Nr. 2 (90)
2026

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470 E-ISSN 1857-4521

Revista Univers Pedagogic este recunoscută în calitate de publicație științifică în domeniile „Științe ale Educației" și „Psihologie".
Certificat Seria RȘP Nr. 077, emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC, nr. 7 din 06 martie 2025.

Fondator: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă".

În revistă sunt publicate articole în conformitate cu profilurile științifice:
531 Pedagogie generală
532 Didactica științelor
511 Psihologie

Versiunea electronică este încărcată pe site-ul oficial al revistei up.upsc.md și în bazele de date internaționale eLIBRARY.RU (RINTs) și Index COPERNICUS.

Indexarea revistei

ECHIPA REDACȚIONALĂ:
Nelu VICOL - redactor-șef
Aliona AFANAS - redactor științific
Oxana UZUN-NEGRESCU - redactor

INDICE DE ABONARE:
Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:
http://up.upsc.md
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

Articolele publicate în revista *„Univers pedagogic"* reflectă punctul de vedere al autorilor care poate să nu coincidă cu opinia colegiului de redacție.

Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, acreditată Categoria C
Apare din anul 2003, trimestrial

COLEGIUL ȘTIINȚIFIC AL REDACȚIEI:

Redactor-șef: VICOL Nelu, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM

Redactor științific: AFANAS Aliona, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
ANTOCI Diana, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
COROPCEANU Eduard, dr. prof. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
CIMPOI Mihai, dr. hab., prof. univ., academician, AȘM, RM
GAGIM Ion, dr. hab., prof. univ., membru corespondent, AȘM, RM
SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă", Chișinău, RM
ANDRIȚCHI Viorica, dr. hab., prof. univ., INEL, RM
TOPUZOV Oleg, dr. hab., prof. univ., academician, ANȘP, Ucraina
CALLO Tatiana, dr. hab., prof. univ., ANACEC, RM, academician AȘSP, Rusia
CRISTEA Sorin, dr. prof. univ., Universitatea din București, România
ȘOITU Laurențiu, dr. prof. univ., Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, România
CUCOȘ Constantin, dr. prof. univ., Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, România
MARIAN Marin, dr. conf. univ., Universitatea din Oradea, România
RUSU Dan Octavian, dr. Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, România
MARIN Simona, dr. prof. univ., Universitatea „Dunărea de Jos" din Galați, România
MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D.Ușinski", Ukraina
LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică din Krakovia, Polonia
GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. univ., USM, RM
POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă", Chișinău, RM
PETROVSCHI Nina, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
GHICOV Adrian, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
BACIU Sergiu, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă", Chișinău, RM
RACU Iulia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
GLAVAN Aurelia, dr. hab„ conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
PANIȘ Aliona, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă", Chișinău, RM
CUCER Angela, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
FRANȚUZAN Ludmila, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
ANDRIEȘ Vasile, dr., Universitatea de Studii Europene din Moldova, Chișinău, RM
ACHIRI Ion, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
HADÎRCĂ Maria, dr. conf. cerc., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
CIOBANU Adriana, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM
TELEMAN Angela, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chișinău, RM

Nr. **2** (90)
2026

The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470 E-ISSN 1857-4521

The Pedagogical Univers magazine
is recognized as a scientific publication
in the fields of „Educational Sciences"
and „Psychology" with a certificate RSP Series
No. 077, issued based
on the Decision of ANACEC Board
of Directors, no. 7 of March 06, 2025.

Founder: „Ion Creangă"
State Pedagogical University.

Articles are published in the journal
according to the scientific profiles:
531 General pedagogy
532 Didactics of sciences
511 Psychology

The electronic version is uploaded on the
official website of the journal up.upsc.md and
in the international
databases eLIBRARY.RU (RINTs)
and Index COPERNICUS.

Magazine indexing

EDITORIAL TEAM:

Nelu VICOL - editor-in-chief
Aliona AFANAS - scientific editor
Oxana UZUN-NEGRESCU - editor

SUBSCRIPTION INDEX:
Moldova Post Office – PM 31742

EDITORIAL ADDRESS:
http://up.upsc.md
e-mail: revista.univers.pedagogic@gmail.com

The articles published in
"Pedagogical universe" reflects the point
of view of the authors and does not
necessarily coincide with that of the
editorial board.

**Scientific Magazine of Pedagogy and Psychology,
accredited with Category C,
Published quarterly since 2003**

SCIENTIFIC BOARD OF EDITORS:

Editor-in-chief: VICOL Nelu, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
Scientific editor: AFANAS Aliona, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
ANTOCI Diana, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
ARMAȘU-CANȚIR Ludmila, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
COROPCEANU Eduard, PhD, associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
CIMPOI Mihai, PhD, associate professor, univ., academician, AȘM, RM
GAGIM Ion, PhD, prof., corresponding member, AȘM, RM
SILISTRARU Nicolae, PhD, prof., UPS „Ion Creangă", Chișinău, RM
ANDRIȚCHI Viorica, PhD, prof. univ., INEL, RM
TOPUZOV Oleg, PhD, prof., academician, ANȘP, Ukraine
CALLO Tatiana, PhD, prof., ANACEC, RM, academician AȘSP, Russia
CRISTEA Sorin, PhD, prof., University of Bucharest, Romania
ȘOITU Laurențiu, PhD, prof., „Al. I. Cuza" University of Iași, Romania
CUCOȘ Constantin, PhD, prof., „Al. I. Cuza" University of Iași, Romania
MARIAN Marin, PhD, associate professor, University of Oradea, Romania
RUSU Dan Octavian, PhD „Babeș-Bolyai" University from Cluj-Napoca, Romania
MARIN Simona, dr. prof. univ., „Lower Danube" University, Galați, Romania
MAXIMENCO Iurii, dr. hab., prof. univ., UPNS „C.D. Ushinski", Ukraina
LUKASIK Joanna M., dr. hab., prof. univ., Pedagogical University of Krakow, Poland
GUȚU Vladimir, dr. hab., prof. university, USM, RM
POGOLȘA Lilia, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
PETROVSCHI Nina, dr. hab., conf. univ., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
COJOCARU-BOROZAN Maia, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
GHICOV Adrian, dr. hab., associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
BACIU Sergiu, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
RACU Iulia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
GLAVAN Aurelia, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
PANIȘ Aliona, PhD hab., associate professor, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
CUCER Angela, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
FRANȚUZAN Ludmila, PhD associate researcher, UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
ANDRIȘ Vasile, PhD, University of European Studies of Moldova, Chișinău, RM
ACHIRI Ion, PhD associate univ., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
HADÎRCĂ Maria, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
GOLUBIȚCHI Silvia, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
CIOBANU Adriana, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM
TELEMAN Angela, Ph.D., Assoc. Prof., UPS „Ion Creangă", Chisinau, RM

Cuprins

ŞTIINŢELE PEDAGOGICE: INOVAŢIE ŞI MODERNIZARE

Tatiana Callo, Adriana Sgaibă. *Dinamici valorice ale funcţionalităţii pragmatice în educaţie* 5

Nelu Vicol, Andreea Carmen Radu. *Reperare valorică şi formativ-educativă a romanelor lui Liviu Rebreanu prin lectura ontologică* 14

DIDACTICA DISCIPLINELOR ŞCOLARE

Silvia Golubiţchi, Beatris-Geanina Roşcan. *Receptarea textelor multimodale în clasele primare* 22

Larisa Usatîi. *Didactica formării competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor filologi* 29

Paula Tamara Ciobîcă. *Dimensionarea prioritară a receptării textului literar de către liceeni* 36

Mariana Buzea. *Modalităţi de dezvoltare a limbajului literar şi stimularea motivaţiei pentru lectură a elevilor din clasele primare* 42

Veronica Alina Florea. *Valenţe formative şi tehnologii de mediere ale mesajului oral în învăţământul primar* 46

DEZVOLTARE PERSONALĂ ŞI PROFESIONALĂ

Gheorghe Gînju. *Aspecte problematice ale manualului de „Ştiinţe” pentru clasa a II-a* 50

Aliona Timuţa, Eleonora Brigalda. *Impactul didactic asupra formării graficienilor privind reconfigurarea cărţii în practicile vizuale interdisciplinare* 54

MANEGEMENT EDUCAŢIONAL ŞI LEADERSHIP

Violeta Popa, Viorica Andriţchi. *Asigurarea calităţii în educaţie la nivelul organului local de specialitate în domeniul învăţământului: fundamentarea unui model managerial* 60

Olga Balanici, Aliona Afanas. *Conceptul „clasă de elevi”: definiţii şi clarificări terminologice* 70

Vasile Vrînceanu, Mariana Barladean. *Metodologia formării competenţlor decizionale ale managerilor instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic* 76

PSIHOLOGIE

Elena Agarwal. *Corelaţia între nivelul stresului, strategiile de coping şi credinţele fundamentale despre lume şi despre sine* 85

Valentin Ignat. *Modelarea dezvoltării competenţelor adaptative şi participării sociale ale elevilor cu cerinţe educaţionale speciale prin tehnologii imersive* 92

BUNE PRACTICI

Ana-Maria Andrioaie. *Ancoraj experimental în formarea competenţei interculturale a elevilor de liceu* 99

Luiza Lenuţa Axinte, Nicolae Silistraru. *Valorificări ale basmului în formarea identităţii etnice a elevilor claselor primare* 105

Ecaterina-Roxana Raţă. *Activităţi cultural – artistice: instrument de dezvoltare a sentimentului de apartenenţă al elevilor din ciclul primar* 113

Aliona Timuţa. *Формирование компетенции проектирования и создания иллюстрированной книги в контексте современного художественного образования* 118

EX-LIBRIS

Nelu VICOL. *Un discurs pedagogic relevant: VALORI POSTMODERNE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR: DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂŢĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAŢIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR* 125

AUTORII NOŞTRI 128

CERINŢELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ŞTIINŢIFICE 130

Contents

PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

Tatiana Callo, Adriana Sgaibă. *Value dynamics of pragmatic functionality in education* 5

Nelu Vicol, Andreea Carmen Radu. *Value and educational identification of the novels by Liviu Rebreanu through the ontological reading* 14

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

Silvia Golubițchi, Beatris-Geanina Roșcan. *Reception of multimodal texts in primary classes* 22

Larisa Usatîi. *Didactics of training the phonological competence in english in philology students* 29

Paula Tamara Ciobîcă. *Priority dimensioning of the reception of literary text by high school students* 36

Mariana Buzea. *Methods of developing literary language and stimulating reading motivation in primary grades* 42

Veronica Alina Florea. *Formative values and technologies for mediating the oral message in primary education* 46

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Gheorghe Gînju. *Problemous aspects of the „Science" manual for second grade* 50

Aliona Timuța, Eleonora Brigalda. *The didactic impact of book reconfiguration within interdisciplinary visual practices on the training of graphic artists* 54

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

Violeta Popa, Viorica Andrițchi. *Quality assurance in education at the level of the local specialized educational body: foundation of a managerial model* 60

Olga Balanici, Aliona Afanas. *The concept of „the class of students": definitions and terminological clarifications* 70

Vasile Vrînceanu, Mariana Barladean. *Methodology of training decision-making competences for managers of vocational-technical education institutions* 76

PSYCHOLOGY

Elena Agarwal. *The correlation between stress level, coping strategies and fundamental beliefs about the world and self* 85

Valentin Ignat. *Modeling the development of adaptive competences and social participation of students with special educational needs through immersive technologies* 92

GOOD PRACTICES

Ana-Maria Andrioaie. *Experimental anchorage in developing the intercultural competence of high school students* 99

Luiza Lenuța Axinte, Nicolae Silistraru. *The educational values of fairytales in forming ethnic identity in primary students* 105

Ecaterina-Roxana Rață. *Cultural-artistic activities as a tool for developing the sense of belonging in primary students* 113

Aliona Timuța. *Developing the competence of designing and creating an illustrated book in the context of contemporary art education* 118

EX-LIBRIS

Nelu VICOL. *A relevant pedagogical discourse: POSTMODERN VALUES IN PRIMARY EDUCATION: TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN RELATION TO STUDENTS' LANGUAGE EDUCATION* 125

OUR AUTHORS 128

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES 132

https://doi.org/ 10.52387/1811-5470.2026.2.01
CZU: 37.01 :373 :314/316 :001

DINAMICI VALORICE ALE FUNCȚIONALITĂȚII PRAGMATICE ÎN EDUCAȚIE

Tatiana CALLO,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-7673-3046
E-mail: crinalb55@gmail.com

Adriana SGAIBĂ,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
ORCID: **0009-0002-0696-6191**
E-mail: adriana_siderall@yahoo.com

Rezumat. *Prin abordarea problematicii funcționalității pragmatice în educație încercăm să oferim o imagine de ansamblu asupra înțelegerii pragmatice și funcționale a educației și a acumulării cunoașterii, precum și asupra implicațiilor acesteia pentru buna desfășurare a activității educaționale. Ne axăm pe ideea că principalul beneficiu al unei abordări pragmatice a activității educaționale ar consta în posibilitatea de a promova acțiuni inteligente și reflexive de către elevi în procesul educațional. Discuția inițiată converge spre ideea necesității abordării problematicii respective, concluziile „extrase" constituind linii de conduită metodologică ulterioară. Pornind de la abordarea funcționalității prin prisma abordărilor sociologice ca o legătură între diversele categorii structurale, trecând prin esențializarea funcțiilor manifeste și a celor latente în educație, notele definitorii în filosofia educației, prin identificarea pragmaticii, se ajunge la specificul gândirii pragmatice și la valorile funcționalității pragmatice în educație.*

Cuvinte-cheie*: funcție manifestă / latentă, funcționalitate, pragmatism, pragmatic, acțiune, gândire pragmatică, funcționalitate pragmatică*.

VALUE DYNAMICS OF PRAGMATIC FUNCTIONALITY IN EDUCATION

Summary. *By addressing the issue of pragmatic functionality in education, we try to provide an overview of the pragmatic and functional understanding of education and the accumulation of knowledge, as well as its implications for the proper conduct of educational activity. We focus on the idea that the main benefit of a pragmatic approach to educational activity would consist in the possibility of promoting intelligent and reflective actions by students in the educational process. The initiated discussion converges towards the idea of the need to address the respective issue, the "extracted" conclusions constituting subsequent methodological lines of conduct. Starting from the approach to functionality through the prism of sociological approaches as a link between various structural categories, passing through the essentialization of manifest and latent functions in education, the defining notes in the philosophy of education, by identifying pragmatics, we arrive at the specifics of pragmatic thinking and the values of pragmatic functionality in education.*

Keywords: *manifest/latent function, functionality, pragmatism, pragmatic, action, pragmatic thinking, pragmatic functionality.*

Introducere. Printr-o tratare pragmatică este posibil să se creeze, să se susțină și să se consolideze diferite viziuni asupra educației, care să fie integrate într-o linie sigură de dovezi. Cu o scurtă analiză a contextului funcționalității pragmatice, a legăturii sale cu educația, cunoașterea, pedagogia, elevul și experiențele școlare, se poate trage cu siguranță o concluzie informată că este nevoie de o abordare în perspectiva funcționalității pragmatice în cercetarea educațională pentru a minimiza provocările metodologice din practicile educaționale actuale.

Implementarea pragmatismului ca filosofie pedagogică în procesul educațional este posibil să îmbunătățească rezultatele activității educaționale

prin transformarea acestora în eventuale conexiuni între acţiuni şi consecinţe.

După cum afirmă cercetătorul J. Kalolo, actualmente practica educaţională se transformă dintr-o reţetă pentru adevăr într-o *posibilă linie de acţiune* care oferă un punct de vedere funcţional şi o perspectivă alternativă în căutarea unor mijloace şi metode mai bune de practică educaţională. În special, deschide calea atât către practica teoretizării, cât şi spre reflexivitatea acţională în practica generării de cunoştinţe [14, p.165].

Discuţii. Relevanţe. Este general cunoscut faptul că ***funcţionalitatea pragmatică*** a depăşit demult sfera limbajului vorbit sau scris, în care îşi are originea, fiind aplicată în orice domeniu unde contează *adaptarea la context, atingerea unor obiective practice, interacţiunea eficientă.* De exemplu, după cum apreciază N. Sfetcu, „*funcţionalismul structural* se încadrează în tradiţia pozitivistă în sociologie datorită eforturilor timpurii ale lui E. Durkheim de a descrie subiectul sociologiei în termeni de *fapte sociale obiective* - faptele sociale trebuie studiate ca lucruri, adică realităţi exterioare individului" - şi să le explice prin prisma funcţiilor lor sociale" [8].

Conform *funcţionalismului structural* societatea este compusă din diferite *structuri* sociale, care îndeplinesc *funcţii* specifice pentru a menţine funcţionarea societăţii în ansamblu. *Structurile* sunt, pur şi simplu, modele regulate, observabile de comportament sau aranjamente sociale organizate, ce persistă în timp. *Funcţiile*, la rândul lor, se referă la modul în care sunt satisfăcute diferitele nevoi ale unei societăţi. Societăţi diferite au aceleaşi *cerinţe funcţionale de bază*, dar le îndeplinesc folosind diferite configuraţii ale structurii sociale (adică diferite tipuri de sistem de rudenie, economie sau practică religioasă) [Apud 8].

În încercarea de a efectua o analiză dinamică a sistemelor sociale, sociologul american T. Parsons a introdus o *abordare structural-funcţională*, ce utilizează conceptul de *funcţie ca o legătură* între categorii structurale relativ stabile. Orice proces sau set de condiţii ce nu contribuie la menţinerea sau la dezvoltarea sistemului este considerat *disfuncţional*. În special, se pune accentul pe condiţiile de *stabilitate, integrare* şi *eficacitate* ale sistemului [5].

Funcţii manifeste şi funcţii latente. Spre deosebire de E.Durkheim, la care am făcut referire mai sus, R. Merton, în calitatea sa de funcţionalist, a subliniat că procesele sociale pot avea mai multe funcţii. *Funcţiile manifeste* sunt consecinţele unui proces social, care sunt căutate sau anticipate, în timp ce *funcţiile latente* sunt consecinţele neevidenţiate ale unui proces social.

Despre funcţii manifeste sau latente putem discuta şi în educaţie, fără să diminuăm importanţa socială a acestora şi protejând, ca atare, ipostazierile caracteristice proceselor sociale. În acest context o funcţie evidentă a educaţiei, de exemplu, include dobândirea de cunoştinţe, pregătirea pentru o carieră şi găsirea, în viitor, a unui loc de muncă bun, care să valorifice educaţia primită. Funcţiile latente ale anilor de studiu includ cunoaşterea de persoane noi, participarea la activităţi extracurriculare etc. Procesele sociale care au consecinţe nedorite asupra funcţionării societăţii se numesc *disfuncţii.* În educaţie exemplele de disfuncţionalităţi includ obţinerea de note insuficiente, absenţa şcolară, abandonul şcolar, neabsolvirea etc. [Apud 8].

Aşadar, pentru a putea înţelege funcţiile educaţiei este cazul să amintim de unele dintre ele, cum ar fi *socializarea, desemnarea socială, controlul social* etc., funcţii ce se manifestă începând cu educaţia preşcolară, când elevii practică, la nivelul lor de percepţie, diverse roluri sociale. É. Durkheim a caracterizat şcolile drept „agenţii de socializare care îi învaţă pe copii cum să se înţeleagă cu ceilalţi şi să-i pregătească pentru roluri economice de adulţi" [9].

Pentru mai multă precizie ar trebui să aderăm la ideile lui N.Sfetcu privind raţiunile funcţionale ale educaţiei, care crede că „unul dintre rolurile şcolilor este să-i înveţe pe elevi să respecte legea şi respectul faţă de autoritate, fapt ce va ajuta elevii să navigheze corect în mediul şcolar şi, ulterior, la locul de muncă" [9].

Poziţia ocupată de educaţie în raport social este semnificativă şi prin faptul că oferă posibilitatea unei mobilităţi sociale ascendente, numită *plasare socială*. Astfel, în materie de funcţionalitate socială se descoperă mai multe transgresări spre o arhitectură complexă.

Educaţia reclamă drept trăsături fundamentale şi un anumit număr de *funcţii latente*, cum ar fi relaţionarea, capacitatea de lucru în echipă, individualizarea, competiţia şi cooperarea etc., pătrunzând dincolo de aparenţe, animată de dorinţa de a „rupe" falsele unităţi superficiale, de a le traversa, pentru a găsi dincolo un fenomen autentic. Una dintre cele mai importante valori pe care le învaţă elevii este aceea a *individualităţii* – preţuirea individului în raport cu valoarea grupurilor sau a societăţii în ansamblu. Plus la aceasta, forţa de bază a socializării este faptul că elevii învaţă ce este o

cooperare sau o competiţie în vederea înţelegerii sensului real al acestora, formându-şi atât o natură cooparantă, cât şi una competitivă, implicaţiile respective dinamizând contingenţe semnificative. Vorbind despre funcţionalitate, nu putem să nu ne referim, analitic, la Ed. Claparède, care a elaborat *teoria educaţiei funcţionale.* El propune „trezirea" unei trebuinţe, a unui interes sau unei dorinţe; declanşarea unei reacţii (activităţi) prin care să satisfacă acea trebuinţă; stimularea cunoştinţelor pentru a controla reacţia. Astfel că modelul didactic propus de Ed. Claparède constă în faptul că adultul (educatorul, părintele etc.) trebuie *să provoace*, prin crearea unei situaţii problematice, *trebuinţa de cunoştinţe*. O dată cu interesul intrinsec, apare şi efortul care îl angajează pe copil sau pe elev în activitate. „*Educaţia funcţională* este aceea care ia ca bază trebuinţa copilului, interesul său de a realiza un scop; acesta fiind stimulentul natural al activităţii pe care voim să-l deşteptăm în el" [4].

Tot la E.Claparede atestăm o însumare sistemică a legilor funcţionale în formula celor zece provocări funcţionale, expuse în tabelul de mai jos.

Funcţionalitatea în perspectiva filosofiei educaţiei. Dacă ne referim la *perspectiva filosofiei educaţiei*, trebuie să menţionăm că funcţionalitatea în educaţie a fost abordată sub diverse denumiri - *pragmatism* (J. Dewey, care a argumentat ideea ca instrument; W.James, care a promovat metoda pragmatică, susţinând că adevărul unei idei este determinat de utilitatea ei practică); *instrumentalism* sau *utilitarism* (H. Spencer, care a ierarhizat materiile şcolare în funcţie de utilitatea lor practică pentru supravieţuire, sănătate, creşterea copiilor şi participarea socială; educaţia pentru *viaţa completă*); *naturalism* (J.-J.Rousseau, care a promovat ideea că copilul nu trebuie să înveţe nimic din *ceea ce nu îi este util* în stadiul său actual de dezvoltare, respingând „învăţătura de dragul învăţăturii" în favoarea curiozităţii practice).

În felul acesta discuţia despre funcţionalitate în educaţie se mută din sfera teoriei pedagogice clasice către necesitatea adaptării la o lume dominată de inteligenţă artificială şi competenţe transversale. De exemplu, se promovează ideea că funcţionalitatea nu înseamnă conformitate, ci *personalizare.* Şcoala

Tabelul 1. Legile funcţionale [Apud 4].

Nr.	Identitatea legii	Interpretare
1.	*Legea trebuinţei*	Orice trebuinţă tinde să provoace reacţiile proprii satisfacerii sale. Activitatea este totdeauna determinată de o trebuinţă
2.	*Legea extensiunii vieţii mintale*	Dezvoltarea vieţii mintale este proporţională cu distanţa ce există între trebuinţe şi mijloacele de a le satisface
3.	*Legea conştientizării*	Elevul ia cunoştinţă de un proces, de o relaţie sau de un obiect, cu atât mai târziu cu cât conduita sa a implicat timp mai îndelungat uzajul automat, inconştient al acestui proces, al acestei relaţii sau al acestui obiect
4.	*Legea anticipării*.	Orice trebuinţă care, prin natura sa riscă să nu poată fi satisfăcută imediat, apare anticipat
5.	*Legea interesului*	Orice conduită este dictată de un interes. Adică orice acţiune constă în a atinge scopul ce ne interesează în momentul respectiv
6.	*Legea interesului momentan*	În orice moment un organism reacţionează urmând linia celui mai mare interes
7.	*Legea reproducerii cazurilor asemănătoare*	Orice trebuinţă tinde să reproducă reacţiile (sau situaţiile) care au fost anterior favorabile, să respecte conduita care a reuşit într-o circumstanţă asemănătoare
8.	*Legea tatonării*	Când o situaţie este atât de nouă încât nu evocă nici o asociaţie prin asemănare, sau când repetiţia similitudinii este ineficace, trebuinţa declanşează o serie de reacţii de căutare, reacţii de încredere, de tatonare
9.	*Legea compensaţiei*	Când echilibrul deranjat nu poate să fie restabilit printr-o reacţie adecvată, el este compensat de o reacţie antagonistă faţă de deviaţia căreia îi dă naştere
10.	*Legea autonomiei funcţionale*.	În fiecare moment al dezvoltării sale o fiinţă umană constituie o unitate funcţională, deci capacităţile sale de reacţie sunt adaptate trebuinţelor sale

trebuie să funcţioneze ca un loc unde talentele naturale ale elevilor sunt descoperite, nu reprimate prin teste standardizate. De asemenea, se argumentează că, în contextul actual, *creativitatea* este la fel de importantă ca şi alfabetizarea, fiind *competenţa funcţională supremă.*

Aceste specificări reflectă faptul că funcţionalismul este, de fapt, o abordare bazată pe premisa că toate aspectele unei societăţi servesc unui scop şi că toate sunt indispensabile pentru supravieţuirea pe termen lung a societăţii. Abordarea a câştigat importanţă în lucrările sociologilor din secolul al XIX-lea, în special în cele care considerau societăţile ca organisme. Autorii au folosit *conceptul de funcţie* pentru a însemna interrelaţiile părţilor dintr-un sistem, aspectul adaptiv al unui fenomen sau consecinţele sale observabile. În felul acesta în sociologie funcţionalismul a satisfăcut nevoia unei metode de analiză; în antropologie a oferit o alternativă la teoria evoluţionistă şi la analiza difuziei trăsăturilor, în pedagogie oferă şansa adaptării la o lume în schimbare dinamică, ce reclamă tot mai insistent şcolii formarea şi dezvoltarea de competenţe [Apud 5].

În ideea de a evidenţia o esenţă a fenomenului social în raport cu educaţia, cercetătorii utilizează diverse metode ipotetico-deductive într-un amplu decupaj operatoriu. Dacă urmărim sintetic acest decupaj, de rând cu N. Sfetcu, constatăm că „funcţionaliştii cred că *educaţia* îi echipează pe oameni pentru a îndeplini diferite *roluri funcţionale* în societate; sociologii critici văd educaţia ca pe un mijloc de extindere a decalajului în inegalitatea socială; interacţioniştii simbolici studiază dinamica sălii de clasă, interacţiunile dintre elevi şi profesori şi modul în care acestea afectează viaţa de zi cu zi" [9].

Configurarea discursivă de mai sus ne duce la ideea că funcţionalitatea presupune capacitatea unui lucru (obiect) de a îndeplini scopul pentru care a fost creat, *abilitatea de a face ceea ce trebuie,* având drept caracteristici *utilitatea, performanţa* şi *operarea* într-un anumit context; este o capacitate de a rezolva uşor anumite probleme şi a satisface anumite nevoi, idee promovată, într-un fel sau altul, de specialiştii în domeniu.

Aşadar, funcţionalitatea în educaţie consemnează *eficacitatea şi aplicabilitatea cunoştinţelor şi competenţelor* dobândite, transformând procesul de învăţare din unul teoretic în unul ce pregăteşte elevul pentru viaţă, pentru rezolvarea de probleme şi pentru integrarea socială, vizând integralitatea, continuitatea şi relevanţa metodelor educaţionale, pentru a forma elevi capabili să se adapteze şi să acţioneze în mod eficient. În esenţă, funcţionalitatea transformă educaţia într-un *instrument viu, adaptabil şi orientat spre viitor,* ce pune accent pe *învăţarea prin acţiune,* conferind sens şi valoare procesului de învăţare. Funcţionalitatea este o condiţie obligatorie pentru ca educaţia să rămână relevantă în faţa provocărilor secolului XXI.

Polemici discursive: pragmatica. În contextul actual, caracterizat de schimbări rapide şi provocări complexe, fiinţele umane sunt tot mai interesate nu doar de abordări funcţionale, ci şi de abordări pragmatice în luarea deciziilor. Noţiunea devine relevantă într-o societate în care *eficienţa, adaptabilitatea* şi *rezultatele imediate* sunt apreciate din ce în ce mai mult. *Pragmatic* nu este doar un cuvânt în trend, ci şi o abordare valoroasă în faţa provocărilor vieţii cotidiene. Aceia care adoptă o perspectivă pragmatică înţeleg că succesul se construieşte prin fapte concrete şi soluţii practice. Pragmatismul poate fi un ghid util pentru aceia care caută să navigheze cu succes într-un mediu în continuă schimbare şi incertitudine [2].

Sensul relativ al noţiunii de pragmatică în filosofia educaţiei şi, în mod corespunzător, în acest articol, merită o încercare de definire. O astfel de definiţie nu este, conform opiniei avizate a cercetătorului St.Levinson, uşor de oferit şi necesită operarea cu un anumit număr de posibilităţi, fiecare dintre ele nefiind altceva decât schiţarea unei game de posibile domenii de aplicare pentru procesul educaţional. Această diversitate de posibile definiţii şi lipsa unor limite clare pot fi derutante, dar nu sunt nicidecum blocante [17, p. 5].

În felul acesta există motive pentru a încerca, cel puţin, o indicaţie a domeniului de aplicare a pragmaticii în procesul educaţional [G.Biesta, 10; S.Levine, 16; I.Ibri, 12]. Dar nu este atât de uşor „să mergi şi să arunci o privire" la ceea ce fac aceia care lucrează pragmatic în şcoală, deoarece nu există (în momentul dat) un manual sau ghid disponibile, care să acopere utilizarea educaţională mai largă a noţiunii. Cu atât mai mult că unii autori par să sugereze că acesta nu este deloc un domeniu coerent. Astfel, se sugerează că „Pragmatica este unul dintre acele cuvinte ce dau impresia că se vorbeşte despre ceva destul de specific şi tehnic, când, de fapt, adesea nu are un sens clar". Pragmatistul este astfel provocat să demonstreze că, cel puţin în cadrul filosofiei edu-

caţiei, noţiunea merită o aplicaţie clară [Gh. Clitan, 3; D.Popescu, 6; M.Coleman, 11].

Aici trebuie să menţionăm că fiecare dintre definiţii are deficienţe sau dificultăţi de un fel ce ar periclita în egală măsură definiţiile altor domenii, dar, cel puţin în acest fel, se poate obţine o schiţă bună a topografiei generale [17, p.6].

Din anumite considerente, nu vom stărui asupra definirii complexe a pragmaticii, în schimb vom încerca să consemnăm, în viziunea noastră analitică, unele aserţiuni pe marginea acesteia. F. Popovici, de exemplu, aduce undele date privind iniţierea acestei orientări filosofice, referindu-se la Ch. S. Peirce, care a conferit noţiunii *pragmatic* sensul filosofic de *acţiune.* Ulterior, a fost dezvoltat de W. James şi J. Dewey. În primele decenii ale secolului XX, pragmatismul a constituit filosofia oficială în Statele Unite. Pragmatismul este considerat, de fapt, o piatră de temelie a culturii americane, fiind folosit şi pentru a explica caracteristicile extraordinare ale economiei americane. Pragmatismul a câştigat adepţi şi în statele europene: F. Schiller, în Anglia, G. Papini, în Italia. În opinia acestora, miezul pragmatismului este dat de credinţa că *înţelesul unei doctrine/idei/teorii* este acelaşi cu *efectele practice ale adoptării sale* [7]. Pe cale de consecinţă, în accepţie pragmatistă *adevărul* este un criteriu de apreciere a opiniilor, ideilor, credinţelor adevărate şi este dat de *succesul* acestora în experienţă, de posibilitatea *orientării acţiunilor către succes*, de capacitatea acestuia de a genera *profit* [Ibidem].

De aici deducem că în pragmatism ideile nu sunt adevărate ca atare, ci *devin* astfel în cursul acţiunii care, eminamente, produce anumite efecte. În felul acesta funcţia pragmatică a gândirii se manifestă prin posibilitatea de a elabora *reguli*, *instrumente* pentru acţiune, acest fapt înscriindu-se perfect în logica instrumentalismului. Prin urmare, este limpede că, într-o împrejurare pragmatică, ideile adevărate sunt acelea pe care le putem *asimila, valida, corobora* sau *verifica*. Ideile false sunt acelea pentru care nu putem proceda astfel. Aceasta este, în opinia lui F.George, diferenţa practică la care conduce faptul de a deţine idei adevărate; aceasta este semnificaţia adevărului, pentru că acesta este adevărul cunoscut nouă [7].

Pe astfel de temeiuri, merită pus în evidenţă faptul că noţiunea de pragmatic se referă la orientarea către *aspectul practic, util şi de succes al unei acţiuni,* fiind un termen ce poate fi aplicat atât în filosofie (pragmatism), cât şi în lingvistică (pragmatică) sau în viaţa de zi cu zi. Un *comportament pragmatic,* susţine Al.Boboc, pune accent pe *realitate* şi pe *rezultate*, deseori în detrimentul idealurilor abstracte, noţiunea descriind ceva ce este practic, util şi axat pe succesul acţiunii. De asemenea, poate descrie o persoană care judecă şi acţionează în funcţie de situaţie şi de ceea ce este util în acel moment [1].

Calificativ, putem determina că sensul etimologic identifică pragmatismul ca o abordare practică, orientată spre acţiune, pentru găsirea de soluţii privind problemele şi dificultăţile existente. Această noţiune semnifică *pragmatism, compromis, prudenţă* şi o orientare clară spre scop în abordarea problemelor. Pragmatismul este considerat o lentilă utilă ce poate ajuta la înţelegerea dezbaterilor şi a discursurilor în situaţii complexe. Observând ansamblul manifestărilor pragmatismului în practică, J.Kalolo, printr-o sinteză a viziunilor analizate, afirmă că pragmatismul ar putea fi considerat o *confruntare cu realitatea prin acţiune,* ca sursă principală de îndoială, care, la rândul ei, alimentează curiozitatea ştiinţifică şi devine forţa motrică pentru a învăţa, pentru a clarifica această îndoială. El insistă pe ideea că doctrina centrală a pragmatismului se bazează pe judecarea valorii ideilor pe baza semnificaţiei lor practice şi a funcţiilor pe care le au în ghidarea acţiunilor. Pragmatismul este văzut ca o filosofie ce invită la un angajament profund faţă de practică [14, p.156].

În contextul celor expuse mai sus, se acreditează ideea că cea mai comună interpretare a noţiunii de pragmatism este aplicarea a ceea ce funcţionează cel mai bine, transformându-se într-o filosofie educaţională a *fezabilităţii.* Pentru pragmatişti, ceea ce este adevărat este ceea ce funcţionează cel mai bine pentru a permite aceluia care învaţă să depăşească o problemă imediată. De asemenea, ei văd *cunoaşterea* în termenii capacităţii de a funcţiona şi de a oferi impacturi satisfăcătoare. Având în vedere că lumea este în continuă schimbare, ceea ce funcţionează astăzi s-ar putea să nu funcţioneze neapărat în viitor; prin urmare, din cauza schimbărilor constante în cunoaşterea globală, nu există un adevăr absolut în pragmatism [14, p.156]. Punând problema în termeni pedagogici, am considerat oportun să precizăm faptul că noţiunea „pragmatic" se deosebeşte de cea de „practic" printr-o demarcaţie foarte sensibilă: pragmatic presupune „conform acţiunii", iar „practic" înseamnă „acţiune", consemnând, în special, o acţiune comportamentală [Apud 1].

Subliniind importanţa pragmatismului în educaţie, M. Pamental, analizând opinările din cartea editată de D.Trohler şi J. Oelkers [19] susţine că ideile pragmatice nu au fost întotdeauna acceptate, acest lucru producându-se doar în urma *renaşterii americane* a pragmatismului, peisajul intelectual reorientându-se spre o reconsiderare a relevanţei filosofice a pragmatismului pentru gândirea educaţională contemporană. Pe acest fundal, se constată că Ph. Gonon ajunge la concluzia că receptarea pragmatismului a fost afectată de o îngustare a domeniilor de expertiză ale lui James şi Dewey - James era văzut „doar" un psiholog, iar Dewey „doar" un filosof al educaţiei. Opera lui Dewey are în mod clar implicaţii importante pentru discuţiile despre politica şi practica educaţională, ce ar trebuie reangajate în orice discuţii viitoare despre legăturile dintre pragmatism şi educaţie [Apud 18, p.85].

Pragmatismul constă în tratarea anumitor situaţii într-un mod rezonabil şi logic de a acţiona sau de a gândi, în loc să se bazeze pe idei şi teorii – aceasta este poziţia lui M. Imsirovic în raport cu pragmatismul, ce reprezintă o abordare practică a problemelor şi situaţiilor. Veritatea este testată, în primul rând, prin consecinţele practice ale credinţei. A fi pragmatic nu înseamnă doar a fi realist sau practic, ci este *un mod de gândire* [13, p. 534].

Aplicarea practică a principiilor pragmatice asigură ca elevii să dezvolte obiceiuri benefice nu numai pentru ei, ci şi pentru societate în ansamblu. În cele din urmă, după cum afirmă M. Imsirovic, „pragmatismul oferă un cadru valoros pentru înţelegerea şi avansarea dinamicii comportamentului uman şi a cooperării sociale, oferă o cale către construirea unei societăţi armonioase şi funcţionale" [13, p. 547].

În ceea ce priveşte *gândirea pragmatică,* aceasta este marcată de o preferinţă netă pentru acţiune, valoarea unei idei fiind apreciată prin buna ghidare a acţiunii respective sau a comportamentului. Acţionând, elevul, în procesul educaţional, caută soluţii practice la probleme reale, se adaptează la mediu şi la situaţii. Dincolo de această construcţie metodologică, gândirea pragmatică presupune orientarea spre rezultate concrete, spre ceea ce este *util şi eficient* în lumea reală. Aşadar, gândirea pragmatică este orientată spre soluţii, căutând ce funcţionează pentru a merge mai departe, pe găsirea valorii practice a ideilor în obţinerea rezultatului scontat.

Gândirea pragmatică este mecanismul ce permite aplicarea eficientă a competenţelor pentru a obţine rezultate în contexte reale, conform Figurii 1.

Gândirea pragmatică acţionează ca un „instrument" ce direcţionează resursele interne ale competenţei către rezolvarea de probleme; astfel, ceea ce ştim devine util în practică. Deci, dacă *competenţa* este „ceea ce poţi face", *gândirea pragmatică* este „cum, când şi de ce alegi să faci acel lucru" pentru a avea succes.

Valoarea funcţionalităţii pragmatic. Perspectiva evocată mai sus, dezvoltată într-un cadru corelativ – funcţionalitate şi pragmatică –, indică o aderare valorică la ceea ce am numit *funcţionalitate pragmatică*, fiind un concept cu valoare formativă, ce asigură manifestarea complexă a competenţelor elevilor în diverse situaţii zilnice.

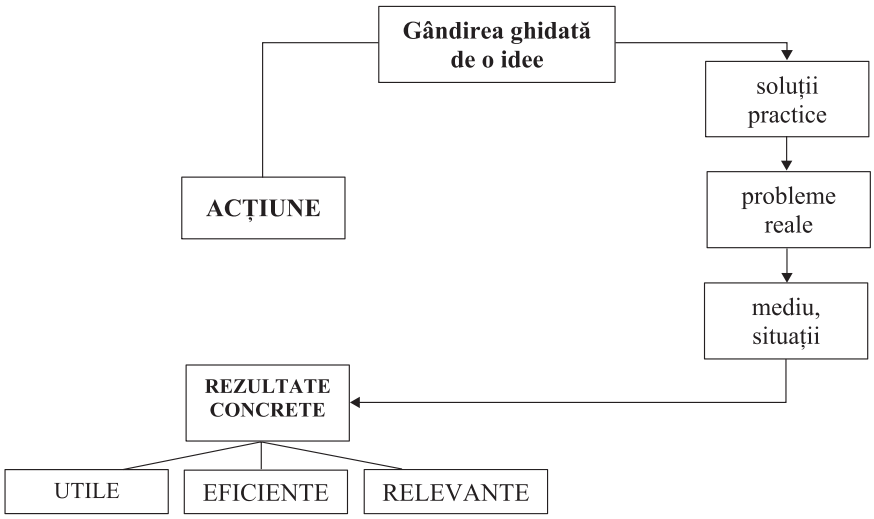


Figura 1. Demersul gândirii pragmatice

Funcţionalitatea pragmatică devine un fundament pentru activitatea educaţională, pentru interacţiunile sociale. În perspectiva filosofiei educaţiei, ea reflectă ideea că „ceea ce face ceva" este esenţial pentru a-i înţelege natura.

Funcţionalitatea pragmatică pune accent nu pe ceea „ce este", ci pe „ce face", astfel definind esenţa prin *rolul său*, nu prin *substanţa sa ;* permite înţelegerea entităţii *ca proces*, nu *ca obiect.* Prin urmare, identitatea unei entităţi este determinată nu de substanţa din care este făcută, ci din *utilizarea* pe care o are. O entitate cu funcţionalitate pragmatică este una ce îşi îndeplineşte scopul pentru care a fost creată.

Epistemologic vorbind, funcţionalitatea pragmatică se identifică prin utilitate, mutând accentul de pe esenţă (ce este?) pe relaţie şi pe proces (cum interacţionează cu restul lumii?) şi fiind o viziune pragmatică ce prioritizează eficienţa, scopul, interconectivitatea. Specificul funcţionalităţii pragmatice este în *modul ei unic* de îndeplinire a sarcinilor şi de atingere a obiectivelor, evidenţiind modul de operare specific contextului său, cu accent pe *utilitate, proces, rezultat.*

Printre caracteristicile funcţionalităţii pragmatice se înscriu şi următoarele:

a) *exactitatea* – abilitatea de a furniza date corecte/conforme cu cerinţele;
b) *adecvarea* – capacitatea de a oferi un set de funcţii potrivite pentru sarcinile specifice;
c) *interoperabilitatea* – capacitatea de a interacţiona şi a modifica, a transforma datele;
d) *conformitatea funcţională* – respectarea standardelor, convenţiilor, regulilor.

Abordarea funcţionalităţii pragmatice este necesară, deoarece permite transformarea unor idei în instrumente utile, eficiente, adaptate nevoilor elevilor, asigură sustenabilitatea şi inovaţia, precizează calea trecerii de la „cum arată un lucru" la „cum serveşte acesta utilizatorului", garantând că produsul final este util, sigur, performant.

Trebuie să conştientizăm deci că mentalitatea funcţionalităţii pragmatice, aşa cum am încercat să o identificăm până aici, este relaţionată direct cu mentalitatea educaţională consemnată de acţiune. Or, determinanţii *avantajelor funcţionalităţii pragmatice* converg spre premise avansate de *„câştig" formative* [Apud 2]*:*

- *Rezultate concrete şi succes în învăţare* prin abordări practice şi ajustarea metodologiei în funcţie de realitate;
- *Eficienţă ridicată* prin rezolvarea facilă şi rapidă a problemelor; căutarea modalităţilor de a realiza obiectivele cu eforturi minime şi resurse optimizate; evitarea pierderii de timp şi energie în activităţi ce nu contribuie semnificativ la atingerea scopurilor;
- *Găsirea soluţiilor practice* pentru problemele curente; se evită teoriile excesive în favoarea unor rezultate tangibile şi realiste;
- *Adaptabilitate* prin potrivirea la schimbări şi luarea de decizii în funcţie de circumstanţele actuale; ajustarea planurilor în funcţie de necesităţi şi situaţii noi;
- *Axarea pe rezultate concrete* prin concentrare asupra obţinerii de rezultate tangibile şi măsurabile; orientarea spre acţiune şi nu spre discuţii fără sfârşit;
- *Raţionament practic* prin analiza situaţiile cu un raţionament orientat către acţiune, luând în considerare consecinţele concrete ale deciziilor.

Aşadar, funcţionalitatea pragmatică nu este considerată nici ontologie, nici epistemologie, ci reflectă o abordare metodologică. Evidenta sa utilitate ca metodologie şi nu ca epistemologie îi permite să cuprindă atât metodologia şi metoda calitativă, cât şi cea cantitativă, astfel încât să promoveze o cercetare „acţionabilă", mai degrabă decât să oglindească doar realitatea unui adevăr liniar sau multiplu, de dragul de a-l face. Acest lucru este benefic pentru cercetătorul în domeniul educaţiei datorită *utilităţii sale practice* şi, prin urmare, nu vine în urma singurului aspect al cercetării, şi anume „implicarea epistemologiei în dezvăluirea eficienţei şi relevanţei". [Apud 15, p. 3153].

Concluzii. Revenind asupra aspectelor expuse mai sus, în tentativa de a fundamenta în perspectivă educaţională noţiunea de funcţionalitate pragmatică şi de a configura un şir de repere în vederea probării ulterioare a acestora în activitatea educaţională nemijlocită, putem consemna câteva concluzii pentru a asigura opiniilor valorificate credibilitate, introducând în ecuaţia gândirii noastre analitice aspecte importante în dezvăluirea problematicii anunţate în titlu. Astfel:

1. *Funcţionalitatea pragmatică* îşi arogă dreptul de a „exista" datorită utilităţii sale practice şi se înscrie astfel în linia orientărilor empiriste, ce au ca element comun acţiunea eficientă şi relevantă. Ea este un fundament pentru activitatea educaţională,

un mod unic de îndeplinire a sarcinilor, ca mecanism de transformare a ideilor în „instrumente" utile, eficiente, adaptate nevoilor elevilor ;

2. Merită o evidenţiere specială faptul formării/ dezvoltării *gândirii pragmatice,* plecând de la ideea că aceasta denotă un şir de avantaje forte pentru practica educaţională: rezultate concrete, eficienţă ridicată, raţionament practic, adaptabilitate etc. ;

3. Prin abordarea noţiunilor de funcţionalitate şi pragmatică au fost dezvăluite reperele fundamentale ale funcţionalităţii pragmatice: îmbunătăţirea rezultatelor şcolare prin conexiunea între acţiuni şi consecinţe, prin transformarea practicii educaţionale într-o linie de acţiune funcţională, în care se exteriorizează atât funcţiile manifeste, cât şi cele latente, prin provocarea unei trebuinţe sau a unui interes ;

4. Observând ansamblul manifestărilor funcţionalităţii pragmatice şi sintetizând un şir de viziuni ale autorilor, constatăm că noţiunea de pragmatică devine valoare în actualitatea provocatoare, fiind un „ghid" util în navigarea cu succes într-o continuă schimbare. Pragmaticul identifică aspectul practic, util, de succes al unei acţiuni, fiind o confruntare cu realitatea prin acţiune ;

5. Datele analizate acreditează ideilor din sociologie, în special a funcţionalităţii structurale, ce identifică funcţiile ca moduri de satisfacere a diverselor nevoi ale societăţii şi ale şcolii, un rol esenţial revenind legilor funcţionale (extensiunii vieţii mintale, interesului momentan, autonomiei funcţionale etc.) şi devin subiect de meditaţie pentru cercetări ulterioare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. BOBOC Al. „Pragmatic turn" în gândirea contemporană. Disponibil: https: //cogito.ucdc.ro /nr_2/4%20-%20Alexandru%20 Boboc%20-% 20 PRAGMATIC %20TURN% 20IN %20GANDIREA%20CONTEMPORANA.pdf
2. Ce înseamnă pragmatic. Disponibil: https://click.ro/actualitate/fapt-divers/ce-inseamna-pragmatic-este-unul-dintre-cele-mai-2336352.html
3. CLITAN Gh. Despre statutul pragmaticii filosofice actuale. În: Conferinţa Internaţională: *Comunication, Context, Interdisciplinarity*, 2014, vol.III. Cluj-Napoca, p.9-22. ISSN 2069-3389.
4. Educaţia funcţională a lui E Claparede şi implicaţiile acesteia asupra învăţământului contemporan. Disponibil: https://pdfcoffee.com/educaia-funcionala-a-lui-e-pdf-free.html
5. Funcţionalism. Enciclopedia Britanică. Disponibil: https: //www.britannica.com /topic/functionalism-social-science
6. POPESCU D. Însemnări despre apriorismmul pragmatic al lui Eugeniu Sperantia. În: *Revista de filosofie*, 2019, LXVI, nr.3, pp.415-426.
7. POPOVICI F.-G. Pragmatismul – repere. Disponibil: https: // floringeorgepopovici.wordpress.com / 2012/03/ 14 /pragmatismul-repere/
8. SFETCU N. Funcţionalismul structural în sociologie. Disponibil: https:/ / www.telework.ro /ro / functionalismul -structural-in-sociologie /?srsltid= AfmBOoog-YWPjw A45 1RI1 BEM R5A 0LY Um -e1i Qqxc Aq_9LdH35Sv1_50X
9. SFETCU N. Perspective teoretice în educaţie – Funcţionalismul. Disponibil: https: //www.telework.ro/ro/perspective-teoretice-in-educatie-functionalismul /?srs ltid=AfmBOoqXt3wA6mqa_ azS-LqyWwoyndXO35OWnmze6nlazcJv_6GYzn4y
10. BIESTA G.J., BURBULES N.C. *Pragmatism and Educational Research*. Kimdle Edition, 2004. 128 p. ISBN 978-0585-4831-22.
11. COLEMAN M.C. *Planet Pragmatism: The New Path to Prosperity*. Amazon, 2025. 319 p. ISBN 1958233439
12. IBRI I. *Semiotics and Pragmatism. Theoretical interfaces*. Springer Nature, 2022. 341 p. ISBN 978-303-109-625-9.
13. IMSIROVIC M. Pragmatic Foundations in Cooperative Dynamics:

A Reflective Analisis. În: *Open Journal of Political Science*, 2024, vol. 14, pp. 531-550. ISSN 2164-0505.
14. KALOLO J. The Drive towards Application of Pragmatic Perspective in Educational Research: Opportunities and Challenges. În: *Journal of Studies in Education*, 2015, vol. 5, nr.1, 2015, pp. 150-171. ISSN 2162-6952.
15. KING R. The utility of Pragmatism in Educational Research. În: *Creative Education*, 2022, vol.13, nr.10, pp. 3153-3161.
16. LEVINE S. *Introduction to* pragmatism, objectivity and experience. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 270 p. ISBN 978-1108525534**.**
17. LEVINSON St. C**.** *Pragmatics*. Cambridge University Press, 1983. 417 p. ISBN 0 521-29414.
18. PAMENTAL M. Pragmatism and Education. Book Review. În: *Education and Culture*, 2007, vol.23, nr.2, pp82-85.
19. TROHLER D., OELERS J. (eds.). *Pragmatism and education*. Rotterdam: Sense Publishers. 2005. 236 p. ISBN 978-907787-4653.

https://doi.org/ 10.52387/1811-5470.2026.2.02
CZU: 821.135.1-95:373:316:1/14+16:9

REPERARE VALORICĂ ŞI FORMATIV-EDUCATIVĂ A ROMANELOR LUI LIVIU REBREANU PRIN LECTURA ONTOLOGICĂ

Nelu VICOL,
doctor în filologie, conferenţiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM
ORCID: 0000-0001-5626-4556
E-mai: iseneluvicol@gmail.com; vicol.nelu@upsc.md

Andreea Carmen RADU,
profesoară la limba şi literatura română, Liceul Tehnologic Auto,
Curtea de Arges, judeţul Argeş, **România**
ORCID: 0009-0004-5320-0572
E-mail: andreeacarmen2024@gmail.com

„Rebreanu nu este doar un cronicar al satului, ci un veritabil arhitect al fiinţei, capabil să ridice materia primară a vieţii la rang de simbol cosmic" (Mihai Cimpoi).

Rezumat. *Studiul avansează o reevaluare fenomenologică a romanelor „**Ion**", „**Răscoala**" şi „**Pădurea spânzuraţilor**" de Liviu Rebreanu, operând o transgresare de la repere formative ale lecturii sociologice tradiţionale către o hermeneutică a „arhitecturii fiinţei", fundamentată pe sistemul critic al academicianului Mihai Cimpoi. Lectura formativă şi analitică urmăreşte modul în care protagonistul eponim evoluează într-un univers „sferic", guvernat de forţe stihiale, unde pământul încetează să mai fie o simplă resursă economică, devenind un element de legitimare ontologică. Prin explorarea conceptelor de „model al albiei adânci" şi de „nuntire mistică cu glia", articolul evidenţiază caracterul tragic al hybrisului lui Ion, prins între imperativele telurice şi aspiraţia metafizică a iubirii. Concluziile studiului subliniază geniul lui Rebreanu de a fixa în structuri narative obiective tensiunile arhetipale ale spiritului românesc, oferind o „istorie deschisă" a devenirii umane. După explorarea posesiei telurice în romanul„Ion", Liviu Rebreanu atinge în romenul „Răscoala" apogeul arti sale de „arhitect al fiinţei". În acest mare moment al creaţiei rebreniene, perspectiva se lărgeşte radical: nu mai asistăm la drama unei conştiinţe izolate, ci la mişcarea seismică a unui întreg popor (romanul „Răscoala"). Prezentul studiu propune o analiză fenomenologică, explorând tranziţia de la determinismul teluric la ontologia sacrului. Cercetarea se concentrează pe parcursul spiritual al protagonistului, interpretat ca o „cădere în sus" – un paradox prin care jertfa devine instrumentul suprem de transcedenţă. Analiza pune în valoare simbolistica luminii şi a privirii ca epifanii ale divinului într-un univers profan, marcat de absurdul războiului (romanul „Pădurea spânzuraţilor"). Concluziile evidenţiază modul în care Rebreanu construieşte o „albie adâncă" a conştiinţei, transformând spânzurătoarea într-un Axis Mundi al mântuirii. Prezentul studiu analizează modul în care „albia adâncă" a istoriei devorează destinele individuale pentru a lăsa loc manifestării unei forţe primordiale: mulţimea ca personaj total şi stihial. Articolul relevă şi spaţiul valoric şi formariv-educativ al lecturii ontologice a romanelor.*

Cuvinte-cheie: *repere formative, arhitectura fiinţei, ontologie telurică, modelul albiei adânci, sfericitate narativă, sacralitatea pământului, glasul pământului / glasul iubirii, realism obiectiv, suflet colectiv, stihial, fenomenologia privirii şi a masei, axis mundi, epifania luminii*.

VALUE AND EDUCATIONAL IDENTIFICATION OF THE NOVELS BY LIVIU REBREANU THROUGH THE ONTOLOGICAL READING

Summary. *The study advances a phenomenological reevaluation of the novels "Ion", "Răscoala" and "Pădurea pânzuraţilor" by Liviu Rebreanu, operating a transgression from formative landmarks of traditional sociological reading towards a hermeneutics of the "architecture of being", based on the critical system of academician Mihai Cimpoi. The formative and analytical reading follows the way in which the eponymous protagonist evolves in a "spherical" universe, governed by elemental forces, where the earth ceases to be a simple economic resource, becoming an element of ontological legitimation. By exploring the concepts of "model of the deep riverbed" and*

"mystical marriage with the glia", the article highlights the tragic character of Ion's hubris, caught between telluric imperatives and the metaphysical aspiration of love. The conclusions of the study emphasize Rebreanu's genius in fixing the archetypal tensions of the Romanian spirit in objective narrative structures, offering an "open history" of human becoming. After exploring telluric possession in the novel "Ion", Liviu Rebreanu reaches the pinnacle of his art as an "architect of being" in the novel "Răscoala". At this great moment of Rebreanu's creation, the perspective broadens radically: we are no longer witnessing the drama of an isolated consciousness, but the seismic movement of an entire people (the novel "Răscoala"). The present study proposes a phenomenological analysis, exploring the transition from telluric determinism to the ontology of the sacred. The research focuses on the spiritual journey of the protagonist, interpreted as a "fall upwards" - a paradox through which sacrifice becomes the supreme instrument of transcendence. The analysis highlights the symbolism of light and gaze as epiphanies of the divine in a profane universe, marked by the absurdity of war (the novel "The Forest of the Hanged"). The conclusions highlight the way in which Rebreanu constructs a "deep whiteness" of consciousness, transforming the gallows into an Axis Mundi of salvation. The present study analyzes the way in which the "deep whiteness" of history devours individual destinies to make way for the manifestation of a primordial force: the crowd as a total and spontaneous character. The article also reveals the value and formative-educational space of the ontological reading of the novels.

Keywords: *formative landmarks, architecture of being, telluric ontology, model of the deep riverbed, narrative sphericity, sacredness of the earth, voice of the earth / voice of love, objective realism, collective soul, spontaneous, phenomenology of the gaze and of the mass, axis mundi, epiphany of light.*

Introducere. În una dintre lucrările noastre menţionăm [8] că în procesul educational se predau opera literare ce converg spre anumite ştiinţe conceptuale, cum ar fi axiologia, sociologia, filosofia, logica, antropologia etc. Or, operele literare, la nivel gimnazial şi liceal, cu prepronderenţa acestor discipline-concepte, îl conduc pe elev înspre asimiliarea romanului social, filosofic, axiologic, istoric etc. Însă lapsusurile mijloacelor de învăţământ sunt aparente: nu există în acest sens culegeri, manuale sau ghiduri/auxiliare de filosofie, de sociologie, de axiologie, de logică etc. din care elevii se pot inspira conceptual, ca să poată ţine un dialog în atare perspective. Noi intervenim în acest discurs cu unele dintre orientările conceptuale privind perspectiva înţelegerii corecte şi a valotificării formativ-educative a operei literare.

Apariţia romanului ***ION*** în 1920 [4] a marcat nu doar naşterea romanului românesc modern, ci şi o transformare radicală a paradigmei estetice şi metafizice în cultura noastră. Trecerea de la idilismul sămănătorist la rigoarea realismului obiectiv a fost salutată de Eugen Lovinescu drept o victorie a sincronismului european. Totuşi, dincolo de estetica obiectivării, academicianul Mihai Cimpoi [1] propune o grilă de lectură formativă ce plonjează în straturile adânci ale existenţei. Pentru criticul basarabean, Liviu Rebreanu este un „arhitect al fiinţei", iar opera sa nu este doar un document social, ci o construcţie ontologică de o complexitate uluitoare, unde pământul, sîngele şi destinul formează o triadă inseparabilă [2].

Discuţii. Metode. Algoritmizare. În elaborarea acestui studiu, s-a ***utilizat metoda hermeneutică fenomenologică***, aplicată asupra textului rebrenian prin grila critică a „ontologiei sferice", propusă de academicianul Mihai Cimpoi. Cercetarea a presupus:

- *Analiza textuală calitativă* a romanului *Ion*, cu accent pe structurile de adâncime (motivele telurice şi simbolistica sacrului);
- *Metoda comparativă*, prin punerea în opoziţie a realismului obiectiv (Eugen Lovinescu) cu realismul ontologic (Mihai Cimpoi) ;
- *Instrumentarul critic,* bazat pe conceptele de „model al albiei adânci" şi pe „arhitectură a fiinţei", extrase din lucrările de referinţă ale lui Mihai Cimpoi [1] ; [2] .

Arhitectura „sferei" şi viziunea demiurgică. În viziunea lui Mihai Cimpoi rigoarea arhitecturală a romanului *Ion* este expresia unei „voinţe de cuprindere totală". Structura circulară a operei - definită prin drumul ce deschide şi închide naraţiunea - nu este un simplu artificiu tehnic, ci simbolul unui univers „sferic", închis şi implacabil. Acest drum, care „vine şi pleacă" din Pripas, reprezintă indiferenţa cosmică faţă de dramele individuale ce se consumă în interiorul comunităţii.

Naratorul rebrenian acţionează ca un „Demiurg" ce coordonează o lume autonomă. Această detaşare, pe care critica interbelică o numea obiectivitate, este reinvestită de Cimpoi cu o *semnificaţie metafizică*: autorul nu intervine pentru a judeca moral, ci pentru a lăsa viaţa să se autoconstruiască în toată duritatea ei. Pripasul devine astfel un microcosmos, o „matrice" a spiritului rural unde destinul nu este o întâmplare, ci o consecinţă a legilor nescise. Mihai Cimpoi observă că Rebreanu reuşeşte să creeze o „albie adâncă" a naraţiunii, în care evenimentele curg cu o necesitate biologică, transfor-

mând satul transilvănean într-o scenă universală a condiţiei umane.

Ontologia pământului: de la avere la rădăcina fiinţei. Cea mai nuanţată contribuţie a lui Mihai Cimpoi la receptarea operei rebreniene rezidă în interpretarea relaţiei dintre om şi glie. Pentru Ion al Glanetaşului, pământul încetează să mai fie un simplu bun imobiliar sau o sursă de subzistenţă. În optica lui Cimpoi, lupta pentru pământ este, în esenţă, o luptă pentru *legitimitate ontologică*. Într-o lume rurală arhaică, unde „cel fără pământ nu este om", posesia gliei devine singura cale de a obţine o densitate existenţială.

Celebra scenă a sărutării pământului transcende realismul social, devenind un ritual mistic de factură păgână. Ion nu sărută un obiect, ci o *entitate stihială*, o „amantă" de lut care îi oferă sentimentul puterii absolute. Cimpoi observă că acest gest este unul de „reîntregire a fiinţei". Atunci când Ion îşi afundă degetele în lutul moale, el caută o fuziune cu primordialul, o modalitate de a se contopi cu rădăcinile lumii. Prin pământ, Ion speră să anuleze fragilitatea propriei condiţii şi să se înscrie într-o eternitate telurică. Astfel, ceea ce pare a fi lăcomie sau parvenire la o primă lectură, devine, sub lentila criticului basarabean, o formă tragică de demnitate umană, un strătăt de „a fi" care precedă „a avea".

Dialectica „Glasurilor" şi tragismul hybrisului. Drama lui Ion se construieşte pe o sfâşiere lăuntrică între două forţe irezistibile, pe care Rebreanu le numeşte simbolic „*glasuri*". Mihai Cimpoi analizează *Glasul pământului* şi *Glasul iubirii* nu ca simple pulsiuni psihologice, ci ca vectori ai unei antinomii tragice între teluric şi metafizic. Pământul reprezintă stabilitatea, ordinea socială şi greutatea ontologică, în timp ce iubirea pentru Florica reprezintă aspiraţia spre libertate, frumos şi gratuitate spirituală.

Tragedia survine din imposibilitatea absolută de a reconcilia aceste două dimensiuni în limitele unei singure existenţe. În universul „sferic" al lui Rebreanu, *satisfacerea unui glas* atrage după sine pedeapsa implacabilă a celuilalt. Căsătoria cu Ana îi aduce lui Ion pământul râvnit, dar îi pustieşte universul interior, transformând triumful social într-o deşertăciune spirituală. Încercarea sa ulterioară de a-şi recupera dreptul la afectivitate prin Florica este interpretată de Cimpoi drept un *hybris* - o depăşire a limitelor permise de ordinea cosmică a satului. Pedeapsa este simbolică şi brutală: Ion moare ucis de George Bulbuc, sapa - unealta cu care el dorea să stăpânească pământul - redevenind instrumentul morţii. Sângele lui Ion, care se scurge pe pământul râvnit, pecetluieşte fuziunea finală, dar tragică, cu glia.

Tabelul 1. Analiza comparativă a „ipostazelor fiinţei" în satul Pripas

Personajul	Glasul Dominant	Relaţia cu Pământul	Semnificaţia Ontologică
Ion al Glanetaşului	Glasul pământului / Glasul iubirii	Element de legitimare; „rădăcină" a fiinţei.	**Hybrisul.** Lupta tragică pentru reîntregirea fiinţei prin posesiune.
Ana	Glasul datoriei / Suferinţei	Monedă de schimb între tată şi soţ.	**Victima stihiei.** Fiinţa strivită de forţele telurice şi sociale.
Vasile Baciu	Glasul mândriei / Posesiei	O extensie a propriei autorităţi şi vârste.	**Degradarea prin posesiune** Pământul ca sursă de conflict generaţional.
Florica	Glasul iubirii	Indiferentă, reprezintă frumosul gratuit.	**Metaficicul.** Aspiraţia spre libertatea spiritului, inaccesibilă în Pripas.
George Bulbuc	Glasul tradiţiei / Ordinii	Proprietate moştenită, stabilă, necontestată.	**Executantul destinului.** Forţa ce restabileşte ordinea prin sancţionarea hybrisului.
Pr. Belciug	Glasul autorităţii morale	Mijloc pentru zidirea spirituală (Biserica).	**Instituţia.** Încercarea de a disciplina pulsiunile telurice prin dogmă.

Microcosmosul social: Sateliții „ființei”. Mihai Cimpoi nu se oprește doar la analiza protagonistului, ci extinde viziunea sa asupra întregii comunități din Pripas. Personajele secundare - familia Herdelea, preotul Belciug, Vasile Baciu - sunt văzute ca sateliți care gravitează în jurul aceleiași obsesii ontologice. Pentru Vasile Baciu, pământul este o „rană deschisă”, o pierdere a autorității, în timp ce pentru familia Herdelea, lupta se duce pe tărâmul demnității sociale și al supraviețuirii intelectuale într-un mediu ostil.

Criticul basarabean subliniază rigoarea cu care Rebreanu echilibrează planurile narative. Există o simetrie între drama lui Ion și cea a intelectualității satului, ambele fiind supuse aceluiași determinism istoric și social. Această „geometrie a destinelor” conferă romanului un caracter monumental. Preotul Belciug reprezintă autoritatea morală care, deși încearcă să tempereze patimile pământești, sfârșește prin a deveni parte din mecanismul de acumulare (ridicarea noii biserici), demonstrând că în universul lui Rebreanu, spiritul și materia sunt indisolubil legate.

Dincolo de „stilul cenușiu”: Limbajul ca aderență la real. Un aspect central în exegeza cimpoiană este reevaluarea limbajului rebrenian. Dacă Eugen Lovinescu accepta „stilul cenușiu” ca pe o necesitate a realismului obiectiv [7], Mihai Cimpoi îl definește drept un limbaj *„substanțial”* [2]. Cuvântul rebrenian este „bolovănos”, aderând perfect la materia pe care o descrie, fără a lăsa spațiu pentru podoabe retorice inutile.

Nu avem de-a face cu o carență de talent, ci cu o estetică a necesității absolute. În viziunea lui Cimpoi, simplitatea frazei este garanția autenticității ontologice. Limbajul nu trebuie să „înfrumusețeze” viața, ci să o denumească precis, să îi surprindă „albia adâncă”. Acest „non-stil” devine instrumentul ideal de sondare a existenței, eliminând orice distanță între conștiința creatorului și substanța tragică a operei. Cititorul nu asistă la o povestire, ci la o „facere a lumii” prin cuvinte care au greutatea pământului.

De la „sfera” individului la seismul colectivității. După explorarea posesiei telurice în romanul „Ion”, Liviu Rebreanu atinge în romanul ***RASCOALA*** (1932) apogeul artei sale de „arhitect al ființei” [2]; [5] . Academicianul Mihai Cimpoi observă că, în acest al treilea mare moment al creației rebreniene, perspectiva se lărgește radical: nu mai asistăm la drama unei conștiințe izolate, ci la mișcarea seismică a unui întreg popor. Dacă primele două romane sondau adâncimile sufletului individual, *Răscoala* propune o fenomenologie a colectivității, unde individul este absorbit de fluxul irezistibil al istoriei stihiale. Prezentul studiu, ultimul din seria dedicată tripticului rebrenian, analizează modul în care „albia adâncă” a istoriei devorează destinele particulare pentru a lăsa loc manifestării unei forțe primordiale: *mulțimea ca personaj total*.

Discuții. Metode. Algoritmizare. În viziunea academicianului romanul *Răscoala* este este valorizat prin **metodele fenomenologiei colectivităților** și **hermeneuticii arhetipale**, bazându-se pet următoarele etape:

- Analiza psihologiei maselor, interpretată prin conceptul de „contagiune stihială” ;.
- Sondarea simbolisticii focului și a sângelui, văzute ca elemente de purificare ontologică ;
- Sinteza tripticului, prin metoda comparativă a celor trei ipostaze ale ființei rebreniene (individ, conștiință, masă);
- Urmărirea personajului-punte (Titu Herdelea) ca instanță de reflexivitate și logos.

Fenomenologia masei și „Sufletul colectiv”. Rezultatele analizei textuale confirmă că Rebreanu construiește mulțimea ca pe un organism unitar, biologic. Mihai Cimpoi subliniază că „sufletul colectiv” este o emanație a pământului însuși. Discuția evidențiază că răscoala nu este doar socială, ci o tentativă disperată de a restabili o ordine cosmică prin violență ritualică.

Simbolistica focului: Ritualul purificării. Focul domină planul simbolic al acestui stadiu. Conform lui Mihai Cimpoi, incendierea conacelor reprezintă un ritual de purificare ce șterge semnele înstrăinării. Sângele vărsat pecetluiește legătura mistică dintre țăran și glie, într-o „nuntire însângerată” ce caută reîntoarcerea în sacru prin distrugere.

Sinteza tripticului rebrenian. (Se inserează tabelul de sinteză: *Ion - Teluricul*, *Pădurea - Sacrul*, *Răscoala - Stihialul*). Tabelul demonstrează geometria impecabilă a operei rebreniene, unde fiecare roman completează o fațetă a ființei.

Titu Herdelea: Martorul și Logosul. Analiza îl identifică pe Titu ca fiind „ochiul de veghe” al autorului. Mihai Cimpoi îl definește ca pe o conștiință-martor care oferă distanța critică necesară transformării faptului istoric în meditație metafizică. Titu este singurul care parcurge întreaga „albie adâncă” a tripticului, unind pământul, lumina și focul.

Fenomenologia masei și subconștientul colectiv. În viziunea lui Mihai Cimpoi, *Răscoala* reprezintă trecerea de la psihologia personajului la *fenomenologia colectivității*. Criticul basarabean subliniază că Rebreanu reușește performanța rară

de a descrie mulţimea nu ca pe o sumă aritmetică de indivizi, ci ca pe un organism unitar, biologic, guvernat de instincte atavice. Dacă Ion săruta pământul într-un gest de iubire posesivă, ţăranii din *Răscoala* „sărută" pământul prin jertfă şi violenţă, într-o tentativă disperată de a restabili o ordine cosmică, nu doar una socială.

Mihai Cimpoi analizează cu fineţe procesul de contagiune psihologică ce transformă satul paşnic într-o forţă distrugătoare. „Sufletul colectiv" devine, în termenii lui Cimpoi, o emanaţie a pământului însuşi, care se revoltă împotriva unei „ordini de împrumut", străine de matricea stilistică a satului românesc. Personajele, indiferent de clasa socială, sunt atrase într-un vârtej pe care nu îl pot controla [2]. Rebreanu demonstrează aici că, în momentele de ruptură istorică, voinţa individuală este anulată de forţa implacabilă a „albiei adâncii" a neamului, care îşi caută echilibrul pierdut prin explozie.

Simbolistica focului: Ritualul purificării ontologice. Dacă în primele două romane simbolurile centrale erau Pământul (teluricul) şi Lumina (sacrul), în *Răscoala* domină *Focul.* Mihai Cimpoi interpretează incendierea conacelor şi a satelor nu ca pe un simplu act de vandalism social, ci ca pe un *ritual de purificare arhaică*. Focul are aici o funcţie dublă: distruge semnele opresiunii şi ale înstrăinării, dar, în acelaşi timp, luminează orizontul unei lumi care cere o reîntemeiere din cenuşă.

Sângele, la rândul său, pecetluieşte legătura mistică dintre ţăran şi glie. Cimpoi notează că Rebreanu nu descrie violenţa de dragul naturalismului, ci pentru a evidenţia caracterul tragic şi inerent al existenţei româneşti. Răscoala este o „cădere în istorie" ce caută, paradoxal, o reîntoarcere în sacru prin distrugere. Prin acest „prăpăd", mulţimea caută o nuntire însângerată cu dreptatea divină, pe care instituţiile statului profan nu au mai putut-o garanta. Focul mistuitor este, aşadar, semnul unei crize ontologice a întregii societăţi, nu doar al unei clase asuprite.

Sinteza Tripticului: Geometria destinului românesc. Prin grila lui Mihai Cimpoi, cele două mari romane formează un ansamblu coerent, o „arhitectură a fiinţei" româneşti :

Titu Herdelea: Martorul şi logosul reflexiv. Un element de continuitate esenţial în tripticul rebrenian, observat constant de Mihai Cimpoi, este personajul Titu Herdelea. Prezent în cele două momente, Titu evoluează de la tânărul visător din Pripas la intelectualul matur care asistă neputincios la sângeroasele evenimente din 1907.

Cimpoi îl defineşte pe Titu ca fiind *„conştiinţa-martor"* sau „ochiul de veghe" al autorului. El este puntea ce uneşte pământul lui Ion cu lumina lui Bologa şi, în final, cu cenuşa Răscoalei. Dacă mulţimea reprezintă „stihia" oarbă, Titu reprezintă „logosul" ce caută să înţeleagă legile „albiei adâncii" a istoriei. Prin el, Rebreanu oferă cititorului distanţa critică necesară pentru ca evenimentul să nu rămână un simplu fapt divers, ci să devină o meditaţie asupra destinului naţional. Titu Herdelea este singurul personaj care parcurge întreaga „geometrie a fiinţei", asistând la toate ipostazele de devenire ale neamului său.

Dialectica puterii şi declinul aristocraţiei. Mihai Cimpoi extinde analiza şi asupra clasei boiereşti (familia Iuga). Contrastul dintre Miron Iuga, simbol al vechii autorităţi patriarhale, şi fiul său Grigore, reprezentant al intelectualităţii neputincioase, oglindeşte fractura socială a vremii. Criticul subliniază că moartea lui Miron Iuga nu este doar sfârşitul unui personaj, ci prăbuşirea unei lumi care şi-a pierdut contactul vital cu „albia adâncă" a pământului. În viziunea lui Cimpoi, aristocraţia rebreniană suferă de o „înstrăinare ontologică", fapt ce justifică, în plan simbolic, erupţia violentă a mulţimii care doreşte să recupereze spaţiul vital.

Estetica „non-stilului" în romanul „Răscoala". În ultimul segment al acestui studiu, este necesar să revenim la viziunea lui Mihai Cimpoi despre limbajul rebrenian, care atinge în *Răscoala* o forţă de sugestie colectivă : „stilul cenuşiu" este aici abandonat în favoarea unui limbaj care imită mişcarea maselor. Frazele sunt scurte, sacadate, au o „muzicalitate a dezastrului" [1].

Criticul basarabean subliniază că Rebreanu nu scrie despre răscoală, ci *scrie răscoala*. Limbajul aderă la realitatea sângeroasă, devenind substanţial

Tabelul 2. Dimensionări ale „arhitecturii fiinţei" în cele două romane

Dimensionea analizată	Romanul „Ion"	Romanul „Răscoala"
Perspectiva	Horizontal (Teluricul)	Totalitatea (Stihialul)
Conflictul	Posesia pământului	Sufletul colectiv
Simbolul Central	Glia / Sărutul	Focul / Sângele
Finalul	Întoarcerea în lut	Erupţia istoriei

și aspru. Această aderență la realitate confirmă statutul lui Rebreanu de „mare maestru al artei românești", acela care a înțeles că un popor aflat în plină erupție istorică nu poate fi descris prin podoabe retorice, ci prin cuvinte ce au greutatea pământului și incandescența focului purificator.

De la teluricul lui Ion la metafizicul lui Bologa. Dacă în capodopera sa de debut, *Ion*, Liviu Rebreanu explora condiția umană prin prisma „glasului pământului" și a determinismului teluric, în romanul ***PADUREA SPANZURAȚILOR*** (1922) scriitorul translează *interogația ontologică* de la rizontală la verticală [6]. Academicianul Mihai Cimpoi observă că Rebreanu nu mai construiește aici o „sferă" închisă a posesiei, ci o „albie adâncă" a spiritului care tinde spre sacralizare. Trecerea de la Ion al Glanetașului la Apostol Bologa reprezintă, în termenii lui Cimpoi, evoluția de la „omul-sub-stăpânirea-gliei" la „omul-întru-căutarea-luminii" [3]. În continuarea textului, vom descifra acest parcurs sinuos, în care războiul încetează să mai fie un simplu fundal istoric, devenind un „laborator al conștiinței" unde sacrul se relevă prin jertfă și lumină.

În cercetarea noastră aplicăm **metoda fenomenologică și hermeneutică**, operând cu instrumentarul critic, propus de Mihai Cimpoi în lucrările sale de sinteză (vezi referințele bibliografice). Etapele metodologice au inclus:

- Analiza simbolistică a luminii și a privirii în momentele-cheie ale narațiunii (execuția lui Svoboda, moartea lui Bologa) ;
- Sondarea ontologică a conceptului de „sacru", înțeles ca formă de rezistență a conștiinței în fața absurdului profan ;
- Studiul comparativ al tipologiilor rebreniene, evidențiind saltul de la „glasul pământului" la „sacrul jertfei", utilizând concepte precum *Axis Mundi* și *Homo Religiosus*.

Rezultate și discuții

Scena Svoboda: Epifania sacrului în privire. Rezultatele confirmă că scena execuției sublocotenentului ceh Svoboda constituie o epifanie a sacrului ce declanșează criza ontologică a lui Bologa. Lumina din ochii condamnatului este interpretată, pe urmele lui Mihai Cimpoi, ca o scânteie divină ce anulează autoritatea statului. Discuția subliniază că Svoboda oferă modelul „nuntirii cu moartea", o jertfă ce devine pentru Apostol singura cale de reîntoarcere în matca spirituală.

Drumul spre „Apostolat" și geometria tăcerii. Analiza evidențiază că Bologa parcurge un drum invers celui al dezertorului clasic: el fuge *spre sine*. Mihai Cimpoi notează că Rebreanu reușește să redea „muzicalitatea tăcerii" sufletești prin rugăciune, un limbaj substanțial ce refuză zgomotul frontului. Sacrul devine „conștiința ca ultimă instanță", transformând datoria militară în datorie față de Dumnezeu și umanitate [3].

Analiza comparativă a dimensiunilor existențiale : Spânzurătoarea ca altar și Jertfa ca Nuntire. Finalul romanului este interpretat ca o *„cădere în sus"*: *profanul războiului* vs. *sacrul conștiinței*). Moartea lui Bologa, marcată de lumina „mare, orbitoare", reprezintă apogeul viziunii ontologice rebreniene. Academicianul Cimpoi subliniază că acest zâmbet final confirmă depășirea condiției de „ființă-pentru-moarte", transformând jertfa într-o formă de cunoaștere absolută.

Scena Svoboda: Epifania sacrului în privire. Punctul de inflexiune al romanului și, totodată, al întregii literaturi rebreniene, este scena execuției sublocotenentului ceh Svoboda. Mihai Cimpoi analizează acest moment nu ca pe un simplu incident militar, ci ca pe o veritabilă *epifanie a sacrului*. Pentru Apostol Bologa, aflat încă în „profanul" datoriei militare și al convențiilor sociale, privirea condamnatului devine o revelație metafizică ce îi zdruncină sistemul de valori.

Lumina din ochii lui Svoboda este, conform lui Cimpoi, scânteia divină ce „sparge" mecanismul absurd al războiului. În momentul în care cehul își potrivește singur ștreangul, el săvârșește un act de suveranitate interioară ce anulează autoritatea statului și a curții marțiale. Academicianul sublini-

Tabelul 3. Sinteza comparativă a opoziției dintre spânzurătoare ca instrument de tortură și spânzurătoare ca *Axis Mundi.*

Dimensionea analizată	Romanul *Ion*	Romanul *Pădurea spânzuraților*	Romanul *Răscoala*
Perspective	Horizontal (Teluricul)	Verticala (Sacrul)	Totalitatea (Stihialul)
Conflictul	Posesia pământului	Conștiința și Jertfa	Sufletul colectiv
Simbolul Central	Glia / Sărutul	Lumina / Ștreangul	Focul / Sângele
Finalul	Întoarcerea în lut	Ascensiunea spiritului	Erupția istoriei

ază că această lumină „stranie şi mândră" exercită asupra lui Bologa o fascinaţie ontologică: este proba certă că spiritul poate transcende materia şi frica de moarte. Svoboda nu moare ca un trădător, ci ca un „nuntaş" al libertăţii, oferind un model al jertfei pe care Bologa îl va internaliza treptat, transformându-şi propria existenţă într-un pelerinaj invers, către propria matcă spirituală.

Drumul spre „Apostolat": Rugăciunea şi geometria tăcerii. Numele protagonistului, Apostol, nu este un simplu detaliu onomastic, ci o prefigurare a destinului său hristic. Bologa parcurge un drum invers celui al dezertorului clasic; el nu fuge *de* armată dintr-o frică biologică, ci fuge *spre sine*, dintr-o necesitate ontologică. Criza sa de conştiinţă este interpretată de Cimpoi ca o sete de sacru într-o lume a deşertăciunii mecanizate, unde individul este redus la o simplă piesă în angrenajul morţii.

În acest context, rugăciunea şi dialogul interior devin instrumente de „reîntregire a fiinţei". Mihai Cimpoi notează că Rebreanu reuşeşte să redea în acest roman „muzicalitatea tăcerii" sufleteşti [2], un limbaj substanţial ce refuză zgomotul profan al frontului. Sacrul nu mai este o entitate exterioară, ci devine „conştiinţa ca ultimă instanţă", transformând datoria faţă de naţiune într-o datorie faţă de Dumnezeu şi faţă de omenire. Rugăciunea lui Bologa nu este o cerere de graţie, ci o încercare de a stabiliza „geometria interioară" în faţa haosului exterior.

Timpul Ontologic vs. Timpul Profan. O contribuţie majoră a lui Mihai Cimpoi la înţelegerea romanului este distincţia între cele două tipuri de timp care se ciocnesc în conştiinţa lui Bologa. Pe de o parte, există *timpul profan al războiului* - un timp cronologic, fragmentat de ordine militare, marşuri şi execuţii. Pe de altă parte, se conturează *timpul ontologic al sacrului*, acel „timp al stării de veghe" în care Apostol îşi reevaluează întreaga existenţă [3].

Acest al doilea timp este circular, amintind de structura sferică a primului roman al lui Rebreanu, dar este o sferă care se deschide spre verticală. Fiecare zi petrecută de Bologa pe front după scena Svoboda este o luptă pentru a trece dintr-un timp în altul. Moartea, în acest context, încetează să mai fie sfârşitul timpului, devenind poarta către un „Timp Veşnic", unde lumina conştiinţei nu mai este umbrită de legile omeneşti.

Ilona: Femeia ca punte către sacru. În *Pădurea spânzuraţilor*, figura feminină (Ilona) joacă un rol radical diferit de acela al Anei sau al Floricăi din romanul *Ion*. Mihai Cimpoi vede în iubirea lui Bologa pentru Ilona o etapă necesară în procesul de sacralizare. Iubirea lor nu este pătată de interese materiale sau de instincte posesive; ea este o „iubire-rugăciune", un refugiu în care sacrul uman se manifestă prin puritate şi tăcere. Ilona devine pentru Apostol o călăuză spirituală, legătura lui cu „viaţa adevărată" ce îi dă forţa de a refuza moartea absurdă a războiului în favoarea jertfei asumate. Prin ea, Bologa înţelege că sacrul locuieşte în iubirea ce se dăruieşte, pregătindu-l pentru marea dăruire finală.

Spânzurătoarea ca „Axis Mundi" şi Jertfa ca Nuntire. Dacă în deznodământul romanului *Ion*, pământul îşi revendica „victima" într-o contopire telurică şi brutală, finalul *Pădurii spânzuraţilor* marchează, în viziunea lui Mihai Cimpoi, trecerea definitivă de la orizontala biologică la *verticalitatea spiritului* [1].

Finalul romanului reprezintă apogeul viziunii ontologice rebreniene, o scenă magistral comentată de Mihai Cimpoi ca fiind o *„cădere în sus"*. Este paradoxul suprem prin care distrugerea biologică devine înălţare spirituală. Spânzurătoarea încetează să mai fie un simbol al infamiei judiciare, metamorfozându-se într-un *Axis Mundi* - o axă a lumii pe care protagonistul urcă voluntar pentru a anula absurdul istoriei.

Bologa moare zâmbind, absorbit de o lumină „mare, orbitoare", ce nu mai aparţine lumii vizibile. Academicianul Cimpoi interpretează acest zâmbet final ca pe un semn al „nuntirii" cu moartea [2], o temă arhetipală a culturii române (regă-

Tabelul 4. Analiza comparativă a dimensiunilor existenţiale

Element de Contrast	Profanele Războiului (Istoria)	Sacrul Conştiinţei (Spiritul)
Simbolul Central	Frontul / Curtea Marţială. Spaţiu al anulării individului.	Lumina / Privirea. Momentul epifaniei şi al revelaţiei.
Raportul cu Moartea	Uciderea Anonimă. Moartea ca statistică lipsită de sens.	Jertfa Ritualică. Moartea ca „nuntire" cu Absolutul.
Limbajul	Ordinul Militar. Sec, tehnic, impunând supunerea.	Tăcerea / Rugăciunea. Limbajul substanţial al sufletului.
Spânzurătoarea	Instrument de Tortură. Simbol al infamiei şi terorii.	Axis Mundi. Altar al mântuirii prin jertfă.

sită şi în *Mioriţa*), unde jertfa este singura cale de a trece pragul către eternitate. Dacă în romanul *Ion* protagonistul a rămas prizonierul teluricului, îngropat simbolic în pământul râvnit, în romanul *Pădurea spânzuraţilor* Bologa devine un eliberat al spiritului. În acest punct, „arhitectura fiinţei" se închide sferic: viaţa nu mai este o rătăcire prin labirintul datoriei, ci o împlinire prin sacrificiu.

Concluzii. Impactul operei lui Liviu Rebreanu asupra literaturii române este inestimabil. Prin concepte precum „modelul albiei adânci" sau „arhitectura fiinţei", creaţia lui Rebreanu confirmă că ea nu aparţine doar istoriei literare, ci unei actualităţi permanente a spiritului românesc.

Pentru cititorul-elev al liceului, mai ales, recuperarea prin asimilare formattiv-educativă a acestor valori şi perspective reprezintă o invitaţie la redescoperirea clasicilor nu ca relicve muzeale, ci ca oglinzi vii ale propriilor noastre căutări identitare. Creaţia scriitorului rămâne un poem epic al luptei omului cu sinele, cu sângele şi cu elementele primordiale. Este o operă monumentală ce confirmă faptul că marea literatură este, întotdeauna, o formă superioară de cunoaşterea de sine şi o „istorie deschisă" a devenirii noastre întru fiinţă.

Prin încheierea acestui triptic, Liviu Rebreanu se confirmă drept cel mai mare arhitect al fiinţei din literatura noastră. De la lupta individuală pentru glie, la jertfa pentru lumină şi, în final, la explozia sufletului colectiv, Rebreanu a cartografiat întreaga existenţă românească, oferindu-i o demnitate universală.

Astfel, articolul nostru a urmărit să demonstreze că marea literatură refuză interpretările dogmatice. Graţie hermeneuticii lui Mihai Cimpoi, am putut vedea cum opera rebreniană rămâne o „istorie deschisă", un izvor de unde fiecare generaţie îşi poate extrage adevărul ontologic. Rebreanu nu descrie doar evenimente despre trecut, ci despre forţele eterne ce guvernează sufletul uman: nevoia de rădăcini, setea de absolut şi chemarea irezistibilă a libertăţii stihiale.

Recomandări: este imperios necesară şi actuală reintroducerea în circuitul critic a grilei fenomenologice a lui Mihai Cimpoi pentru a depăşi interpretările strict istorice sau psihologice ale acestor romane. În context pedagogic, pentru reevaluarea întregului triptic rebrenian, se sugerează abordarea *Pădurii spânzuraţilor* ca pe un studiu de fenomenologie a sacrului, facilitând înţelegerea conceptului de „eroism moral" dincolo de barierele ideologice. De asemenea, studiul sugerează utilizarea acestei perspective în mediul academic şi educaţional pentru a facilita înţelegerea literaturii interbelice nu doar ca document istoric, ci ca interogaţie asupra condiţiei umane universale. Se recomandă abordarea tripticului rebrenian ca pe o unitate indestructibilă în programele de studii superioare şi de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învăţământul general. Utilizarea grilei lui Mihai Cimpoi permite depăşirea clişeelor sociologice de „roman de mase", oferind o înţelegere a literaturii române ca „istorie deschisă" a spiritului care îşi caută matca în momentele de criză seismică.

Astfel, literatura română posedă o unitate metafizică indestructibilă. De la glia lui Ion la lumina lui Bologa, Rebreanu ne oferă o cartografie completă a sufletului românesc, amintindu-ne că, dincolo de avatarurile politice, adevărata mântuire rezidă în capacitatea noastră de a ne sacrifica pentru un ideal superior. Aşa cum sugera Mihai Cimpoi, opera lui Rebreanu este o „istorie deschisă" a spiritului care, prin jertfă, îşi regăseşte lumina.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. CIMPOI Mihai. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediţia a II-a. Chişinău: Editura Arc, 1997 ISBN 9975-61-020-X
2. CIMPOI Mihai. Liviu Rebreanu: modelul albiei adânci. În vol. *Căderea în sus*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale Române, 1999 ISBN 973-577-169-1
3. CIMPOI Mihai. *Dicţionar de simboluri literare*. Chişinău: Editura Ştiinţa, 1994. ISBN 978-9975-79-705-4.
4. REBREANU Liviu. *Ion*. Ediţie critică de Niculae Gheran. Bucureşti: Editura Minerva, 1970 ISBN/COD: 90446CPCSOP
5. REBREANU Liviu. *Răscoala*. Ediţie critică de Niculae Gheran. Bucureşti : Editura Minerva, 1974.
6. REBREANU Liviu. *Pădurea spânzuraţilor*. Ediţie critică de Niculae Gheran. Bucureşti : Editura Minerva, 1972
7. LOVINESCU Eugen. *Istoria literaturii române contemporane*. Ediţia a II-a revăzută. Bucureşti: Editura Minerva, 1982
8. VICOL Nelu. *Pledoarie în educaţia pentru viaţă : Cine şi CE învaţă*. Chişinău : Tipogr. „Totex-Lux", 2025. ISBN 978-5-86654-695-3.

https://doi.org/ 10.52387/1811-5470.2026.2.03
CZU: 82.09:373.3:37.015:004

RECEPTAREA TEXTELOR MULTIMODALE ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0002-3650-0141
E-mail: golubitchi.silvia@upsc.md

Beatris-Geanina ROȘCAN,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
învățătoare, clasele primare,
Școala Gimnazială nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”, Constanța, **România**
ORCID: 0009-0007-6470-7610
E-mail: biaroscan@yahoo.com

Rezumat: *Articolul analizează receptarea textelor multimodale în clasele primare, în contextul transformărilor generate de digitalizare în educație. Se evidențiază faptul că elevii sunt expuși frecvent la texte ce combină elemente verbale, vizuale, auditive și interactive, ceea ce determină o schimbare fundamentală a modului de lectură, astfel receptarea devenind, dintr-un proces pasiv de decodare, în unul activ, de construire și de reconfigurare a sensului. În articol sunt descrise mai multe perspective complementare ale receptării - reconstrucție, refacere, interpretare, negociere de sens, reconfigurare și interacțiune activă -, fiecare reflectând modul în care elevii integrează și organizează informațiile multimodale. Studiul evidențiază, prin exemple didactice, modul în care elevii transformă textele digitale în experiențe variate de lectură (video, bandă desenată, experiență muzicală sau științifică), demonstrând caracterul dinamic și personalizat al înțelegerii. Rezultatele arată că mediul digital favorizează implicarea activă a elevilor, dar necesită ghidaj didactic pentru evitarea interpretărilor eronate.*

Cuvinte-cheie: *multimodalitate, text multimodal, receptare, tipuri de receptare, elevi de vârstă școlară mică.*

RECEPTION OF MULTIMODAL TEXTS IN PRIMARY CLASSES

Summary: *The article analyzes the reception of multimodal texts in primary schools, in the context of the transformations generated by digitalization in education. It highlights the fact that students are frequently exposed to texts that combine verbal, visual, auditory and interactive elements, which determines a fundamental change in the way of reading. Reception is no longer a passive process of decoding, but an active one, of constructing and reconfiguring meaning. Several complementary perspectives of reception are described: as reconstruction, remaking, interpretation, negotiation of meaning, remixing and active interaction, each reflecting the way in which students integrate and organize multimodal information. The study highlights, through didactic examples, the way in which students transform digital texts into various reading experiences (video, comic strip, musical or scientific experience), demonstrating the dynamic and personalized nature of understanding. The results show that the digital environment favors the active involvement of students, but requires didactic guidance to avoid erroneous interpretations*.

Keywords: *multimodality, multimodal text, reception, types of reception, young school-age students*.

Introducere. În contextul transformărilor accelerate ale societății digitale elevii din ciclul primar sunt expuși frecvent la informații prezentate în forme variate, ce integrează textul scris, imaginea, sunetul și elementele interactive. În aceste circumstanțe receptarea textelor multimodale devine o exigență a educației contemporane, întrucât lectura nu mai presupune doar decodificarea secvențelor verbale, ci și realizarea unei interpretări integrate a ansamblului de resurse semiotice. Prin urmare, procesul didactic trebuie să se adapteze noilor realități comunicaționale, valorificând potențialul educativ al textelor digitale și multimodale în formarea competențelor de literație.

În prezent elevii sunt confruntaţi cu o diversitate semnificativă de texte, fiind solicitaţi să selecteze, să organizeze şi să evalueze critic informaţiile provenite din mediul digital. Această realitate impune formarea unui cititor activ, reflexiv şi autonom, capabil să construiască sensuri coerente din surse multiple şi eterogene. Textele multimodale, prezente în manualele digitale, platformele educaţionale şi mediile online, contribuie la formarea competenţei de lectură prin stimularea comprehensiunii, a gândirii critice şi a motivaţiei pentru învăţare.

Discuţii. Metodologie. Relevanţă. În perspectivă teoretică multimodalitatea este fundamentată pe ideea că producerea şi receptarea sensului reprezintă procese interdependente, integrate într-un lanţ semiotic continuu. Semnele produse în actul de comunicare devin resurse de interpretare pentru receptor, generând noi configuraţii de sens în funcţie de contextul socio-cultural şi de experienţele anterioare ale cititorului. În această viziune, lectura este un proces activ de construcţie a sensului, în care cititorul participă la actualizarea mesajului prin selecţii, corelări şi reorganizări ale informaţiei.

Astfel, textul multimodal nu mai poate fi înţeles ca o structură fixă, ci ca un construct dinamic, aflat într-o permanentă reconfigurare în actul lecturii. Receptarea devine, în acest sens, un proces de (re)construcţie a sensului, în care cititorul reorganizează informaţia în funcţie de propriile cadre de interpretare.

O coordonată fundamentală în formarea cititorului elevat de literatură o reprezintă *dimensiunea receptiv-comunicativă*, ce vizează implicarea activă a elevului în procesul de receptare a operei literare şi de comunicare a sensurilor construite. Această dimensiune presupune nu doar înţelegerea mesajului textual, ci şi participarea elevului la un demers interpretativ complex, în care sunt valorificate reacţiile sale cognitive, afective şi atitudinale faţă de textul citit. În această perspectivă receptarea devine un act dinamic şi personalizat, prin care elevul îşi construieşte propriile semnificaţii, în funcţie de experienţa sa de lectură, de orizontul de aşteptare şi de competenţele dobândite.

Comunicarea literară, ca extensie a receptării, facilitează exprimarea, argumentarea şi negocierea acestor semnificaţii în contexte interactive, contribuind la dezvoltarea gândirii critice şi a sensibilităţii estetice. Astfel, dimensiunea receptiv-comunicativă, evidenţiată de Vlad Pâslaru, se configurează ca un cadru formativ integrator, ce susţine trecerea de la o lectură reproductivă la una interpretativă şi creatoare, esenţială în procesul de formare a cititorului autonom şi reflexiv [6].

C. Şchiopu subliniază că fiecare tip de receptare - comprehensiune - interpretare -, implică cea mai potrivită cale de explorare a operei, adaptată atât arhitecturii sale estetice şi modului de generare a sensurilor artistice, cât şi nevoilor elevilor, urmată de comentarii şi interpretări. De asemenea, el descrie receptarea ca un proces stratificat pe niveluri distincte: receptare sentimentală (afectivă), intelectual-apreciativă (analitică) şi sintetic-estetică (creativă şi integratoare) [7, p. 81.]

Tipuri de receptare. În literatura de specialitate receptarea textului multimodal este înţeleasă prin mai multe perspective complementare, dintre care se evidenţiază dimensiuni esenţiale ale procesului de lectură, vezi figura 1. În contextul lecturii textelor multimodale, *receptarea textului* nu mai poate fi concepută ca un proces pasiv de decodare, ci ca un demers complex, activ şi dinamic de construire a sensului. Cititorul devine un participant implicat în configurarea semnificaţiei, integrând informaţii provenite din multiple moduri de reprezentare (text scris, imagine, sunet, elemente interactive), ceea ce conduce la o înţelegere globală, dar şi flexibilă a mesajului. Astfel, sensul nu este preexistent şi unic, ci se constituie progresiv, prin interacţiunea dintre structura textului şi intervenţia activă a cititorului.

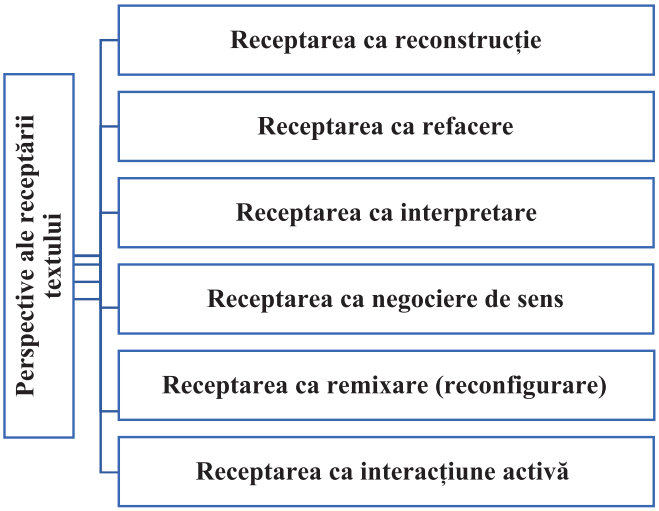


Figura 1. Moduri ale receptării textului

Receptarea ca reconstrucţie presupune implicarea activă a elevului în organizarea şi în reorganizarea informaţiilor provenite din textul multimodal. P. Cornea abordează problema receptării textului literar distingând clar între lectură, definită ca proces de comprehensiune raţională şi reproductivă, şi

receptare, concepută ca experienţă estetică activă, personală şi creatoare. El subliniază rolul esenţial al cititorului în actualizarea operei, influenţat de perspectiva hermeneuticii fenomenologice şi de estetica recepţiei. Receptarea, în viziunea sa, se caracterizează prin [1]:

- *proces conştient cu rezonanţă afectivă şi intelectuală între text şi fiinţa receptoare;*
- *negociere dinamică: prima lectură este influenţată de factori aleatori, precum starea de spirit sau contextul, însă interpretarea raţională o rafinează ulterior;*
- *dublă perspectivă: prospectivă (anticipativă) şi retrospectivă (reconstructivă), apropiată de tipologia refacere–interpretare din schemele analitice moderne.*

În acest proces sensul nu este transmis integral de către text, ci este construit activ de cititor prin corelarea elementelor verbale cu cele vizuale şi auditive. Elevul selectează informaţiile relevante, le ierarhizează şi stabileşte relaţii logice între componentele mesajului, ceea ce conduce la formarea unei reprezentări coerente a conţinutului. În această perspectivă reconstrucţia implică activarea cunoştinţelor anterioare şi integrarea experienţelor de învăţare, determinând individualizarea procesului de lectură. Fiecare elev realizează o organizare proprie a informaţiei, în funcţie de strategiile cognitive şi nivelul de competenţă de lectură. Astfel, textul multimodal devine un spaţiu deschis al construirii sensului, nu o structură rigidă de conţinut [4].

Receptarea ca refacere implică reorganizarea traseului de lectură de către cititor, în funcţie de modul său de interacţiune cu resursele digitale. Elevul nu urmează un parcurs liniar prestabilit, ci îşi construieşte propriul traseu, selectând secvenţele relevante şi reordonând informaţiile în funcţie de interesele şi nevoile sale de învăţare. În acest mod textul este „refăcut" prin actul lecturii individuale. Această refacere este strâns legată de caracterul neliniar al textelor digitale, ce permit accesul multiplu şi fragmentat la informaţie [5]. Cititorul devine astfel un organizator al conţinutului, iar sensul rezultă din modul în care acesta conectează diferitele unităţi informaţionale. Prin urmare, lectura capătă un caracter personalizat şi adaptativ.

Receptarea ca interpretare evidenţiază caracterul subiectiv al înţelegerii. H. R. Jauss, analizând problema receptării [3, p. 260], identifică trei etape distincte, fiecare caracterizată printr-o orientare specifică a orizontului lecturii. Prima etapă hermeneutică se defineşte printr-o orientare progresivă, a doua printr-o orientare retrospectivă, iar a treia presupune proiectarea textului pe fundalul schimbărilor de orizont ce au influenţat evoluţia interpretărilor.

Fiecare elev atribuie sensuri proprii mesajului receptat, în funcţie de experienţele anterioare, de competenţele lingvistice şi de cadrul cultural în care se realizează lectura. Astfel, acelaşi conţinut multimodal poate genera interpretări diferite, fără ca acestea să fie considerate eronate, ci complementare. Interpretarea presupune implicarea activă a elevului în atribuirea de semnificaţii elementelor textului, inclusiv celor vizuale sau sonore. De exemplu, expresia unui personaj sau muzica de fundal pot influenţa modul în care este perceput mesajul global. În acest context sensul devine rezultatul unei relaţii dinamice între text şi cititor.

Receptarea ca negociere de sens presupune că semnificaţia nu este fixă, ci se construieşte prin interacţiunea continuă dintre cititor şi text. Elevul selectează, combină şi corelează diferite elemente multimodale, ajustându-şi înţelegerea pe parcursul lecturii. Sensul final rezultă dintr-un proces de ajustare şi reinterpretare continuă. Această negociere implică un dialog permanent între ceea ce oferă textul şi ceea ce aduce cititorul prin experienţa sa. Astfel, lectura devine un proces deschis, în care înţelegerea este permanent recalibrată. În mediul educaţional, acest aspect susţine dezvoltarea gândirii critice şi a flexibilităţii cognitive.

Receptarea ca remixare (reconfigurare) se referă la capacitatea elevului de a reorganiza şi a recombina elementele multimodale ale textului. Imaginea, sunetul, secvenţele video şi textul scris sunt integrate într-o construcţie personală a sensului, ce poate să difere de structura iniţială a materialului. Această formă de receptare este specifică mediului digital, unde conţinutul este fragmentat şi reutilizabil. Elevul devine astfel un „co-autor" al sensului, prin modul în care reconfigurează resursele semiotice. Procesul de învăţare capătă un caracter creativ şi explorator [2].

Receptarea ca interacţiune activă evidenţiază implicarea directă a elevului în explorarea textului multimodal. Cititorul navighează, selectează, accesează şi conectează diferite resurse, participând activ la funcţionarea textului. Această interacţiune este specifică mediilor digitale, unde lectura este inseparabilă de acţiune [4]. În acest context, elevul nu este doar receptor, ci utilizator activ al conţinutului, iar înţelegerea se construieşte prin explorare continuă. Interacţiunea contribuie la dezvoltarea autonomiei în învăţare şi la formarea competenţelor digitale

Astfel, receptarea textului multimodal se configurează ca un proces complex, multidimensional, în care sensul este construit prin *reconstrucţie, refacere, interpretare, negociere, remixare şi interacţiune activă*, fiecare dimensiune contribuind la înţelegerea profundă a mesajului în contextul educaţiei contemporane. C. Şchiopu afirmă că postlecura este un timp al receptării istorice şi al judecăţii estetice, având ca finalitate reconstituirea sensurilor operei [8, p.80].

Aplicarea tipurilor de receptare pe texte multimodale. *Receptarea ca reconstrucţie – interacţiunea elevilor cu un text digital la Limba şi literatura română.* Tehnologiile digitale contribuie semnificativ la restructurarea proceselor de predare-învăţare în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română, prin introducerea unor forme multimodale de prezentare a textului literar. Elevii au avut ca suport de lucru textul „Vasile Porojan" de Vasile Alecsandri, prezentat într-o versiune digitală adaptată nivelului clasei a IV-a, ce a integrat elemente multimodale menite să faciliteze înţelegerea şi receptarea conţinutului literar. În perspectiva receptării se evidenţiază că elevii interacţionează cu textul nu doar ca suport verbal, ci ca un ansamblu multimodal, în care sensul este construit prin corelarea elementelor vizuale, auditive şi verbale. În varianta tradiţională, personajul literar este configurat preponderent prin intermediul naraţiunii şi al procedeelor de caracterizare directă şi indirectă (acţiuni, trăsături fizice şi morale, limbaj). În schimb, versiunea digitală reconfigurează re-prezentarea personajului printr-un ansamblu de resurse semiotice: vocea (timbru, intonaţie, ritm), imaginea (expresie facială, gestică, postură, vestimentaţie) şi elementele audio-vizuale asociate. Aceste moduri de semnificare nu funcţionează izolat, ci într-o relaţie de interdependenţă, influenţând modul în care elevii percep şi interpretează personajul literar. În acest ancoraj textul multimodal devine un spaţiu de construcţie a sensului, în care lectura se transformă într-un proces activ de selecţie, organizare şi interpretare a resurselor multimodale.

Lectura textului ca video. Într-un prim caz, doi elevi (Elevul 1 şi Elevul 2) interacţionează cu textul digital prin accesarea secvenţelor video asociate operei literare. După deschiderea aplicaţiei, aceştia omit lectura introductivă şi se orientează rapid către fragmentele video, utilizând instrumentele de navigare ale platformei. Elevul 2 memorează structura de organizare a secvenţelor şi ghidează accesarea acestora, în timp ce Elevul 1 realizează acţiunile tehnice de derulare. Pe parcursul activităţii cei doi elevi se concentrează exclusiv asupra materialului video, fără a reveni la textul scris. Ulterior, aceştia valorifică structura digitală a lecţiei, identificând mai eficient unităţile narative prin meniul interactiv. Astfel, lectura este reconstruită ca experienţă predominant vizuală, în care textul literar este reconfigurat într-un „videotext", iar dimensiunea narativă este percepută prin succesiunea imaginilor în mişcare.

Lectura textului ca bandă desenată. Un al doilea exemplu evidenţiază modul în care Elevul 3 şi Elevul 4 combină vizionarea fragmentelor video cu parcurgerea rapidă a imaginilor statice şi a paginilor digitale. Aceştia dezvoltă o strategie de lectură accelerată, bazată pe alternanţa rapidă între imagini şi secvenţe video, ceea ce generează efectul unei naraţiuni animate. Prin acest mod de interacţiune textul literar este reconfigurat într-o formă apropiată de banda desenată sau de filmul de animaţie, în care continuitatea narativă este percepută prin secvenţialitate vizuală. În consecinţă, textul iniţial este reinterpretat, iar structura narativă este adaptată unui model de lectură predominant vizual, specific culturii digitale contemporane [4].

Lectura textului ca experienţă muzicală. Un alt tip de receptare este evidenţiat în cazul elevilor care interacţionează cu secţiunile audio ale aplicaţiei, unde textul este completat de elemente muzicale asociate personajelor. Aceşti elevi interpretează lectura într-o cheie afectivă, apropiată de structura unui fon muzical, concentrându-se, în special, asupra personajului Vasile Porojan. Într-un caz concret, doi elevi revin în mod repetat asupra secvenţei muzicale, memorează versurile şi le reproduc în timpul activităţii. Această implicare afectivă influenţează direct producerea de text scris, elevii optând pentru redactarea unui jurnal în perspectiva personajului, argumentând alegerea prin faptul că muzica le-a facilitat înţelegerea trăirilor acestuia. Dialogul didactic confirmă rolul semnificativ al componentei muzicale în procesul de receptare, evidenţiind faptul că asocierea dintre text şi muzică sprijină interpretarea emoţională şi empatică a personajului literar.

Analiza demonstrează că, în contextul utilizării textelor digitale la limba şi literatura română, receptarea nu mai poate fi înţeleasă ca un proces liniar şi pasiv, ci ca un demers activ de reconstrucţie a sensului. Elevii nu doar receptează textul literar, ci îl reconfigurează prin intermediul resurselor multimodale, transformându-l în forme hibride de tip video, bandă desenată sau experienţă muzicală, în funcţie de traseul de interacţiune şi de experienţa personală de învăţare. Astfel, lectura devine un

proces dinamic de interpretare, negociere şi rescriere a sensului textului literar.

Receptarea ca refacere – interpretarea imaginilor şi a culorii într-o lecţie de Ştiinţe *la clasa a III-a.* Elevii interacţionează cu resurse digitale multimodale şi în cadrul lecţiilor de Ştiinţe. Activitatea didactică a vizat tema „Stările de agregare" (solidă, lichidă şi gazoasă), fiind utilizată o aplicaţie educaţională digitală cu caracter interactiv. Aceasta are un caracter multimodal, întrucât integrează animaţii, imagini, culori, text şi elemente interactive, facilitând înţelegerea modului în care diferitele substanţe se comportă în funcţie de starea de agregare. Prin intermediul acestor resurse, elevii sunt implicaţi în activităţi de „lectură" a imaginilor şi animaţiilor, ceea ce contribuie la construirea înţelegerii conceptuale într-un mod intuitiv şi accesibil. Astfel, utilizarea textelor şi resurselor multimodale sprijină procesul de învăţare prin vizualizare, explorare şi interacţiune, facilitând formarea noţiunilor ştiinţifice referitoare la stările de agregare ale materiei [Apud 4].

În perspectiva receptării, analiza evidenţiază faptul că elevii nu interpretează automat corect imaginile ştiinţifice, ci îşi construiesc sensul în funcţie de experienţele lor vizuale anterioare. Pentru a înţelege corect conţinutul, aceştia trebuie să identifice elementele relevante din imagine (formă, culoare, mişcare) şi să facă distincţia între reprezentare şi realitate.

În anumite situaţii resursele vizuale integrate în aplicaţie (culoare, suprapunere, mişcare) pot intra în tensiune cu modul obişnuit în care elevii percep realitatea. Această discrepanţă poate genera dificultăţi de interpretare, întrucât elevii tind să atribuie imaginilor un sens literal, şi nu unul de model ştiinţific. Un exemplu relevant îl constituie secvenţa ce ilustrează tranziţia de la starea solidă la starea lichidă. În cadrul aplicaţiei, particulele sunt reprezentate prin puncte animate suprapuse peste imaginea apei, cu scopul de a sugera reorganizarea acestora în starea lichidă. Cu toate acestea, o parte dintre elevi au interpretat aceste elemente grafice ca fiind „obiecte aflate în apă", şi nu componente constitutive ale acesteia, ceea ce evidenţiază dificultăţi în decodarea reprezentărilor multimodale cu caracter ştiinţific.

Această situaţie evidenţiază faptul că elevii de clasa a III-a construiesc sensul prin raportare la experienţele lor cotidiene, iar interpretarea imaginilor ştiinţifice necesită ghidaj didactic explicit. Receptarea devine astfel un proces de „refacere" a sensului, în care elevii îşi ajustează treptat înţelegerea pe baza interacţiunii cu resursele multimodale.

Exemplul arată că, în lecţiile de ştiinţe la clasa a III-a, utilizarea resurselor digitale multimodale influenţează semnificativ modul în care elevii înţeleg conceptele ştiinţifice. Elevii nu receptează pasiv informaţia, ci interpretează activ imaginile, culorile, textele şi animaţiile, apelând frecvent la experienţele lor din viaţa cotidiană. Această interpretare poate susţine învăţarea, dar poate genera şi confuzii conceptuale atunci când reprezentările vizuale nu sunt corect decodificate. În acest context rolul cadrului didactic este esenţial în ghidarea procesului de „citire" a imaginilor şi în sprijinirea construirii corecte a noţiunilor ştiinţifice.

Un exemplu relevant îl constituie secvenţele digitale ce prezintă transformarea apei din stare lichidă în stare solidă. Elevii observă imagini în care sunt combinate culori, forme şi texte explicative, însă nu întotdeauna reuşesc să coreleze toate aceste moduri de reprezentare. Deşi ecranul este etichetat clar, unii elevi se concentrează exclusiv pe imagine şi culoare, ignorând indicaţiile scrise. Astfel, apa reprezentată vizual este uneori interpretată greşit, ca şi cum ar avea alte proprietăţi decât cele reale ale fenomenului de îngheţ [Apud 5].

Această situaţie evidenţiază dominanţa modului vizual în percepţia elevilor de vârstă şcolară mică. Chiar dacă textul scris oferă explicaţii clare, elevii tind să acorde mai multă încredere imaginilor, pe care le consideră mai „reale". În consecinţă, ei pot interpreta transformarea apei în gheaţă doar prin schimbarea aspectului vizual, fără a înţelege corect procesul ştiinţific al solidificării.

Totodată, se observă că elevii aleg uneori un singur mod de interpretare, de regulă cel vizual, ceea ce limitează înţelegerea globală a mesajului multimodal. Deşi toate elementele – imagine, text şi simboluri – susţin aceeaşi idee ştiinţifică, elevii pot urma „căi de lectură" diferite şi pot ajunge la interpretări parţial corecte sau eronate.

În acest context intervenţia profesorului devine decisivă. Cadrul didactic trebuie să medieze lectura multimodală, să dirijeze atenţia elevilor către toate elementele relevante şi să le arate cum se corelează imaginea cu textul şi cu explicaţia ştiinţifică. Prin discuţii ghidate şi întrebări orientative, profesorul poate sprijini elevii să depăşească interpretările intuitive şi să construiască înţelegeri ştiinţifice corecte şi coerente.

Textul subliniază că, în cazul lecturii multimodale, cititorul nu mai urmează întotdeauna o singură cale liniară de înţelegere, ci construieşte activ sensul prin explorarea mai multor trasee de lectură.

În clasele a III-IV-a acest lucru înseamnă că elevii, atunci când lucrează cu texte digitale sau ilustrate, pot interpreta informaţia în mod diferit, în funcţie de modul în care combină imaginea, scrisul şi alte elemente vizuale. Astfel, lectura devine un proces activ de construire a sensului, nu doar de receptare.

În mediul digital elevul este pus în situaţia de a „reconstrui" mesajul, alegând ordinea în care parcurg informaţiile şi stabilind legături între diferite moduri de reprezentare. Spre deosebire de textul tipărit tradiţional, ce are de obicei o structură liniară, textele multimodale permit mai multe puncte de intrare şi mai multe interpretări posibile. De exemplu, un elev poate începe lectura de la imagine, altul de la text, iar altul de la animaţie, ceea ce conduce la înţelegeri diferite ale aceluiaşi conţinut.

Această libertate de interpretare este valoroasă, deoarece stimulează gândirea critică şi creativitatea, dar poate genera şi dificultăţi în înţelegerea corectă a mesajului, mai ales la vârste mici. De aceea este important ca profesorul să ghideze elevii în alegerea „căilor de lectură" şi să-i ajute să coreleze toate resursele multimodale într-o structură coerentă.

În acelaşi timp textele multimodale din mediul digital se aseamănă, într-o anumită măsură, cu unele cărţi ilustrate sau reviste pentru copii, care fragmentează naraţiunea şi implică cititorul în reconstruirea sensului. Totuşi, mediul digital oferă o flexibilitate mai mare, permiţând interactivitate şi navigare non-liniară, ceea ce amplifică rolul activ al cititorului.

Prin urmare, nu este important doar tipul de naraţiune, ci modul în care aceasta este utilizată didactic. În funcţie de scopul lecţiei profesorul trebuie să aleagă resursele potrivite şi să valorifice relaţia dintre imagine şi text, astfel încât elevii să înveţe să interpreteze corect şi să construiască sensuri coerente din materiale multimodale.

Receptarea ca reconfigurare. Analiza exemplelor prezentate evidenţiază faptul că utilizarea tehnologiilor digitale multimodale transformă profund modul în care este înţeleasă receptarea textului. În acest context ideile tradiţionale despre text, autor şi cititor sunt puse sub semnul întrebării, deoarece textele digitale nu mai pot fi considerate structuri fixe, stabile şi închise înainte de actul lecturii. Dimpotrivă, ele sunt dinamice, stratificate şi interconectate prin elemente precum imagini, animaţii, scriere şi hyperlink-uri, ce permit multiple modalităţi de explorare şi de interpretare.

În această perspectivă actul de receptare devine un proces activ de refacere a sensului. Cititorul nu doar parcurge un text, ci îl reconstruieşte în mod dinamic, alegând trasee de lectură diferite şi stabilind conexiuni între diverse resurse multimodale. Hyperlink-urile, în special, contribuie la extinderea textului dincolo de limitele sale iniţiale, facilitând treceri între informaţii şi generând noi relaţii de sens. Astfel, lectura se apropie tot mai mult de producerea de conţinut, deoarece utilizatorul selectează, combină şi reorganizează informaţia în funcţie de propriile scopuri.

Această transformare a receptării poate avea atât efecte pozitive, cât şi negative în context educaţional. Pe de o parte, elevii pot manifesta o implicare activă şi creativă, construind interpretări variate ce pot susţine învăţarea şi dezvoltarea gândirii critice. Pe de altă parte, aceste interpretări nu sunt întotdeauna aliniate cu obiectivele curriculare, ceea ce poate conduce la înţelegeri parţiale sau chiar eronate ale conţinuturilor. Prin urmare, rolul profesorului devine esenţial în orientarea procesului de interpretare şi în asigurarea unei corelări corecte între resursele multimodale şi cunoaşterea disciplinară [9].

În acelaşi timp mediul digital favorizează estomparea graniţelor dintre consum, producţie şi diseminare a conţinutului. Utilizatorii nu mai sunt doar receptori pasivi, ci devin participanţi activi în procesul de creare şi de modificare a mesajelor. Fenomene, precum reconfigurarea, implică selectarea şi combinarea resurselor din surse diferite pentru a construi noi produse multimodale. Astfel receptarea se transformă într-un proces de negociere a sensului, în care interpretarea şi producţia devin interdependente.

Prin urmare, în contextul actual al tehnologiilor digitale, receptarea nu mai poate fi înţeleasă ca o activitate liniară, ci ca un proces complex de refacere, manipulare şi remixare a conţinuturilor, în care elevul joacă un rol activ în construirea sensului şi în configurarea textului multimodal.

Receptarea ca interpretare evidenţiază caracterul profund subiectiv al procesului de înţelegere a textului literar în context multimodal. În cadrul lecţiilor de limba şi literatura română la clasa a IV-a elevii nu receptează uniform mesajul transmis de un text digital, ci îl interpretează în moduri diferite, în funcţie de experienţele personale, de nivelul de dezvoltare cognitivă şi de competenţele lor de lectură [8]. Astfel, sensul nu este fixat de text, ci se construieşte în mintea fiecărui elev în parte. De exemplu, în analiza aceleiaşi secvenţe video din textul „Vasile Porojan" un elev poate interpreta personajul ca fiind „curajos", observând acţiunile sale şi modul în care interacţionează cu celelalte personaje. În

schimb, un alt elev poate percepe acelaşi personaj ca fiind „melancolic" sau „sensibil", fiind influenţat de expresia facială, de tonul vocii sau de muzica de fundal care însoţeşte scena. Această diversitate de interpretări este generată de faptul că elevii acordă importanţă diferită elementelor multimodale. Unii se concentrează pe acţiune şi text, în timp ce alţii sunt mai sensibili la componentele vizuale sau auditive, ceea ce conduce la perspective distincte asupra aceluiaşi conţinut. Prin urmare, receptarea ca interpretare reflectă pluralitatea sensurilor pe care un text multimodal le poate genera. Aceasta evidenţiază necesitatea intervenţiei didactice pentru valorizarea diversităţii de interpretări şi pentru ghidarea elevilor spre o înţelegere argumentată şi coerentă a textului literar.

Concluzii. Analiza receptării textelor multimodale evidenţiază faptul că procesul de lectură în contextul digital actual depăşeşte cadrul tradiţional al decodării liniare a textului scris, transformându-se într-un demers complex de construire activă a sensului. Elevii din ciclul primar interacţionează cu texte ce integrează elemente verbale, vizuale, auditive şi interactive, ceea ce determină o implicare cognitivă şi afectivă sporită în procesul de învăţare.

Totodată, receptarea multimodală se manifestă printr-o diversitate de forme – *reconstrucţie, refacere, interpretare, negociere de sens, remixare şi interacţiune activă* – fiecare dintre acestea reflectând modul în care elevii selectează, organizează şi corelează informaţiile provenite din surse diferite. Această pluralitate a modalităţilor de receptare confirmă caracterul deschis şi dinamic al textului digital, precum şi rolul activ al cititorului în configurarea sensului.

De asemenea, utilizarea textelor multimodale în activitatea didactică contribuie semnificativ la dezvoltarea competenţelor de literaţie, a gândirii critice şi a abilităţilor digitale ale elevilor. Prin integrarea resurselor audio-vizuale şi interactive, procesul de predare-învăţare-evaluare devine mai atractiv, mai accesibil şi mai adaptat stilurilor individuale de învăţare.

Aşadar, se poate afirma că receptarea textelor multimodale reprezintă un proces educaţional complex, aflat la intersecţia dintre cognitiv, afectiv şi digital, în care elevul devine co-autor al sensului. Această perspectivă impune reconfigurarea practicilor didactice, astfel încât acestea să valorifice potenţialul formativ al mediului digital şi să sprijine formarea unor cititori activi, reflexivi şi autonomi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. CORNEA P. *Introducere în teoria lecturii*. Iaşi: Editura Polirom, 1998, 240. p. ISBN 973-683-035-7
2. ERSTAD O., GILJE, Ø., & DE LANGE T. Re-mixing multimodal resources: multiliteracies and digital production. In: *Learning, Media and Technology*. 32 (2). Norwegain. 2007. pp. 183-198. ISSN 1743-9892
3. JAUSS H. R. *Pentru o estetică a recepţiei*. Bucureşti: Univers, 1983. FILOL 2018 00080, 260 p.
4. JEWITT C. Technology and Reception as Multimodal Remaking. In: *Multimodality in Practice: Investigating Theory-in-Practice-through-Methodology*, edited by Sigrid Norris, 2012, pp. 98–112. London: Routledge. ISBN 9780415880374
5. JEWITT C. *Technology, Literacy, and Learning: A Multimodal approach*. London: Routledge. 2008. 192 p. ISBN 9781134282623
6. PÂSLARU Vl. *Epistemele educaţiei moderne*: *reactualizare, redefinire*. Chişinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
7. ŞCHIOPU C. *Metodologia educaţiei literar-artistice a elevilor*. Specialitatea 532.02 - Didactica ştiinţelor (Limba şi literatura română). Teză de doctor habilitat în ştiinţe pedagogice. Chişinău, 2016
8. ŞCHIOPU C. *Opera literară: receptare şi interpretare*. Chişinău: s.n. , 2022. 224 p. ISBN 978-9975-3207-4-0
9. VENTOLA E., CHARLES C. and KALTENBACHER, M. *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam: John Benjamins. 2004. 270 p. ISBN 9789027250441

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.04
CZU: 37.015:81/.811.111/135.1:378(478)

DIDACTICA FORMĂRII COMPETENȚEI FONOLOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ A STUDENȚILOR FILOLOGI

Larisa USATÎI,
doctor în pedagogie, conferenţiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chişinău, RM
ORCID: 0000-0001-6083-0311
E-mail: usatii.larisa@upsc.md

Rezumat. *Prezentul studiu îşi propune să reliefeze, pe cât de comprehensiv posibi,l procesul formării competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor filologi în Republica Moldova, competența fonologică fiind una dintre componentele-cheie ale competenţei lingvistice şi de comunicare, ce vizează capacitatea de a opera cu codul sonor al limbii străine studiate. Problema formării acestei competenţe este una foarte actuală, deoarece o pronunţie exactă, clară a limbii engleze ca limbă străină reprezintă cheia succesului în formarea competenţei de comunicare profesională. Acest studiu descrie procesul formarii competenţei fonologice, care este un ansamblu de cunoştinţe, capacităţi, atitudini, valori, urmărindu-se anumite etape, ce nu sunt fixe şi codificate, ci se află într-o relaţie ciclică şi într-o permanentă evoluţie: motivaţional-valorică, prezentarea, practicarea, producerea. Or, fiecare etapă a procesului de formare a competenţei fonologice este descrisă minuţios, fiind stabilită sintagmatica metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză, conform etapelor demersului didactic, prin specificarea activităţii cadrului didactic şi a studentului.*

***Cuvinte-cheie**: proces, competenţă fonologică, cod sonor, pronunţie, relaţie ciclică, competența de comunicare profesională.*

DIDACTICS OF TRAINING THE PHONOLOGICAL COMPETENCE IN ENGLISH IN PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. *The present study aims to highlight, as comprehensively as possible, the process of developing phonological competence in English among philology students in the Republic of Moldova, phonological competence being one of the key components of linguistic and communication competence, which concerns the ability to operate with the sound code of the foreign language studied. The problem of developing this competence is a very topical one, because an accurate, clear pronunciation of English as a foreign language is the key to success in developing professional communication competence. This study describes the process of developing phonological competence, which is a set of knowledge, skills, attitudes, values, following certain stages, which are not fixed and codified, but are in a cyclical relationship and in constant evolution: motivational-value, presentation, practice, production. However, each stage of the process of developing phonological competence is described in detail, establishing the syntagmatics of the methods and techniques of developing phonological competence in English, according to the stages of the teaching approach, by specifying the activity of the teacher and the student.*

***Keywords:** process, phonological competence, sound code, pronunciation, cyclic relationship, professional communication competence*.

Introducere. Impactul competenţei fonologice în formarea competenţei de comunicare profesională. Problema formării competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor filologi, viitori profesori de limba engleză ca limbă străină, este una foarte *actuală*, deoarece o pronunţie exactă, clară reprezintă cheia succesului în formarea competenţei de comunicare profesională, „este una din garanţiile comunicării eficiente în limba engleză” [6; 7]. Viitorul profesor de limba engleză trebuie să posede competența de comunicare în limba engleză nu doar pentru a comunica în diferite contexte sociale, ci şi pentru a servi drept model de comunicare pentru viitorii săi discipoli.

Înţelegerea este doar o parte din învăţarea unei limbi, exprimarea şi vorbirea sunt vitale şi nu pot fi neglijate. O exprimare corectă reprezintă ţinuta lingvistică a mesajului, conferă demnitate mesajului transmis, permite ascultătorului să se concentreze asupra mesajului, nu asupra greşelilor de pronun-

ţie, îi creează o imagine prezentabilă persoanei, îi va face pe aceia din jur să asculte cu mai multă atenţie şi nu mai puţin important este că oferă încredere vorbitorului. De aici derivă necesitatea ca în procesul de învăţare a limbilor străine, în cazul nostru, a limbii engleze ca limbă străină în instituţiile de învăţământ superior, să fie formată *cultura fonologică* a studenţilor-filologi, viitorii profesori de limba engleză. Cu ajutorul exprimării şi vorbirii corecte, aceştia vor putea mai uşor să utilizeze limba studiată în diverse domenii (personal, social, educaţional şi profesional), vor putea convinge, vor putea dirija, vor putea coordona activitatea, vor putea schimba mentalităţi, vor putea forma/vor putea dezvolta discipolilor motivarea pentru învăţarea limbii engleze [5].

Eficacitatea pronunţiei determină în mare măsură succesul stăpânirii vorbirii orale. *Competenţa fonologică* este unul dintre elementele importante ale culturii vorbirii, ale culturii generale a omului. Vorbirea este greu înţeleasă de ascultător sau este total neînţeleasă, dacă vorbitorul nu respectă normele fonologice ale limbii studiate. Posedarea competenţei fonologice este importantă atât pentru dobândirea practică a mecanismelor şi normelor de pronunţare, cât şi în calitate de componentă de bază în valorificarea activităţilor lingvistice (audiere, vorbire, lectură şi scriere).

Acest studiu analizează procesul formarii competenţei fonologice, care este un ansamblu de cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi valori şi trece prin anumite faze/etape, ce nu sunt fixe şi codificate, se află într-o relaţie ciclică şi într-o permanentă evoluţie; astfel, considerăm că demersul didactic se va realiza eficient, dacă se vor respecta următoarele etape: *motivaţional-valorică* (*Motivational-value*), *prezentarea (Presentation), practicarea (Practice), producerea (Production)*.

Debutul formării o constituie etapa ***Motivaţional-valorică***. Scopul acesteia este formarea unei motivaţii interne durabile şi a atitudinii valorice pozitive a studenţilor-filologi faţă de autoformarea personală, în domeniul formării competenţei fonologice proprii, în procesul de predare-învăţare a limbii engleze ca limbă străină. Pentru realizarea acestui scop se prevede/se proiectează realizarea unui şir de sarcini:

- diagnosticarea nivelului de pregătire al studenţilor pentru însuşirea bazei de articulare a sunetelor din limba engleză, identificarea motivelor primare pentru studiu, a nivelului de interes, a necesităţilor/a nevoilor individuale, a experienţei lingvistice (nivelul deţinut);
- crearea atitudinii pozitive pentru însuşirea bazei articulatorii a limbii engleze, iniţierea/stimularea dorinţei studenţilor pentru cercetare, analiza comparativ-contrastivă a unităţilor sonore, reflexie constantă şi evaluare a performanţei în procesul de formare a competenţei fonologice în limba-ţintă;
- conştientizarea de către studenţi a rolului exprimării corecte în limba engleză în comunicarea eficientă profesională, socială şi interculturală;
- identificarea nivelului de pregătire al studenţilor pentru formarea continuă în domeniul dezvoltării propriei competenţe fonologice pentru asigurarea unei comunicări profesionale de calitate.

La etapa de *orientare motivaţională* se utilizează metode şi tehnici pentru formarea componentei atitudinal-valorice a competenţei fonologice a studenţilor-filologi (Tabelul 2.2.).

Un mijloc eficient de lucru în formarea competenţei fonologice, în procesul de predare-învăţare a limbii engleze, este *Agenda articulatorie.* Agenda reprezintă un jurnal de observaţii (autoobservaţii) în care fiecare student îşi monitorizează procesul de formare a competenţei fonologice (menţionează realizările, eşecurile, analizează cauzele acestora, dar şi determină modul de depăşire a dificultăţilor). Începe procesul de completare a agendei la etapa de orientare motivaţională, pe care studentul o prezintă în procesul de familiarizare cu reperele fono-articulatorii ale limbii engleze, atunci când stabileşte scopul, obiectivele, strategiile de lucru, rezultatele, reflecţiile asupra procesului de învăţare a unităţilor fonetice ale limbii engleze. Proiectarea şi completarea *Agendei articulatorii* este un proces de asigurare de către educabili a parcurgerii propriei *trame* educaţionale în achiziţionarea cunoştinţelor, acumularea experienţei şi rezolvarea sarcinilor de lucru atât în cadrul orelor de curs, cât şi la cele individuale, privind formarea competenţei fonologice.

În baza tuturor activităţilor/acţiunilor cadrul didactic formulează concluziile cu privire la procesul de pregătire a studenţilor pentru formarea profesională continuă în domeniul dezvoltării competenţei fonologice în limba engleză.

În legătură cu problema de cercetare a fost stabilită *sintagmatica* metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor filologi, conform etapei motivaţional-valorice a demersului didactic, prin specificarea activităţii cadrului didactic şi a studentului (Tabelul 1).

Următoarea fază a procesului de formare a competenţei fonologice este etapa de ***Prezentare*** a uni-

Tabelul 1. Sintagmatica metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor-filologi la etapa MOTIVAŢIONAL-VALORICĂ [5].

I. ETAPA MOTIVAŢIONAL-VALORICĂ		
Activitatea cadrului didactic	**Metode şi tehnici**	**Activitatea studentului**
• Organizează un sondaj preliminar şi stimulează studenţii pentru participarea în discuţie privind problemele de studiu, nivelul de interes, nevoile de învăţare individuale şi experienţa lingvistică a studenţilor; • Formulează sarcina şi organizează audierea modelelor de pronunţie în limba engleză (conform obiectivului stabilit); • Iniţiază cu studenţii o discuţie comună privind sarcinile de realizare a activităţii didactice; • Încurajează studenţii spre conştientizarea nevoii de a poseda/a demonstra un înalt nivel de formare a competenţei fonologice în limba engleză ca limbă străină; • Creează o atitudine pozitivă faţă de activităţile de formare a competenţei fonologice în limba engleză, datorită situaţiei de succes în determinarea standardului pentru limba-ţintă; • Consolidează înţelegerea rolului pronunţiei corecte în comunicarea socială, interculturală, dar şi profesională în limba engleză, a filologului; • Explică conţinutul şi specificul de lucru cu *Agenda articulatorie;* • Iniţiază studenţii în formularea scopurilor şi obiectivelor agendei; • Determină nivelul de pregătire al studenţilor pentru formarea profesională în domeniul dezvoltării CF în procesul de predare-învăţare a limbii engleze ca limbă străină.	Problematizarea Metode euristice: observaţia dialogul euristic conversaţia cercetarea experimentul	• Participă la sondaj şi la discuţia privind problemele de studiu; expune nevoile de învăţare individuale şi experienţa lingvistică anterioară; • Îndeplineşte sarcini pentru determinarea modelelor de pronunţie în limba engleză şi a anti-modelelor în vorbirea orală; • Discută rezultatele îndeplinirii sarcinilor cu colegii, profesorul, titularul de curs; • Formulează scopul şi obiectivele pentru atingerea unui nivel ridicat de formare a competenţei fonologice în limba engleză ca limbă străină (dar şi în limba maternă); • Conştientizează fezabilitatea îndeplinirii sarcinilor privind formarea competenţei de pronunţie în limba engleză ca limbă străină; • Îşi stabileşte valorile şi rolul deţinerii unei pronunţii corecte pentru exercitarea profesiei de filolog/lingvist; • Se familiarizează cu specificul de lucru şi conţinutul *Agendei articulatorii*; • Formulează scopul şi obiectivele de referinţă ale Agendei de observaţii a studentului; • Exprimă disponibilitatea pentru completarea de sine stătătoare a Agendei de observaţii, în vederea autoperfecţionării pronunţiei în limba engleză, formării limbajului în limba-ţintă.

tăţilor fonetice pentru asimilare, care, în plan conţinutal, reflectă aspectul cognitiv al competenţei fonologice. Scopul acestei etape este familiarizarea studenţilor-filologi cu particularităţile sistemului sonor al limbii engleze, cu baza articulatorie a sunetelor, cu ritmul, accentul, intonaţia etc.

Scopul avansat/stabilit solicită realizarea următoarelor sarcini:

- crearea unei stări de spirit a studenţilor pentru perceperea conştientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba engleză;
- prezentarea particularităţilor sistemului fonetic al limbii engleze în comparaţie cu fenomenele (similare/diferenţiale) din limba maternă;
- îndeplinirea de către studenţi a sarcinilor de proiectare direcţionate spre înţelegerea procesului de formare a competenţei fonologice în limba engleză;
- organizarea lucrului individual al studenţilor în asimilarea unităţilor fonetice segmentale şi suprasegmentale ale limbii-ţintă, inclusiv utilizarea Agendei fonetice;
- încurajarea studenţilor pentru elaborarea strategiilor individuale de formare a abilităţilor de pronunţie în limba engleză, precum şi a strategiilor de perfecţionare a abilităţilor de pronunţie în limba de studiu;
- monitorizarea continuă de către profesor şi autoevaluarea de către studenţi a nivelului de formare a competenţei fonologice în procesul de studiu al limbii engleze (prin fixarea rezultatelor în agenda studentului şi în catalogul

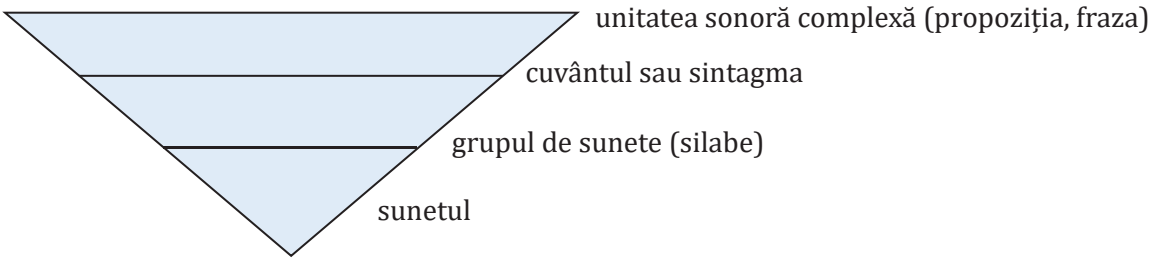


Fig. 1 Triunghiul fonologic

cadrului didactic/al grupei privind rezultatele evaluărilor din cadrul orelor de contact direct şi lucru individual).

Remarcăm că procesul de prezentare a unităţii fonetice în limba engleză pentru familiarizarea studenţilor cu termenii *sunet/fonem, grup de sunete, accent, intonaţie* etc. debutează cu prezentarea fenomenului nou într-un context/într-o unitate sonoră în care acesta se realizează, deoarece, cum am remarcat anterior, modul de „expresie verbală" a mesajului sonor va depinde doar de context.

Procesul didactic al valorificării unităţilor sonore este prezentat în *triunghiul fonologic* (Figura 1.), ce reprezintă modul de procesare a unităţilor fonetice: procesare de la bază spre vârf (*bottom-up processing*); procesare de la vârf spre bază (*top-down interpretation*).

Abordând învăţarea contextuală a unităţilor sonore, rezolvăm una dintre cele mai importante sarcini ale etapei de prezentare – crearea unui model sonor corect (audio) fără de care nu este posibilă asimilarea abilităţilor de pronunţie, nici funcţionarea lor (controlul auditiv) [8, p. 164].

Activităţile de *receptare la auz* sunt de o importanţă primordială la etapa de prezentare, deoarece contribuie foarte mult la formarea competenţei fonologice [4]. Recepţia presupune recepţionarea şi procesarea mesajului. Recepţionarea include trei subactivităţi:

- *receptarea auditivă/articulatorie/acustică* (*aural/acustic reception*) – utilizatorul recepţionează şi procesează mesajul oral, emis de unul sau de mai mulţi vorbitori. Această activitate prezumă înţelegerea şi interacţiunea dintre alţi vorbitori; ascultarea ca *membru live*; recepţionarea enunţurilor şi instrucţiunilor; audierea înregistrărilor audio şi video;
- *receptarea vizuală* (*visual reception/reading comprehension*) – utilizatorul recepţionează şi procesează mesajul scris de unul sau de mai mulţi autori. Această activitate presupune: citirea comprehensibilă; citirea cu scop de orientare; citirea informativă; citirea de plăcere;
- *receptarea audiovizuală* (*audio-visual reception*) – utilizatorul vizionează informaţii audio/video, utilizează multimedia etc.

Aspecte importante de lucru cu sunetul, la această etapă, sunt:

(a) *orientarea,* în timpul căreia studenţii se familiarizează cu poziţia organelor de articulare în procesul pronunţării sunetului;

(b) *proiectarea* – secvenţă de lecţie în care studenţii trebuie să înţeleagă regula şi să demonstreze poziţia necesară a organelor articulatorii pentru pronunţarea sunetului concret.

La nivelul de prezentare se aplică strategii/metode şi tehnici de valorificare a aspectului cognitiv al competenţei fonologice (Tabelul 2.)

Următoarea fază de însuşire a pronunţiei în limba engleză este etapa de ***Practicare,*** ce reflectă o serie de componente ale nivelului pragmatic al competenţei fonologice. Scopul etapei date este formarea abilităţilor şi deprinderilor de pronunţie în limba engleză, diferenţierea acestora de cele similare din limba maternă. Scopul determinat necesită îndeplinirea următoarelor sarcini:

- realizarea unui demers didactic direcţionat spre formarea deprinderilor articulatorii în limba engleză, îndeplinirea de către studenţi a sistemului de exerciţii specifice axate pe formarea competenţei fonologice în limba-ţintă;
- organizarea lucrului individual al studenţilor în ceea ce priveşte formarea deprinderilor articulatorii, abilităţilor de pronunţie în limba-ţintă;
- asigurarea evaluării/autoevaluării modului de îndeplinire a sarcinilor lucru, a exerciţiilor de pronunţie realizate de studenţi;
- înregistrarea/fixarea în mod regulat a rezultatelor în Agenda studentului şi determinarea căilor educaţionale individuale pentru dezvoltarea eficientă a competenţei fonologice în limba engleză.

Tabelul 2. Sintagmatica metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor-filologi la etapa PREZENTARE [5].

II. ETAPA DE PREZENTARE		
Activitatea cadrului didactic	**Metode şi tehnici**	**Activitatea studentului**
• Realizează pregătirea tematico-afectiva a studenţilor pentru perceperea conştientă a bazei articulatorii a sunetelor din limba engleză; • Familiarizează studenţii cu particularităţile structurale ale sistemului fonetic al limbii engleze, cu modalităţile de transcriere fonetică în limba-ţintă; • Prezintă similitudinile şi diferenţele dintre fenomenele fonetice din limba de studiu şi din limba maternă; • Stimulează studenţii în avansarea ipotezelor privind influenţa reciprocă a sistemelor fonologice ale limbilor în contact asupra formării competenţei fonologice în limba engleză şi analiza comparativă a sistemelor fonologice; • Monitorizează lucrul individual al studenţilor în asimilarea unităţilor fonetice segmentale şi suprasegmentale ale limbii-ţintă, prin completarea Agendei fonetice, realizarea activităţilor specifice (exerciţii, proiecte etc.) pentru înlăturarea greşelilor fonetice tipice; • Stimulează studenţii în elaborarea strategiilor individuale de formare şi dezvoltare a competenţei fonologice în limba engleză, autoreflecţia constantă a succesului în formarea CF, în stăpânirea limbii engleze; • Monitorizează procesul de formare a competenţei fonologice (nivelul cognitiv al acesteia), autoevaluarea de către studenţi a nivelului propriu de formare a CF; • Oferă consultaţii individuale/ consiliere în procesul de învăţare a sistemului acustico-articulatoriu în limba de studiu.	Demonstraţia audiolinguală Observaţia Explicaţia Descrierea Expunerea Cercetarea Exerciţii explicativ-intuitive Exerciţii explicativ-reproductive Exerciţii auditive de identificare, de diferenţiere Exerciţii imitative Exerciţii analitice de comparare	• Se programează pentru o recepţionare activă a limbii de studiu şi familiarizarea cu particularităţile sistemului fonetic al limbii engleze; • Analizează informaţiile achiziţionate, confruntă noile informaţii cu privire la sistemul fonetic al limbii engleze cu cele deţinute anterior, cu propria experienţă lingvistică; • Formulează ipotezele cu privire la interdependenţa dintre sistemul fonetico-fonologic al limbii de studiu şi acela al limbii materne în ceea ce priveşte formarea competenţei fonologice în limba engleză; • Îndeplineşte sarcini de proiectare direcţionate spre înţelegerea procesului de formare a competenţei fonologice în limba-ţintă; • Redactează şi completează propria *Agendă articulatorie* a procesului de formare a competenţei fonologice; • Conştientizează necesitatea cercetării, analizei comparativ-contrastive a sistemelor fonetico-fonologice ale limbilor engleză şi română, prezintă reflecţii continue privind formarea propriei competenţe fonologice în procesul învăţării limbii-ţintă; • Completează individual *Agenda articulatorie*, analizând erorile tipice ca rezultat al interacţiunii limbilor în contact; • Demonstrează creativitatea în îndeplinirea sarcinilor individuale sau de grup; • Autoevaluează periodic propriul nivel de formare a CF în limba engleză.

Etapa de practicare se realizează prin parcurgerea unor subetape, conform algoritmului:

(a) receptarea imaginii auditive a sunetului;
(b) reproducerea sunetului;
(c) articularea sunetului conform cerinţelor bazei articulatorii/ale normelor ortoepice ale limbii-ţintă;
(d) fixarea sunetului, utilizarea diferitor tipuri de exerciţii în care sunetul se pronunţă în diferite combinaţii cu alte sunete, în grupuri de sunete, cuvinte, sintagme, enunţuri.

În baza „bagajului" de cunoştinţe acumulat la etapa de prezentare, precum şi a *orientării motivaţionale* a studenţilor-filologi, la această etapă se formează abilităţile şi deprinderile de pronunţie în procesul îndeplinirii unui set de exerciţii lingvistice specifice.

Exerciţiile fonetice realizate în cadrul etapei de practicare au ca scop însuşirea de către studenţi a componentelor conţinutului nivelului pragmatic al competenţei fonologice (Tabelul 3.).

Următoarea fază, în formarea competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor-filologi, este etapa de operare cu cunoştinţele şi abilităţile asimilate, în plan conţinutal, ce reflectă componentele nivelului pragmatic al competenţei fonologice. În metodologia elaborată de noi, această secvenţă didactică poartă denumirea de etapa de ***Producere***. Scopul etapei de producere este formarea capacităţilor conştientizate de a participa/a se include într-un dialog intercultural privind utilizarea abilităţilor dobândite în vorbirea orală şi la citire, demonstrarea unui nivel înalt de formare a compe-

Tabelul 3. Sintagmatica metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor-filologi la etapa PRACTICARE [5].

III. ETAPA DE PRACTICARE		
Activitatea cadrului didactic	**Metode şi tehnici**	**Activitatea studentului**
• Proiectează şi organizează procesul de formare a competenţei fonologice a studenţilor-filologi; • Selectează activităţi didactice pentru formarea deprinderilor articulatorii în limba-ţintă, în funcţie de obiectivele urmărite în cadrul lecţiei; • Elaborează drilluri pentru *ear-training* şi *mouth training*; • Corectează erorile, consiliază şi susţine eforturile studenţilor în formarea competenţei fonologice, oferă recomandări individuale; • Stimulează activitatea studentului în autoevaluarea deprinderilor articualtorii în limba engleză; • Realizează monitorizarea şi evaluarea sistematică a procesului de formare a competenţei fonologice în limba engleză.	Observaţia Dialogul euristic Conversaţia Problematizarea Cercetarea Experimentul Exerciţii imitative/ receptiv-imitative Exerciţii articulatorii Exerciţii analitice	• Îndeplineşte şi interpretează rezultatele activităţilor didactice; • Prezintă şi discută rezultatele în cadrul orelor de curs sau împreună cu cadrul didactic; • Efectuează autoevaluarea şi autocorecţia curentă privind exprimarea normativă acustico-articulatorie în limba engleză; • Înţelege nevoia de formare continuă a nivelului de autocontrol al abilităţilor de pronunţie în limba-ţintă; • Efectuează sistematic autoevaluarea nivelului de formare a deprinderilor de pronunţie în limba engleză.

tenţei fonologice în limba engleză, precum şi pregătirea necesară a studenţilor-filologi de a-şi dezvolta continuu competenţa fonologică. Scopul determinat pentru această etapă se realizează prin intermediul următoarelor sarcini:

- formarea şi dezvoltarea abilităţilor ritmico-intonaţionale, asigurarea cursivităţii, fluenţei, ritmului şi expresivităţii vorbirii în limba engleză, diferenţierea particularităţilor intonaţionale în limba de studiu şi în cea maternă;
- dezvoltarea strategiilor individuale de autoevaluare, autocorectare, dobândirea independentă a cunoştinţelor şi însuşirea abilităţilor şi deprinderilor de pronunţie în limba engleză;
- dezvoltarea conştientă a abilităţilor didactice universale, a competenţei de cercetare ştiinţifică, graţie formării capacităţii analitico-lingvistice.

Tabelul 4. Sintagmatica metodelor şi tehnicilor de formare a competenţei fonologice în limba engleză a studenţilor-filologi la etapa PRODUCERE [5]

IV. ETAPA DE PRODUCERE		
Activitatea cadrului didactic	**Metode şi tehnici**	**Activitatea studentului**
• Identifică strategia didactică, selectează metode şi tehnici pentru a stimula activitatea studenţilor de învăţare a pronunţiei; • Corectează erorile comise de studenţi, susţine eforturile educabililor şi oferă consultaţii individuale în formarea competenţei fonologice; • Efectuează monitorizarea curentă, observaţia, analiza şi evaluarea activităţii didactice a studenţilor-filologi; • Stimulează studenţii în autoevaluarea continuă a nivelului de formare a competenţei fonologice în limba engleză; • Organizează analiza sistematică a progresului studenţilor cu privire la formarea abilităţilor de pronunţie în limba-ţintă; • Consiliază procesul de formare a competenţei fonologice în limba de studiu, sprijină şi încurajează studenţii.	Conversaţia Simularea Jocul de rol Dramatizarea Dezbaterea Studiul individual Exerciţii convenţional-comunicative cu orientare fonetică	• Realizează sarcini didactice şi interpretează rezultatele obţinute în urma îndeplinirii activităţilor didactice cu privire la formarea competenţei fonologice; • Discută cu colegii şi cu cadrul didactic rezultatele îndeplinirii sarcinilor cu privire la aspectul acustico-fiziologic al exprimării în limba de studiu; • Conştientizează necesitatea autoevaluării curente şi autocorecţiei în procesul învăţării pronunţiei; • Sistematic, realizează autoevaluarea formării competenţei fonologice; • Poate exprima opinia personală cu privire la progresul său în formarea competenţi fonologice în limba engleză, dând dovadă de acurateţe şi fluenţă.

La etapa de producere se utilizează metode şi tehnici prezentate în Tabelul 4, a căror rezolvare este asociată cu dezvoltarea strategiilor individuale de autocontrol, autocorecţie, dobândirea independentă a cunoştinţelor şi însuşirea abilităţilor de pronunţie în limba străină; dezvoltarea conştientă a abilităţilor educaţionale universale, a competenţei de cercetare, datorită formării deprinderilor lingvistice analitice (se realizează prin completarea agendei de observaţii individuale fonetico-fonologice a studentului).

Concluzie. Pentru a fi eficienţi în procesul de învăţare, atât cadrul didactic universitar, cât şi studentul trebuie să stăpânească mai multe modalităţi de abordare a predării-învăţării, cu alte cuvinte, să posede o gamă largă de metode şi tehnici. Deşi până în prezent nu s-a conturat o tipologie a strategiilor de instruire şi, cu atât mai puţin, o taxonomie, totuşi există unele încercări de clasificare ce pot oferi sprijin şi orientare în activitatea didactică [1; 3].

Remarcăm că procesul de formare a competenţei fonologice trebuie să respecte câteva cerinţe: materialul să fie bine dozat pentru învăţare pe parcursul întregului curs; procesul de instruire să nu fie nici prea rapid, nici prea lent, încetinit, să corespundă curriculumului; fiecare etapă să fie pregătită din timp, derivând logic din cea precedentă; să fie realizată gradarea dificultăţilor, aceasta fiind o condiţie indispensabilă pentru preîntâmpinarea interferenţei inter- şi intralinguale. Profesorul trebuie să fie permanent în identificarea strategiilor active şi interactive cu scopul de a menţine dinamica ascendentă a procesului de învăţare [2].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. MACIUC I. Strategii de formare-perfecţionare a competenţei pedagogice*.* În: *Revista de pedagogie*, nr.10, Bucureşti, 1990, p. 11- 16. ISSN 2559-639X
2. NEACŞU I. *Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes*. Iaşi: Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7; 978-973-46-5258-7
3. OPREA C. I. *Strategii didactice interactive.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008. 317 p. ISBN 9733020907, 9789733020905
4. PETRENCO L. Rolul audierii în procesul de formare a competenţelor comunicative în procesul de predare-învăţare a limbii române în grupele de studenţi alolingvi. În: *Revista de ştiinţe socioumane*, nr. 2, Chişinău: UPS „Ion Creangă", 2008, pp. 79-81. ISSN 1857-0119.
5. USATÎI L. Metodologia formării competenţei fonologice în limba engleză la studenţi-filologi, Chişinău, Tipografia UPS „Ion Creangă", 2022. 209 p. ISBN 978-9975-46-612-7
6. ИВАНОВА Е.А. *Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку.* Автореф. … дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2012, 23 с.
7. КОШЕЛЕВА И.Н. Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях. В кн.: *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2018. Т.1,nr. 5(54), с. 135-150. ISSN: 2224-0772
8. ПАССОВ Е.И. *Основы коммуникативной методике обучения иноязычному общению*. Москва: Рус. Яз., 1989. 276 с. ISBN 5-200-00717-8.
9. ПАССОВ Е.И. *Упражнение как средство обучения*. Ч. II. учеб. пособие / под ред. Е.И.Пассова, Е.С.Кузнецовой. / Серия „Методика обучения иностранным языкам". № 6. Воронеж; НОУ „Интерлингва", 2002. 40 с.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.05
CZU: 82.09:37.015:316:374:159.9:004

DIMENSIONAREA PRIORITARĂ A RECEPTĂRII TEXTULUI LITERAR DE CĂTRE LICEENI

Paula Tamara CIOBÎCĂ,
doctorandă, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM,
profesoară, Colegiul „Andronic Motrescu" din Rădăuţi, **România**
ORCID: 0009-0009-0100-8147
E-mail: paulaciobica@gmail.com

Rezumat. *Articolul investighează modul în care elevii de liceu receptează textele literare în contextul integrării tehnologiilor de învăţare vizibilă. Cercetarea s-a desfăşurat pe un eşantion de 100 de elevi de clasa a XI-a de la Colegiul „Andronic Motrescu" din Rădăuţi, având ca obiectiv analiza frecvenţei lecturii, a preferinţelor pentru tipurile de texte şi a impactului instrumentelor digitale asupra înţelegerii şi implicării afective. Rezultatele indică că motivaţia intrinsecă, experienţele anterioare şi contextul socio-cultural influenţează semnificativ receptarea textelor literare. Tehnologiile digitale şi activităţile vizuale, precum hărţi conceptuale, clipuri multimedia şi aplicaţii interactive, contribuie la creşterea implicării, dezvoltarea empatiei literare şi stimularea gândirii critice. Studiul oferă recomandări pedagogice pentru integrarea instrumentelor digitale în predarea literaturii, promovând o abordare activă şi reflexivă, adaptată diversităţii elevilor. Concluziile susţin dezvoltarea unui model de bune practici care combină metode tradiţionale şi inovative pentru optimizarea procesului de învăţare literar-artistică.*

***Cuvinte-cheie*:** *receptarea literară, tehnologie educaţională, învăţare vizibilă, motivaţie, competenţe literare, elevi liceeni, metodologie digitală.*

PRIORITY DIMENSIONING OF THE RECEPTION OF LITERARY TEXT BY HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary. *The article investigates how high school students perceive literary texts in the context of integrating visible learning technologies. The research was conducted on a sample of 100 11th grade students from the "Andronic Motrescu" College in Rădăuţi, with the objective of analyzing reading frequency, preferences for text types, and the impact of digital tools on comprehension and affective involvement. The results indicate that intrinsic motivation, previous experiences, and socio-cultural context significantly influence the perception of literary texts. Digital technologies and visual activities, such as concept maps, multimedia clips, and interactive applications, contribute to increasing involvement, developing literary empathy, and stimulating critical thinking. The study offers pedagogical recommendations for integrating digital tools into literature teaching, promoting an active and reflective approach, adapted to student diversity. The conclusions support the development of a model of good practices that combines traditional and innovative methods to optimize the literary-artistic learning process.*

Keywords: *literary reception, educational technology, visible learning, motivation, literary skills, high school students, digital methodology*.

Introducere. Lectura textelor literare reprezintă un proces complex, multidimensional, care implică atât activităţi cognitive, cât şi afective, sociale şi metacognitive. În cadrul învăţământului liceal, dezvoltarea competenţelor de receptare literară este esenţială pentru formarea gândirii critice, a creativităţii şi a sensibilităţii estetice a elevilor [1, p. 34]. Literatura de specialitate subliniază că lectura activă a textului nu se limitează la simpla decodare a cuvintelor, ci presupune o analiză profundă a structurii narative, identificarea temelor şi simbolurilor, precum şi evaluarea perspectivei autorului şi a impactului asupra cititorului [2, p. 112].

Discuţii. Studiile recente în domeniu evidenţiază că experienţa elevului în cadrul lecturii literare este influenţată de factori multipli: motivaţia intrinsecă şi extrinsecă, nivelul de competenţă lingvistică, experienţele anterioare de lectură, mediul familial şi cultural, precum şi stilurile individuale de învăţare [3, p. 78]. Astfel, receptarea literară devine un

proces dinamic şi personalizat, care poate fi optimizat prin intervenţii pedagogice adaptate nevoilor specifice ale elevilor.

O dimensiune esenţială în cercetarea contemporană a lecturii o reprezintă integrarea tehnologiilor digitale în procesul de învăţare. Conform conceptului de Visible Learning promovat de Hattie şi colaboratorii săi, elevii beneficiază de claritate asupra obiectivelor, feedback constant şi strategii explicite, ceea ce facilitează învăţarea activă şi reflexivă [4, p. 56]. În contextul educaţiei literare, platformele digitale, aplicaţiile vizuale, simulările interactive şi resursele multimedia oferă oportunităţi unice pentru stimularea interesului, motivării şi implicării elevilor, transformând lectura textului într-o experienţă interactivă şi captivantă [5, p. 87].

Cercetările din domeniul didacticii lecturii arată că utilizarea instrumentelor digitale poate amplifica înţelegerea textelor literare, dezvoltând în paralel competenţele cognitive, afective şi sociale. Elevii care folosesc tehnologii interactive demonstrează o mai mare capacitate de analiză a personajelor, de identificare a temelor şi simbolurilor literare şi de argumentare a opiniilor proprii [6, p. 134]. În plus, integrarea tehnologiilor facilitează adaptarea activităţilor la nivelul individual de competenţă şi stilul de învăţare al fiecărui elev, permiţând progresul personalizat şi monitorizarea eficientă a învăţării [7, p. 45].

Din perspectiva socio-culturală, lectura literară este influenţată de mediul familial, experienţele culturale şi nivelul de expunere la texte variate. Elevii care beneficiază de contexte favorabile de lectură şi de sprijin din partea profesorilor manifestă o implicare mai mare şi o mai bună capacitate de a interpreta şi internaliza mesajele literare [8, p. 23]. În acest sens, studiul de faţă consideră că integrarea strategiilor didactice moderne şi a resurselor digitale în procesul educaţional nu numai că optimizează receptarea textelor, dar contribuie şi la dezvoltarea competenţelor reflexive şi creative, esenţiale pentru formarea unor cititori critici şi empatici.

Receptarea textelor literare de către elevii din învăţământul liceal reprezintă un domeniu de interes major atât în pedagogia modernă, cât şi în cercetarea educaţională contemporană. Literatura, ca formă de expresie artistică şi culturală, nu doar dezvoltă competenţele lingvistice, ci contribuie la formarea gândirii critice, a sensibilităţii estetice şi a capacităţii de reflecţie asupra valorilor şi normelor sociale [1, p. 34]. În contextul actual, în care tehnologia digitală devine tot mai prezentă în procesul educaţional, studiul modului în care elevii interacţionează cu textele literare prin intermediul instrumentelor digitale capătă o relevanţă sporită. Tehnologiile de învăţare vizibilă (Visible Learning) permit cadrelor didactice să monitorizeze progresul elevilor, să ofere feedback imediat şi să adapteze activităţile la nevoile specifice ale fiecărui elev, ceea ce poate influenţa semnificativ nivelul de receptare şi înţelegere a textului literar [2, p. 112].

Studiile recente evidenţiază faptul că implicarea afectivă şi cognitivă a elevilor în activităţi literare depinde nu doar de calitatea materialelor didactice, ci şi de motivaţia intrinsecă a acestora, de experienţele anterioare de lectură şi de contextul socio-cultural [3, p. 87]. Marin (2013) subliniază importanţa interacţiunii elev-operă literară din perspectiva atitudinilor şi valorilor literar-artistice, evidenţiind faptul că elevii dezvoltă o receptare activă atunci când sunt implicaţi în activităţi care solicită analiză, interpretare şi argumentare critică a textelor [4, p. 134]. Totodată, Hadîrcă şi colaboratorii (2018, 2019) accentuează rolul strategiilor pedagogice şi al instrumentelor digitale în formarea vorbitorului cult, subliniind necesitatea unei didactici interactive care să stimuleze atât competenţele cognitive, cât şi cele afective [5, p. 22; 6, p. 45].

Obiectivul principal al cercetării de faţă a fost identificarea modului în care elevii de clasa a XI-a, provenind din profiluri diferite (uman, real, tehnologic) şi medii distincte (urban şi rural), percep lectura textelor literare şi în ce măsură tehnologiile digitale le influenţează implicarea şi performanţele. În acest sens, au fost urmărite dimensiuni multiple ale receptării literare: frecvenţa şi tipul lecturii, motivaţia elevilor, dificultăţile întâmpinate, gradul de utilizare a tehnologiilor digitale şi impactul acestora asupra procesului de înţelegere şi interpretare a textului. Analiza acestor dimensiuni permite elaborarea unor strategii didactice diferenţiate, adaptate nivelului de competenţă şi intereselor elevilor, precum şi integrarea eficientă a resurselor digitale în predarea literaturii [7, p. 112].

Din perspectivă metodologică, cercetarea utilizează un cadru integrativ, combinând abordarea descriptiv-investigativă cu metode cantitative şi calitative, inclusiv chestionare aplicate unui eşantion de 100 de elevi de la un liceu din Rădăuţi. Eşantionul, constituit din 36 de băieţi şi 64 de fete, cu distribuţie echilibrată între profilurile tehnologice, reale şi umane, reflectă diversitatea elevilor de clasa a XI-a,

permițând identificarea unor pattern-uri relevante în ceea ce privește obiceiurile de lectură, preferințele literare și atitudinile față de activitățile digitale [8, p. 45].

Importanța integrării tehnologiilor digitale în procesul didactic derivă din faptul că mediul digital oferă resurse interactive și multimodale care stimulează atât înțelegerea conceptelor literare, cât și implicarea afectivă a elevilor. Utilizarea prezentărilor multimedia, aplicațiilor vizuale, platformelor de testare și a altor instrumente digitale facilitează o receptare mai activă, încurajează gândirea critică și contribuie la consolidarea competențelor lectorale [9, p. 78]. În plus, tehnologiile permit personalizarea procesului de învățare, astfel încât elevii cu niveluri diferite de competență să poată progresa individual și să beneficieze de suport adecvat pentru interpretarea și analiza textelor literare.

Literatura de specialitate subliniază că dezvoltarea competențelor literare nu se limitează la memorarea conținutului, ci presupune capacitatea elevilor de a identifica temele și simbolurile textului, de a analiza relațiile narative și de a exprima opinii critice argumentate. Marin și colaboratorii (2016, 2018) evidențiază că activitățile interactive, ghidajul profesorului și implicarea elevilor în proiecte vizuale sau colaborative favorizează internalizarea cunoștințelor și dezvoltarea gândirii reflexive [10, p. 112; 11, p. 45].

În concluzie, introducerea acestui articol plasează studiul în contextul unei cercetări multidimensionale, care consideră că receptarea textelor literare de către liceeni este influențată simultan de factori cognitivi, afectivi, sociali și tehnologici. Studiul vizează nu doar analiza obiceiurilor de lectură și a preferințelor literare, ci și evaluarea impactului strategiilor didactice moderne și a instrumentelor digitale asupra performanțelor elevilor, conturând astfel un model integrat de bune practici în educația literar-artistică, aplicabil în diverse contexte școlare [12, p. 23].

Metodologie. Rezultate. Pentru atingerea obiectivelor propuse, cercetarea a fost concepută ca un studiu descriptiv-investigativ, cu un design mixt, integrând atât metode cantitative, cât și calitative. Abordarea mixtă permite identificarea pattern-urilor comportamentale și atitudinale ale elevilor în raport cu lectura textelor literare, precum și evaluarea impactului tehnologiilor digitale asupra procesului de învățare [1, p. 34].

Eșantionul de studiu a fost constituit din 100 de elevi de clasa a XI-a ai colegiului din Rădăuți, reprezentând profilurile uman, real și tehnologic, cu proveniență atât urbană, cât și rurală. Distribuția pe sexe a fost de 36 de băieți și 64 de fete, oferind o perspectivă echilibrată asupra diversității participanților. Alegerea eșantionului a fost realizată prin eșantionare nealeatorie, pe baza disponibilității elevilor, o metodă adecvată pentru cercetările educaționale care implică elevi voluntari [2, p. 112]. Elevii au fost informați cu privire la scopul studiului și au participat în mod voluntar, fiind respectate principiile etice ale cercetării în educație, inclusiv confidențialitatea răspunsurilor și posibilitatea retragerii din studiu în orice moment [3, p. 87].

Cercetarea a urmărit analizarea relației dintre două categorii principale de **variabile:**

- ***Variabila dependentă***: nivelul de receptare și înțelegere a textului literar de către elevi, măsurat prin frecvența lecturii, preferințele literare, motivația și dificultățile întâmpinate;
- ***Variabila independentă:*** utilizarea strategiilor didactice moderne și a tehnologiilor digitale (platforme educaționale, resurse multimedia, activități interactive și vizuale) în procesul de predare–învățare–evaluare a literaturii [4, p. 134].

Această diferențiere permite evaluarea modului în care metodele inovative și resursele digitale influențează implicarea cognitivă și afectivă a elevilor, precum și dezvoltarea competențelor literar-artistice.

Criteriu	Subcategorie	Nr. elevi	% din total
Profil	Tehnologic	39	39%
	Real	17	17%
	Uman	44	44%
Mediul de proveniență al școlii	Rural	81	81%
	Urban	19	19%
Sex	Masculin	36	36%
	Feminin	64	64%

Figura 1. Caracteristicile eșantionului privind distribuția elevilor

Colectarea datelor a fost realizată prin chestionare structurate, care au inclus itemi referitori la frecvenţa lecturii, preferinţele pentru tipuri de texte literare, motivaţia lecturii, dificultăţile întâmpinate, precum şi utilizarea şi percepţia platformelor digitale şi a activităţilor vizuale. Itemii au fost în formate închise şi semi-deschise, pentru a permite atât cuantificarea datelor, cât şi exprimarea opiniei elevilor în mod detaliat [5, p. 22].

În plus, instrumentele digitale au fost evaluate în funcţie de gradul de implicare, eficienţa în facilitarea înţelegerii textului şi stimularea creativităţii, astfel încât să se poată determina impactul lor asupra procesului de învăţare vizibilă. Această combinaţie de instrumente permite o abordare integrativă, care valorifică atât date cantitative, cât şi calitative [6, p. 45].

Procedura de cercetare

Cercetarea a fost desfăşurată pe parcursul unui semestru, cu acordul conducerii instituţiei şi cu respectarea normelor etice. Elevii au completat chestionarele on-line cu ajutorul platformei Google Forms. Datele au fost ulterior centralizate, codificate şi analizate statistic şi tematic, pentru a evidenţia pattern-urile de lectură şi utilizarea tehnologiilor digitale [7, p. 112].

Analiza datelor a fost realizată prin metode descriptive şi comparative. Au fost calculate frecvenţele, procentele şi distribuţiile răspunsurilor, iar pattern-urile identificate au fost interpretate în raport cu literatura de specialitate privind educaţia literar-artistică şi tehnologiile de învăţare vizibilă [8, p. 78]. Această abordare a permis elaborarea unor concluzii relevante pentru practica didactică şi pentru integrarea resurselor digitale în predarea literaturii.

Analiza răspunsurilor elevilor evidenţiază un interes moderat pentru lectura textelor literare, majoritatea declarând că citesc uneori. Un grup restrâns de elevi manifestă o pasiune puternică pentru lectură, în timp ce un segment semnificativ arată un interes scăzut sau foarte scăzut. Această distribuţie sugerează necesitatea unor strategii pedagogice care să stimuleze lectura constantă şi să transforme activitatea de citit într-o experienţă atractivă şi semnificativă [1, p. 34].

Frecvenţa lecturii în afara şcolii indică că majoritatea elevilor citesc rar sau doar ocazional, iar doar un procent mic se angajează zilnic în lectură. Aceasta confirmă corelaţia dintre motivaţia intrinsecă pentru lectură şi frecvenţa cu care elevii se implică în activităţi literare extracurriculare [2, p. 112].

Preferinţele literare ale elevilor arată o orientare preponderentă către proză şi dramaturgie, în timp ce poezia este mai puţin atractivă. Totodată, aproape 40% dintre elevi nu au preferinţe bine definite, indicând atât deschidere către explorarea diferitelor genuri, cât şi o nevoie de ghidare didactică pentru dezvoltarea gustului literar [3, p. 87].

Motivaţia principală pentru citire este curiozitatea, urmată de notele şcolare şi influenţa profesorului. Acest aspect sugerează că stimularea interesului intrinsic este esenţială, iar implicarea cadrelor didactice poate creşte semnificativ participarea elevilor la activităţile de lectură [4, p. 134].

În ceea ce priveşte dificultăţile întâmpinate, elevii indică lipsa interesului, dificultăţile legate de limbaj, complexitatea ideilor şi contextul cultural. Aceste obstacole evidenţiază necesitatea personalizării recomandărilor de lectură, oferirea de suport explicativ şi adaptarea textelor la nivelul de înţelegere şi experienţele fiecărui elev [5, p. 112].

În raport cu utilizarea tehnologiilor digitale, majoritatea elevilor folosesc platformele şi resursele digitale în mod moderat sau ocazional, iar impactul lor este perceput pozitiv: materialele multimedia fac orele mai interesante, facilitează înţelegerea şi stimulează creativitatea. Activităţile vizuale, cum ar fi hărţile conceptuale, prezentările multimedia şi infograficele, cresc implicarea afectivă şi capacitatea de interpretare a textelor literare [6, p. 78].

De asemenea, elevii manifestă o atitudine favorabilă faţă de activităţile digitale, considerând că acestea contribuie la dezvoltarea gândirii critice şi la trăirea emoţiei textului. Gradul de implicare în activităţile digitale este moderat spre ridicat, iar majoritatea elevilor îşi exprimă dorinţa de a participa la mai multe activităţi bazate pe tehnologie [7, p. 112].

Rezultatele confirmă că integrarea tehnologiilor de învăţare vizibilă amplifică atât dimensiunea cognitivă, cât şi pe cea afectivă şi socială a procesului de receptare literară. Elevii dobândesc competenţe de analiză, interpretare şi evaluare critică, în timp ce activităţile interactive şi colaborative facilitează dezvoltarea empatiei literare şi a capacităţii de a relaţiona experienţele proprii cu temele şi situaţiile din texte [8, p. 45].

Concluzii şi recomandări. Studiul privind receptarea textelor literare de către liceeni, în contextul integrării tehnologiilor digitale şi al strategiilor de învăţare vizibilă, a evidenţiat un ansamblu complex de factori cognitivi, afectivi şi sociali care influenţează implicarea elevilor şi dezvoltarea compe-

tenţelor literare. Rezultatele obţinute arată că elevii manifestă un interes moderat pentru lectură, cu un segment restrâns de cititori pasionaţi şi un procent semnificativ cu motivaţie scăzută. Acest fapt subliniază necesitatea implementării unor metode didactice diferenţiate, care să stimuleze lectura constantă şi să transforme cititul într-o experienţă plăcută şi semnificativă [1, p. 34].

Integrarea tehnologiilor digitale în procesul de învăţare literară a fost percepută ca benefică de majoritatea elevilor. Materialele multimedia, aplicaţiile vizuale, platformele interactive şi activităţile colaborative au contribuit la creşterea implicării afective, la dezvoltarea creativităţii şi la aprofundarea înţelegerii textelor literare. Elevii au raportat că aceste resurse facilitează identificarea temelor şi simbolurilor literare, argumentarea opiniilor proprii şi dezvoltarea gândirii critice [2, p. 78].

Motivaţia intrinsecă, curiozitatea şi implicarea profesorilor s-au dovedit factori determinanţi în receptarea literară, în timp ce dificultăţile legate de limbaj, complexitatea ideilor şi contextul cultural necesită intervenţii pedagogice adaptative şi suport suplimentar pentru elevi [3, p. 112]. Astfel, activităţile de lectură trebuie să fie variate, interactive şi să permită personalizarea experienţei educaţionale, pentru a sprijini elevii cu niveluri diferite de competenţă.

Din perspectiva socială, activităţile digitale şi colaborative contribuie la dezvoltarea competenţelor de comunicare, a empatiei literare şi la schimbul de perspective între elevi. Această abordare favorizează receptarea intersubiectivă a textelor literare şi dezvoltarea unei culturi a dialogului critic şi reflexiv [4, p. 134].

Pornind de la aceste constatări, cercetarea propune următoarele recomandări pentru cadrele didactice:

- Integrarea sistematică a tehnologiilor de învăţare vizibilă în toate etapele procesului didactic, folosind instrumente digitale care stimulează analiza textului, gândirea critică şi implicarea afectivă [5, p. 45].
- Elaborarea unor strategii didactice adaptative, care să ţină cont de diversitatea stilurilor de învăţare, nivelul de competenţă şi interesele elevilor, pentru o receptare literară activă şi reflexivă [6, p. 112].
- Formarea continuă a cadrelor didactice pentru utilizarea eficientă a resurselor digitale, metodologiilor inovatoare şi instrumentelor de evaluare formative şi sumative [7, p. 87].
- Promovarea lecturii colaborative şi a discuţiilor critice prin platforme digitale, care să faciliteze schimbul de opinii şi dezvoltarea argumentării literare [8, p. 112].
- Crearea unui cadru de evaluare clar şi detaliat a competenţelor de receptare literară, cu indicatori specifici pentru dimensiunile cognitive, afective şi sociale ale procesului de învăţare [1, p. 34].
- Documentarea şi diseminarea bunelor practici prin resurse educaţionale deschise, ghiduri metodice şi programe curriculare, pentru a facilita aplicarea rezultatelor cercetării în contexte educaţionale diverse [2, p. 78].

În concluzie, cercetarea confirmă faptul că receptarea textelor literare este un proces multidimensional, influenţat de factori cognitivi, afectivi, sociali şi tehnologici. Strategiile didactice inovatoare, combinate cu tehnologiile digitale şi evaluările formative, amplifică implicarea elevilor şi eficienţa procesului de învăţare, contribuind la dezvoltarea competenţelor literare, gândirii critice şi creativităţii [3, p. 134].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. CALLO T., CAZACU T., HADÎRCĂ M., MARIN M. *Cadrul de referinţă privind formarea vorbitorului cult de limbă română. Studii de analiză şi sinteză.* Chişinău, 2016.
2. HADÎRCĂ M., CALLO T., CAZACU T., MARIN M. *Strategia şi instrumentele pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română*. Chişinău, 2019.
3. HADÎRCĂ M., MARIN M., M., CALLO T., CAZACU T., GHICOV A., BÂLICI V. *Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română*. Chişinău, 2018.
4. MARIN M., *Didactica lecturii. Interacţiunea elev-operă din perspectiva atitudinilor şi valorilor literar-artistice.* Chişinău: Editura Cartier, Arad, 2013. ISBN 978-9975-79-861-7.

5. MARIN M. Raport de sinteză a evaluării curriculumului la disciplina Limba română, clasele I-IV. În: *Evaluarea curriculumului național în învățământul general*. Chișinău. ISBN 978-9975-56-589-9.
6. MARIN M. Școala fără profesor*?* În: *Învățătorul modern*. 2016. ISBN 978-9975-9949-8-9.
7. MARIN M., ACHIRI I., NASTAS S., BOTGROS I., POGOLȘA L., BUCUN N. *Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora*. Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-59-139-3.
8. MARIN M., POGOLȘA L., BUCUN N. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor.* Chișinău, 2014. ISBN 978-9975-53-333-1.
9. MARIN M., POGOLȘA L., BUCUN N. *Standarde educaționale de eficiență a învățării la disciplinele de studiu în învățământul primar și secundar general și standarde de calitate a instituției de învățământ din perspectiva școlii prietenoase copilului.* Chișinău, 2012. ISBN 978-9975-4436-2-3.
10. MARIN M., POGOLȘA L., BUCUN N., GUȚU V. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău, 2010. ISBN 978-9975-4159-2-7.
11. MARIN M., POGOLȘA L., BUCUN N., GUȚU V. *Evaluarea curriculumului școlar – perspective de modernizare.* Chișinău, 2009. ISBN 978-9975-4069-4-9.
12. MARIN M., CIOBÎCĂ P. T. Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale. în: *Exercito, Ergo Sum*, 2023, pp. 69-78 disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/69-78_23.pdf

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.06
CZU: 81/82:37.015:373.3/.091

MODALITĂŢI DE DEZVOLTARE A LIMBAJULUI LITERAR ŞI STIMULAREA MOTIVAŢIEI PENTRU LECTURĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Mariana BUZEA
doctorandă, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chişinău, RM,
învăţătoare la clasele primare, Liceul teoretic „Nicolae Titulescu”, Slatina, **România**
ORCID 0000-0002-6112-9073
E-mail: mariana.2286@yahoo.com

Rezumat. *Limbajul literar constituie un element fundamental în dezvoltarea expresivităţii şi a sensibilităţii estetice ale elevilor din ciclul primar. Interacţiunea cu textele literare, facilitată în mod adecvat de către cadrul didactic, devine o resursă semnificativă pentru stimularea motivaţiei de învăţare, mai ales atunci când sunt integrate metode didactice interactive şi creative. Prin intermediul operelor literare, elevii sunt antrenaţi în situaţii de viaţă exemplare, învaţă să recunoască şi să înţeleagă emoţii, să analizeze comportamente şi să interiorizeze valori precum echitatea, altruismul sau curajul. În perioada şcolară mică elevii îşi formează atitudinea faţă de procesul de învăţare, motiv pentru care cultivarea motivaţiei devine esenţială, având un impact de durată asupra performanţelor şcolare şi asupra dezvoltării personale. În cadrul ciclului primar, dezvoltarea interesului pentru lectură şi formarea unui limbaj expresiv. Contactul precoce cu textele literare contribuie la îmbogăţirea vocabularului, la stimularea creativităţii şi la modelarea dimensiunii afective a elevului. Se consideră că influenţele acestor experienţe de lectură depăşesc sfera lingvistică, având un rol semnificativ în plan motivaţional, prin creşterea interesului pentru învăţare.*

Cuvinte-cheie: *elev, limbaj literar, motivaţie, strategie, învăţare, expresivitate,lectură*.

METHODS OF DEVELOPING LITERARY LANGUAGE AND STIMULATING READING MOTIVATION IN PRIMARY GRADES

Summary. *Literary language is a fundamental element in the development of expressiveness and aesthetic sensitivity of primary school students. Interaction with literary texts, adequately facilitated by the teaching staff, becomes a significant resource for stimulating learning motivation, especially when interactive and creative teaching methods are integrated. Through literary works, students are trained in exemplary life situations, learn to recognize and understand emotions, analyze behaviors and internalize values such as fairness, altruism or courage. During the early school period, students form their attitude towards the learning process, which is why cultivating motivation becomes essential, having a lasting impact on school performance and personal development. In the primary school cycle, developing an interest in reading and forming an expressive language. Early contact with literary texts contributes to enriching vocabulary, stimulating creativity and shaping the student's affective dimension. It is considered that the influences of these reading experiences go beyond the linguistic sphere, having a significant role in motivational terms, by increasing interest in learning.*

Keywords: *student, literary language, motivation, strategy, learning, expressiveness, reading.*

Introducere. Limbajul literar este purtătorul valorilor estetice şi culturale ale unei limbi. În ciclul primar elevii sunt antrenaţi în primele forme de literatură artistică, prin care îşi dezvoltă gustul pentru lectură, vocabularul şi capacitatea de interpretare. Însă succesul acestui demers depinde într-o mare măsură de gradul în care copilul este motivat să citească şi să înţeleagă textele literare.

Limbajul literar, ca formă expresivă şi creativă, solicită elevului un efort cognitiv şi afectiv superior. Astfel învăţarea sa presupune mai mult decât înţelegerea semantică – presupune angajament emoţional şi motivaţie. În lipsa unei motivaţii clare, elevii pot percepe literatura ca fiind abstractă, nefuncţională sau dificilă [5, p. 88].

Motivaţia este un factor intern esenţial pentru

învăţare. În cazul achiziţionării limbajului literar, motivaţia determină cât de implicat emoţional şi intelectual este elevul în relaţia cu textul. În primii ani de şcoală elevii intră în contact cu forme elementare ale literaturii - basme, povestiri, poezii -, ce devin mijloace eficiente de formare a limbajului şi de dezvoltare a creativităţii.

Motivaţia pentru învăţare este esenţială în formarea competenţelor cognitive şi atitudinale ale elevilor, în special în ciclul primar. Profesorul are un rol esenţial în stimularea şi menţinerea acestei motivaţii prin metode didactice adecvate, relaţia cu elevii şi climatul socio-afectiv creat în clasă.

Discuţii. Relevanţă. Metodologie. În contextul educaţiei contemporane accentul nu mai este conturat exclusiv pe acumularea de cunoştinţe, ci şi pe formarea atitudinilor, valorilor şi comportamentelor sociale. Una dintre cele mai eficiente modalităţi de a atinge acest obiectiv este utilizarea textelor literare în procesul educativ. Limbajul literar, prin funcţia sa estetică şi simbolică, transmite nu doar informaţii, ci şi modele de gândire, emoţii şi norme comportamentale [6, p.22].

Limbajul literar – formator de valori şi atitudini. În opinia noastră există mai multe modalităţi de asimilare a limbajului literar, în opoziţie cu cel informativ, el are o funcţie estetică şi emoţională şi transmite mesaje nu doar prin conţinut, ci şi prin forma expresivă: metafore, comparaţii, personificări [2, p. 87]. Elevii, care se confruntă frecvent cu astfel de texte, îşi dezvoltă abilităţi de înţelegere în profunzime, gândire creativă şi empatie – calităţi ce pot susţine motivaţia intrinsecă pentru învăţare [4, p. 67]. Personajele literare oferă elevului oportunitatea de a se pune „în identitatea" altora. Lectura narativă implică procese empatice care contribuie la construirea unei gândiri morale [7, p. 89]. De exemplu, în povestea „Ivan Turbincă" de Ion Creangă, copilul reflectează asupra ideii de generozitate, curaj şi dreptate.

Limbajul literar determină elevul să interpreteze, nu doar să înţeleagă literal. Poezia sau parabola stimulează gândirea simbolică, invitând copilul să caute sensuri ascunse şi conexiuni personale, ceea ce conduce la formarea unei atitudini reflexive [9, p. 35].

Contactul cu literatura permite elevului să se compare cu personaje, să îşi definească preferinţele şi să construiască treptat o identitate axiologică. Acest proces de interiorizare a valorilor şi de autoreglare comportamentală este susţinut de limbajul simbolic al literaturii [5, p.129]. Cadrele didactice au datoria de a ghida lectura nu doar din punct de vedere informativ, ci şi formativ. Aceasta presupune:

- alegerea textelor cu valenţe etice şi estetice;
- promovarea unui climat de dialog reflexiv în jurul lecturii;
- încurajarea exprimării emoţiilor şi atitudinilor personale în raport cu mesajul literar.

Aşadar, asimilarea limbajului literar poate fi realizată prin varia modialităţi, una dintre acestea fiind **motivaţia în procesul de învăţare** – între emoţie şi cunoaştere. Motivaţia elevilor poate fi activată atât prin factori externi (note, recompense), cât şi interni (curiozitate, plăcere de a descoperi). Studiile arată că motivaţia intrinsecă este mai eficientă pe termen lung, deoarece susţine învăţarea profundă şi angajamentul autentic [5, p.143]. Textele literare pot deveni un declanşator al acestei motivaţii, prin identificarea elevului cu personajele, prin intrigile captivante şi prin emoţiile transmise. Lectura nu mai este o obligaţie, ci o aventură în care copilul participă activ. În acest context un rol esenţial îl au motivaţia extrinsecă şi cea intrinsecă. ***Motivaţia extrinsecă*** este determinată de factori externi: note, premii, aprecieri sau sancţiuni. Deşi eficientă pe termen scurt, motivaţia extrinsecă nu asigură o relaţie profundă cu literatura [5, p. 67]. În ciclul primar motivaţia extrinsecă predomină la început, dar este dezirabilă tranziţia spre motivaţia intrinsecă, asociată cu învăţarea profundă şi dezvoltarea autonomiei [4, p. 55]. ***Motivaţia intrinsecă*** apare din interesul personal pentru text, plăcerea de a citi, curiozitate sau emoţie estetică. Este forma ideală de motivaţie în studiul limbajului literar, deoarece coduce la învăţare durabilă şi dezvoltare personală [4, p. 54].

Factori ce influenţează motivaţia pentru limbajul literar sunt următorii:

- *calitatea textelor alese* – poveşti relevante, cu tematici apropiate de viaţa elevului, stimulează identificarea şi interesul [3, p. 109);
- *strategiile didactice* – metodele interactive, dramatizarea, lectura expresivă sau scrierea creativă favorizează implicarea elevului;
- *relaţia cu cadrul didactic* – profesorul ca model de lectură şi mediator al sensurilor are un impact decisiv în formarea motivaţiei [8, p. 73];

- *contextul social şi familial* – un climat favorabil lecturii încurajează învăţarea limbajului artistic ca parte a identităţii culturale.

Pentru a stimula motivaţia în procesul de învăţare a limbajului literar sunt necesare anumite strategii.

1. Metode ale strategiilor pentru stimulare în practica învăţământului primar. Lectura textelor literare, ca experienţă estetică trebuie să fie trăită, nu doar analizată. Poezia, basmul sau povestirea pot deveni evenimente emoţionale dacă sunt prezentate expresiv şi cu deschidere către reflecţie [10, p. 23].

Dramatizarea şi rolul activ al elevului, punerea în scenă a textului sau povestirea în perspectivă subiectivă activizează elevul să se implice în mod activ, fapt ce stimulează motivaţia intrinsecă. Crearea de texte proprii, scrierea de poezii, replici de teatru sau povestiri cu final schimbat permite exprimarea identităţii elevului, oferindu-i satisfacţie personală şi interes pentru limbajul expresiv.

2. Exemple de bune practici :

a) *Lectura expresivă cu roluri* (clasa a II-a). Profesorul citeşte povestea „Fata babei şi fata moşneagului" folosind voci diferite pentru fiecare personaj. Apoi elevii sunt invitaţi să repete dialogurile în perechi, cu intonaţie şi mimică. Activitatea se încheie cu un mini-joc de improvizaţie, în care elevii propun finaluri alternative. *Rezultat:* creşte implicarea afectivă, elevii sunt mai atenţi la cuvintele folosite şi îşi doresc „să joace" din nou altă poveste ;

b) *Atelier de scriere creativă* (clasa a III-a). După lectura basmului „Punguţa cu doi bani", elevii scriu un jurnal imaginar al cocoşului, apoi îl citesc în faţa clasei. *Rezultat:* dezvoltă vocabularul expresiv, stimulează empatia şi motivaţia pentru scris.

c) *Teatrul de umbre* (clasa I). Pentru poezia „Somnoroase păsărele" elevii creează siluete din carton, proiectate cu lanternă. Recită în cor, în timp ce personajele se „mişcă" pe perete. *Rezultat:* învăţarea prin joc captează interesul celor mici, iar limbajul poetic este receptat vizual şi afectiv.

În opinia noastră, bunele practici de predare a limbajului literar sunt apanajul didactic al profesorului prin motivarea activităţii elevilor.

3. Rolul profesorului în activarea motivaţiei. Profesorul nu este doar un mediator între copil şi text, ci şi un model. Atitudinea sa faţă de lectură, modul în care pune în valoare expresivitatea limbajului şi empatia cu care primeşte răspunsurile elevilor influenţează motivaţia acestora. Ca strategii esenţiale se recomandă: valorizarea creativităţii, implicării, evitarea criticii excesive, încurajarea efortului şi a cooperării [8, p. 59].

Un climat bazat pe încurajare, empatie şi respect este esenţial pentru ca elevii să se simtă în siguranţă şi valorizaţi. Profesorul trebuie să manifeste acceptare necondiţionată, care stimulează implicarea activă [3, p. 118]. Adaptarea sarcinilor la nivelul de dezvoltare a elevului şi oferirea unor activităţi semnificative sporesc interesul pentru învăţare [2, p. 142]. Elevii trebuie să înţeleagă sensul şi utilitatea a ceea ce învaţă.

Metodele participative, precum învăţarea prin joc, proiectele, dezbaterile sau lucrul în grup stimulează curiozitatea şi plăcerea de a învăţa [8, p. 63]. Implicarea activă în sarcini coduce la creşterea motivaţiei intrinseci. Elevii trebuie să primească un feedback clar, specific şi încurajator. Lauda sinceră, focalizată pe efort şi progres, are un impact pozitiv asupra încrederii în sine şi a dorinţei de a continua [5, p. 112].

Concluzii. Asimilarea limbajului literar nu este doar o sarcină academică, are o putere formativă incontestabilă şi o oportunitate de formare holistică a elevilor. Literatura devine astfel nu doar instrument de predare, ci şi vehicul de umanizare. Atunci când literatura este abordată cu sensibilitate, cu metode interactive şi adaptate vârstei, ea devine o sursă puternică de motivaţie. Elevul învaţă cu plăcere, se exprimă cu uşurinţă şi dezvoltă o relaţie autentică cu limba română.

Printr-o pedagogie a limbajului literar, şcoala contribuie esenţial la formarea conştiinţei morale şi civice a elevului, iar rolul limbajului literar în dezvoltarea elevilor este:

1. Dezvoltarea vocabularului activ şi pasiv: expunerea constantă la limbajul literar contribuie la îmbogăţirea vocabularului, la înţelegerea sinonimiei şi la folosirea expresiilor idiomatice ;
2. Formarea gândirii critice şi reflexive: textele literare stimulează analiza, interpretarea şi formularea de opinii, dezvoltând astfel gândirea logică şi argumentativă ;
3. Cultivarea gustului estetic: prin intermediul poeziei, al fabulelor şi al poveştilor, elevii învaţă să aprecieze frumuseţea limbajului şi creativitatea artistică ;
4. Stimularea imaginaţiei şi a empatiei: identificarea cu personajele şi situaţiile narative dezvoltă capacitatea de proiecţie imaginară şi de înţelegere a celorlalţi ;
5. Îmbunătăţirea exprimării orale şi scrise: ele-

vii devin mai clari în gândire, mai expresivi şi mai nuanţaţi în exprimare, atât în discursul oral, cât şi în cel scris.

Motivaţia reprezintă o condiţie fundamentală în procesul de învăţare a limbajului literar. Prin metode centrate pe elev, prin alegerea unor texte relevante şi prin cultivarea unei relaţii pozitive cu lectura, profesorii pot susţine dezvoltarea unei motivaţii intrinseci durabile. Literatura, astfel predată, nu mai este o simplă disciplină, ci devine experienţă, reflecţie şi formare de sine.

În ciclul primar profesorul este principalul motor al motivaţiei pentru învăţare. Prin atitudinea sa, metodele utilizate şi relaţia cu elevii, el poate transforma învăţarea într-un proces plăcut, provocator şi personalizat. În acest sens, activarea motivaţiei nu este o tehnică punctuală, ci o dimensiune continuă a actului educaţional.

Motivaţia elevilor devine conştientă şi apropriată faţă de limbajul literar atunci când cadrele didactice pot utiliza:

- lectura expresivă a textelor literare, însoţită de mimică şi intonaţie.
- jocuri de rol sau dramatizări ale poveştilor citite.
- crearea de poveşti în grup, dezvoltând creativitatea şi colaborarea.
- ilustrarea textelor literare prin desen sau colaj.
- lectura în aer liber sau în spaţii neconvenţionale, ce adaugă un plus de entuziasm.
- cluburi de lectură sau ateliere creative.

Reieşind din cele expuse credem că asimilarea limbajului literar nu este doar o sarcină academică în actul educational, iar motivaţia elevilor din învăţământul primar creşte galopant faţă de limbajul operelor literaturii române, ei astfel începând să descopere nu doar sensul cuvintelor, ci şi bucuria de a le folosi artistic şi limba maternă devine nu doar un mijloc de comunicare, ci şi un spaţiu al reflecţiei şi al frumosului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. BREU W. *Introducere în lingvistică*. Iaşi: Polirom, 2005, 352 p. ISBN 973-681-795-1
2. CERGHIT I. *Metode de învăţământ*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008, p.87;ISBN 978-973-30-2135-7
3. CUCOŞ C. *Psihopedagogie*. Iaşi: Polirom, 2006, 464 p. ISBN 973-46-0170-0
4. DECI E. L., & Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985, 371 p. ISBN 978-0306420221
5. DUMITRU I. *Motivaţia pentru învăţare*. Iaşi: Polirom, 2001, 232 p. ISBN 973-683-567-4
6. MANOLESCU, N. *Istoria critică a literaturii române*. Bucureşti: Paralela 45, 2008, 1526 p. ISBN 978-973-47-0387-0
7. NUSSBAUM M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010, 158 p. ISBN978-0691140643
8. OPREA C. L. *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2011, 316 p. ISBN 978-973-30-3035-9
9. RICOEUR P. *From Text to Action: Essays in Hermeneutics II*. Evanston: Northwestern University Press, 1991, 346 p. ISBN 978-0810108332
10. ROSENBLATT L. M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, 232 p. ISBN 978-0809304189
11. RYAN R. M., & DECI E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. În: *Contemporary Educational Psychology, 2000 vol.25, nr.1, 14 p.* ISSN 0361-476X

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.07
CZU: 373.3.016:808.5:004

VALENȚE FORMATIVE ȘI TEHNOLOGII DE MEDIERE ALE MESAJULUI ORAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Veronica Alina FLOREA,
doctorandă, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău,RM
profesoară pentru învățământul primar,
Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu", Slatina, **România**,
ORCID: 0000-0002-3245-0570
E-mail: florea_alina28@yahoo.com

Rezumat. *În contextul învățământului primar, mesajul oral joacă un rol esențial în formarea competențelor de comunicare, a sensibilității estetice şi a implicării emoționale a elevilor în raport cu textul literar. Literatura română, prin bogăția sa narativă şi poetică, oferă un cadru fertil pentru cultivarea abilităților de ascultare şi gândire interpretativă încă din primii ani de şcoală. Acest articol explorează valoarea formativă a expresiei orale în cadrul orelor de limba şi literatura română şi evidențiază modul în care tehnologiile educaționale pot sprijini receptarea mesajului literar de către elevii mici. Într-o perspectivă pedagogică, studiul analizează cum lectura expresivă, povestirea şi dramatizarea contribuie la dezvoltarea empatiei, la îmbogățirea vocabularului şi la înțelegerea structurilor narative. În acelaşi timp, sunt investigate modalitățile prin care instrumentele digitale - precum audiobook-urile, aplicațiile interactive şi platformele multimedia - transformă actul ascultării într-o experiență multisenzorială şi participativă. Aceste tehnologii nu doar facilitează accesul la literatură pentru elevii cu stiluri de învățare diverse, ci şi încurajează receptarea activă şi răspunsul creativ.*

Cuvinte-cheie: *mesaj oral, literatură română, învățământ primar, receptare activă, tehnologii educaționale, audiție expresivă*.

FORMATIVE VALUES AND TECHNOLOGIES FOR MEDIATING THE ORAL MESSAGE IN PRIMARY EDUCATION

Summary. *In the context of primary education, oral language plays a vital role in shaping students' communication skills, aesthetic sensitivity, and emotional engagement with literary texts. Romanian literature, with its rich narrative and poetic tradition, provides a fertile ground for cultivating listening abilities and interpretive thinking from the early years of schooling. This article explores the formative value of oral expression in Romanian language and literature classes and highlights how educational technologies can support young learners in receiving and understanding literary messages. From a pedagogical perspective, the study analyzes how expressive reading, storytelling, and dramatization contribute to the development of empathy, vocabulary enrichment, and comprehension of narrative structures. At the same time, it investigates how digital tools - such as audiobooks, interactive applications, and multimedia platforms - transform the act of listening into a multisensory and participatory experience. These technologies not only facilitate access to literature for students with diverse learning styles but also encourage active reception and creative response*.

Keywords*: oral message, Romanian literature, primary education, educational technology, expressive listening, active reception*.

Introducere. În învățământul primar comunicarea orală nu este doar o competență de bază, ci şi o poartă spre înțelegerea profundă a lumii, a sinelui şi a celorlalți. În cadrul lecțiilor de limba şi literatura română mesajul oral devine un vehicul esențial pentru transmiterea valorilor culturale, pentru stimularea imaginației şi pentru dezvoltarea gândirii critice. Literatura, în forma sa orală, are puterea de a emoționa, de a construi punți între generații şi de a ancora copilul în ritmurile limbii materne.

Într-o epocă în care atenția copiilor este fragmentată de stimuli digitali şi viteza informației, revalori-

zarea mesajului oral devine o necesitate pedagogică. Nu este vorba doar despre a asculta o poveste, ci despre a învăţa să asculţi cu sens, să interpretezi, să reacţionezi şi să creezi. În acest context, tehnologiile educaţionale pot juca un rol semnificativ, nu ca substitut al relaţiei umane, ci ca extensie a acesteia, oferind contexte variate şi accesibile de receptare şi exprimare.

Discuţii. Metodologie. În învăţământul primar mesajul oral reprezintă mai mult decât o simplă formă de comunicare: este un instrument esenţial în formarea gândirii, în dezvoltarea sensibilităţii estetice şi în cultivarea capacităţii de a asculta şi interpreta. Literatura română, prin textele sale narative, lirice sau dramatice, oferă un cadru ideal pentru exersarea receptării orale, mai ales atunci când este susţinută de mijloace tehnologice adaptate vârstei şi nevoilor copiilor.

De ce este important mesajul oral?. Deoarece :

- activizează imaginaţia: ascultarea unui text literar citit expresiv stimulează vizualizarea mentală şi implicarea emoţională;
- dezvoltă empatia: copiii învaţă să înţeleagă personaje, situaţii şi emoţii prin tonul şi ritmul vocii.
- consolidează vocabularul: receptarea orală facilitează învăţarea cuvintelor noi în contexte semnificative.

Valenţele formative ale mesajului oral. Mesajul oral are o funcţie formativă multiplă în dezvoltarea copilului de vârstă şcolară mică. Dincolo de dimensiunea lingvistică, el contribuie la modelarea afectivă, cognitivă şi socială a elevului. Iată câteva dintre cele mai relevante valenţe:

1. Dezvoltarea competenţelor de receptare. Prin ascultarea activă a textelor literare, elevii învaţă să identifice idei principale, să urmărească firul narativ şi să anticipeze acţiuni sau reacţii ale personajelor. Receptarea orală antrenează memoria auditivă, atenţia distributivă şi capacitatea de concentrare [9, p.198];

2. Stimularea empatiei şi a inteligenţei emoţionale. Vocea umană, cu toate nuanţele sale, transmite emoţii, intenţii şi stări. Ascultând poveşti citite expresiv sau interpretate teatral, copiii învaţă să recunoască şi să înţeleagă emoţiile celorlalţi, dezvoltând empatie şi deschidere afectivă [4, p.142];

3. Îmbogăţirea vocabularului şi a expresivităţii. Expunerea la limbajul literar oralizat contribuie la extinderea vocabularului activ şi pasiv, la învăţarea structurilor sintactice variate şi la formarea unei exprimări nuanţate. Copiii învaţă expresii idiomatice, figuri de stil şi formule narative într-un mod natural şi contextualizat [8];

4. Formarea gândirii critice şi reflexive. Mesajul oral, mai ales în formele sale dialogice (lectura cu întrebări, dezbaterea, dramatizarea), stimulează capacitatea de a pune întrebări, de a formula opinii şi de a susţine puncte de vedere. Elevii nu doar ascultă, ci încep să gândească despre ceea ce aud ;

5. Consolidarea identităţii culturale. Prin contactul cu poveşti, legende, poezii şi texte din patrimoniul literar românesc, copiii îşi formează repere culturale şi afective. Mesajul oral devine astfel un liant între generaţii şi un instrument de transmitere a valorilor [4, p.142]. Mesajul oral nu este doar un canal de transmitere a informaţiei, ci un spaţiu de reflecţie şi conştientizare, în care elevul învaţă să-şi observe propriul proces de învăţare. În această perspectivă metacogniţia - capacitatea de a gândi despre propriile gânduri - devine o componentă esenţială a receptării orale în literatura română;

6. Activarea metacogniţiei prin ascultare conştientă. Receptarea mesajului oral poate fi transformată într-un exerciţiu metacognitiv atunci când elevii sunt încurajaţi să reflecteze asupra modului în care ascultă, ce înţeleg, ce simt şi ce întrebări le apar. Întrebări precum „Ce mi-a transmis vocea personajului?", „Ce parte din poveste mi-a atras atenţia şi de ce?" sau „Cum ştiu că am înţeles bine?" stimulează autoreglarea cognitivă şi emoţională [4, p.142];

7. Strategii metacognitive integrate în receptarea orală. Cercetătorul M. Ionescu identifică trei direcţii esenţiale ale metacogniţiei: cunoaşterea proceselor cognitive şi gestionarea acestora, relaţia dintre metacogniţie şi funcţiile cognitive, şi metodele principale pentru dezvoltarea metacogniţiei [7, p.113-127]. Acestea pot fi aplicate în învăţământul primar prin exerciţii de reflecţie, autoevaluare şi modelare didactică.

Cadrele didactice pot folosi strategii simple, dar eficiente, pentru a susţine metacogniţia în timpul activităţilor de ascultare:

- Jurnalul de ascultare – Elevii notează ce au înţeles, ce nu au înţeles şi ce întrebări au după audierea unui text;
- Pauze reflexive – Se întrerupe lectura orală pentru a invita elevii să anticipeze, să formuleze ipoteze sau să exprime reacţii personale;
- Reformularea mesajului – Elevii sunt încurajaţi să redea cu propriile cuvinte ceea ce au auzit, consolidând înţelegerea şi exprimarea;

- Autoevaluarea în perechi – După ascultare, elevii discută în perechi ce au înţeles şi cum au ajuns la acea înţelegere.

Aceste practici nu doar că îmbunătăţesc receptarea mesajului oral, ci şi cultivă o atitudine reflexivă faţă de învăţare, esenţială pentru formarea unor cititori şi ascultători autonomi şi critici [8].

Conform *Ghidului metodologic* elaborat de Bocoş, Mara şi Farcaş, strategiile metacognitive pot fi dezvoltate prin exerciţii de reflecţie ghidată, autoevaluare şi modelare didactică, contribuind la autoreglarea procesului de învăţare în receptarea mesajului oral [1, p. 40].

Dramatizarea textelor literare poate îmbunătăţi receptarea mesajelor orale. Exersarea competenţelor de exprimare orală prin activităţi practice, care implică interacţiunea directă şi interpretarea creativă a textelor literare, stimulează imaginaţia şi dezvoltă abilităţile sociale ale elevilor [10, p.134];

8. Mesajul oral ca mediu pentru dezvoltarea conştiinţei de sine. Prin ascultarea activă şi ghidată, elevii încep să-şi recunoască propriile preferinţe literare, stiluri de învăţare şi reacţii emoţionale. Astfel, mesajul oral devine un instrument de autoexplorare, în care copilul nu doar învaţă despre text, ci şi despre sine ca ascultător, interpret şi viitor creator de sens.

Tehnologii ce susţin metacogniţia în receptarea mesajului oral [3]. Integrarea tehnologiei în receptarea mesajului oral nu se limitează la facilitarea ascultării, ci poate deveni un catalizator pentru reflecţie metacognitivă, autoreglare şi învăţare conştientă. În literatura română aceste instrumente pot transforma ascultarea unui text într-un proces activ de înţelegere, analiză şi exprimare personală. Printre ele menţionăm următoarele:

1. *Aplicaţii de ascultare cu funcţii de reflecţie*. Platforme precum Voxa, Storytel sau Read Along by Google permit ascultarea expresivă a textelor literare, dar şi reluarea fragmentelor, marcarea momentelor-cheie şi inserarea de întrebări reflexive. Elevii pot fi încurajaţi să folosească funcţia de „bookmark" pentru a nota pasaje care le-au stârnit curiozitatea sau emoţia [4, p.142];
2. *Jurnale audio digitale*. Aplicaţii precum Seesaw, Flipgrid sau Padlet permit elevilor să înregistreze propriile reflecţii după ascultarea unui text. Aceştia pot răspunde la întrebări metacognitive: „Ce am înţeles?", „Ce nu mi-a fost clar?", „Cum m-a făcut să mă simt acest fragment?" [8] ;
3. *Platforme de învăţare adaptivă*. Instrumente precum Kahoot!, Quizizz sau Nearpod pot fi folosite pentru a crea activităţi interactive care stimulează gândirea despre gândire. De exemplu, după audierea unui text, elevii pot fi invitaţi să aleagă între mai multe interpretări posibile, să justifice alegerea şi să compare cu răspunsurile colegilor [4, p.142];
4. *Tehnologii de înregistrare şi autoevaluare*. Prin utilizarea microfoanelor, tabletelor sau telefoanelor, elevii pot înregistra propriile lecturi sau interpretări orale ale textelor. Ulterior, pot asculta înregistrarea şi evalua expresivitatea, claritatea şi fidelitatea faţă de mesajul original. Această practică dezvoltă conştiinţa procesului de comunicare şi capacitatea de autoreglare [6];
5. *Instrumente vizuale pentru organizarea gândirii*. Aplicaţii precum MindMeister, Popplet sau Canva Edu pot fi folosite pentru a crea hărţi conceptuale după ascultarea unui text. Elevii pot reprezenta ideile principale, emoţiile transmise şi întrebările personale, dezvoltând astfel o reprezentare vizuală a înţelegerii şi a procesului metacognitiv [11].

Tehnologia facilitează nu doar ascultarea, ci şi receptarea activă a mesajului oral. Elevii:

- pot răspunde la întrebări după ascultare (prin aplicaţii interactive);
- pot înregistra propriile interpretări orale ale textelor;
- pot participa la jocuri de rol sau dramatizări inspirate din poveşti;
- pot crea poveşti audio proprii, dezvoltând creativitatea şi expresivitatea.

Concluzii. Mesajul oral în literatura română devine o poartă spre înţelegere profundă, atunci când este susţinut de tehnologie adaptată şi integrată cu discernământ pedagogic. În mâinile unui educator empatic şi creativ, cuvintele rostite capătă greutate, ritm şi sens, iar elevii învaţă nu doar să asculte, ci să simtă, să gândească şi să creeze. Mesajul oral ocupă un loc central în formarea competenţelor de comunicare ale elevilor din învăţământul primar. În cadrul lecţiilor de literatură română acesta nu se limitează la simpla audiere a unui text, ci devine un act de receptare activă, interpretare personală şi construire de sens. Într-un context educaţional în care tehnologia este tot mai prezentă, se impune o reflecţie asupra modului în care mijloacele digitale pot susţine şi amplifica valoarea formativă a mesajului oral.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOŞ M., MARA D., FARCAŞ G. *Ghidul metodologic pentru predarea strategiilor metacognitive*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeş-Bolyai, 2020 [PDF, 183 p.]
2. Didactic.ro : *Strategii didactice moderne utilizate în lecţiile de limba română*. [Material online, 5 p.] 2020 https://www.didactic.ro/materiale-didactice/strategii-didactice-moderne-utilizate-in-lectiile-de-limba-romana
3. EuroEducation: *Metode şi procedee folosite în predare. Ghid metodologic*. Bucureşti: EuroEducation, 2019, ISBN: 978-606-94312-0-4. 7 p.
4. FLOREA V.A. *Valorizarea mesajului oral în literatura română: perspective didactice în învăţământul primar*. Chişinău: Editura USM, 2025, ISBN: 978-9975-67-891-2. 142 p.
5. FoodEducators & EIT Food*: Activity Weeks Booklet – Food Systems and Education*. Bruxelles: EIT Food, 2025, ISBN: 978-92-95109-45-6. 36 p. https://www.foodeducators.eu/media/files/FoodEducators_Activity-weeks-2025_booklet_EN.pdf
6. FLOREA V.A. Noi tendinţe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învăţământului. În: *Oportunităţi metodologice de eficientizare a procesului de predare-învăţare-evaluare a mesajelor orale la literatura română în învăţământul primar.* Ediţia a VI-a. Chişinău: 2023, ISBN: 978-9975-62-568-5. pp. 184–190. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/184-190_15.pdf
7. IONESCU M. *Instrucţie şi educaţie. Paradigme, strategii, orientări şi modele*. Arad: Editura Vasile Goldiş University Press. 2007, ISBN: 978-973-664-200-5. pp. 113–127
8. Ministerul Educaţiei. *Ghid metodologic pentru predarea limbii române în învăţământul primar*. Bucureşti: Centrul Naţional de Politici şi Evaluare în Educaţie, 2023[PDF, 64 p.] https://lrmin.ro/wp-content/uploads/2024/02/GHID_1_lb.-romana_primar_2023.pdf
9. MOLAN V. *Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română" şi „Limba şi literatura română" din învăţământul primar*. Bucureşti: Editura Miniped, 2016, ISBN: 978-606-8754-12-3. 198 p.
10. STAN C. *Strategii moderne de predare a literaturii române*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2018, ISBN: 978-6063105678. p. 134
11. Universitatea de Vest „Vasile Goldiş" Arad. *Curriculumul de limba şi literatura română în învăţământul primar*. Arad: UVVG. 2025, ISBN: 978-606-8954-45-2. 88 p. https://www.uvvg.ro/docs/Formare_profesionala/dppd/grad_2/ÎNVĂŢĂTORI-INSTITUTORI-PROF-INV-PRIMAR-GR-II-PROGRAMA.pdf

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.08
CZU: 502/504(075) :58+59:37.02:373.3

ASPECTE PROBLEMATICE ALE MANUALULUI DE „ŞTIINŢE" PENTRU CLASA A II-A

Gheorghe GÎNJU,
doctor în ştiinţe biologice, conferenţiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM
ORCID: 0000-0001-6053-9284
E-mail: ginju.gheorghe@upsc.md

Rezumat. *Articolul reprezintă un studiu analitic de natură pedagogică şi curriculară, axat pe identificarea şi pe interpretarea critică a unor deficienţe existente în manualul şcolar de „Ştiinţe" pentru clasa a II-a. Analiza relevă multiple erori de conţinut, formulări ambigue şi inconsecvenţe didactice, care pot afecta negativ formarea şi dezvoltarea reprezentărilor corecte ale elevilor din ciclul primar despre mediul înconjurător. Sunt oferite exemple concrete de incoerenţe şi conceptuale ştiinţifice (în domeniul botanicii şi zoologiei), utilizarea improprie a termenilor, precum şi neadaptarea unor conţinuturi la nivelul de înţelegere al copiilor. Aceste deficienţe pot conduce la apariţia concepţiilor eronate, confuzii terminologice şi diminuarea interesului pentru studiul ştiinţelor.*

Cuvinte-cheie: *manual şcolar, învăţământ primar, erori ştiinţifice, didactică, curriculum.*

PROBLEMOUS ASPECTS OF THE „SCIENCE" MANUAL FOR SECOND GRADE

Summary. *The article represents an analytical study of a pedagogical and curricular nature, focused on the identification and critical interpretation of certain deficiencies present in the Grade 2 Science textbook. The analysis reveals multiple content errors, ambiguous formulations, and didactic inconsistencies, which may negatively affect the formation of correct representations among primary school students regarding the surrounding environment. Concrete examples of scientific mistakes (in the fields of botany and zoology), improper use of terminology, and the lack of adaptation of certain contents to the children's level of understanding are provided. These deficiencies may lead to the development of misconceptions, terminological confusion, and a decreased interest in the study of science.*

Keywords: *school textbook, primary education, scientific errors, didactics, curriculum.*

Introducere. Manualele şcolare reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai procesului educaţional, având un rol esenţial în formarea competenţelor elevilor. Calitatea acestora influenţează direct eficienţa actului didactic, nivelul de înţelegere al conţinuturilor şi dezvoltarea gândirii critice. În această perspectivă elaborarea unor manuale corecte, coerente adaptate vârstei elevilor este o condiţie indispensabilă pentru un sistem educaţional performant.

În primul rând, manualele de calitate asigură transmiterea corectă şi ştiinţific fundamentată a informaţiilor. Erorile de conţinut, formulările ambigue sau inconsecvenţele pot genera confuzii şi pot afecta negativ procesul de învăţare. Elevii, mai ales la vârste fragede, îşi formează reprezentările iniţiale despre lume pe baza informaţiilor din manuale, de aceea *acurateţea ştiinţifică* este esenţială.

În al doilea rând, calitatea manualelor influenţează modul în care elevii înţeleg şi asimilează cunoştinţele. Un manual bine structurat, cu explicaţii clare, exemple relevante şi ilustraţii/imagini sugestive facilitează învăţarea activă şi stimulează interesul pentru studiu. Dimpotrivă, un manual dificil, neclar sau supraîncărcat poate descuraja elevii şi poate diminua motivaţia pentru învăţare.

Un alt aspect important este dimensiunea didactică a manualelor. Manualele moderne nu trebuie să fie doar surse de informaţie, ci şi instrumente de dezvoltare a competenţelor. Acestea trebuie să includă exerciţii variate, situaţii-problemă, sarcini de reflecţie şi activităţi practice, care să stimuleze gândirea critică, creativitatea şi autonomia elevilor. Astfel, manualul devine un suport activ în procesul de formare, nu doar un simplu depozit de cunoştinţe.

De asemenea, manualele de calitate contribuie la asigurarea echităţii în educaţie. Ele oferă tuturor elevilor acces la aceleaşi informaţii şi oportunităţi de învăţare, indiferent de mediul din care provin. În lipsa unor manuale bine concepute, diferenţele dintre elevi se pot accentua, mai ales în contextul unor resurse educaţionale limitate.

Nu în ultimul rând, calitatea manualelor şcolare reflectă nivelul de dezvoltare a sistemului educa-

ţional şi responsabilitatea faţă de formarea noilor generaţii. Elaborarea acestora necesită colaborarea dintre specialişti în domeniul ştiinţific, pedagogi şi practicieni din învăţământ pentru a asigura un echilibru între corectitudinea ştiinţifică şi accesibilitatea didactică.

Deci, manualele şcolare de calitate sunt esenţiale pentru un proces educaţional eficient şi relevant. Ele contribuie la formarea unor elevi bine informaţi, capabili să gândească critic şi să aplice cunoştinţele în situaţii reale. Investiţia în calitatea manualelor nu este doar o necesitate educaţională, ci şi o investiţie în viitorul societăţii.

Discuţii. Manualul şcolar reprezintă unul dintre principalele instrumente didactice ale procesului de învăţământ, având rolul de a media relaţia dintre curriculumul oficial şi activitatea concretă de predare–învăţare–evaluare. Acesta constituie un suport pedagogic complex, destinat atât elevilor, cât şi cadrelor didactice, contribuind la organizarea, structurarea şi sistematizarea conţinuturilor de învăţare [7].

În perspectivă pedagogică, manualul şcolar este definit ca document curricular operaţional, ce transpune obiectivele şi competenţele prevăzute în programa şcolară în conţinuturi accesibile, adaptate nivelului de vârstă şi particularităţilor cognitive ale elevilor [2; 4]. El nu este doar o sursă de informaţie, ci şi un instrument de orientare metodologică, oferind modele de activităţi, exerciţii, sarcini de lucru şi situaţii de învăţare.

Funcţiile principale ale manualului şcolar includ:

- funcţia informativă, prin prezentarea sistematică a cunoştinţelor;
- funcţia formativă, prin stimularea dezvoltării competenţelor cognitive, practice şi atitudinale;
- funcţia metodologică, prin ghidarea procesului de predare şi învăţare;
- funcţia evaluativă, prin propunerea de itemi, exerciţii şi activităţi de autoevaluare [6; 11; 9].

Savantul român Sorin Cristea [3] enumeră, printre principalele criterii pedagogice de elaborare a unui manual şcolar eficient, selecţionarea informaţiei cu valoare formativă superioară, accesibilitatea informaţiei selecţionate printr-o formă de prezentare iligibilă şi stimulativă etc.

Conţinuturile manualului, conform prof. Cucoş C. [4], se cere să fie exacte, precise şi variate, cu redarea adevărurilor ştiinţei respective, iar autorii de manuale trebuie să fie competenţi în aria disciplinară sau academică pe care o dezvoltă.

Tema erorilor şi neclarităţilor din manualele pentru clasele primare este de actualitate şi de interes major pentru sistemul educaţional, întrucât manualul şcolar reprezintă principalul instrument de mediere a conţinuturilor ştiinţifice la vârsta mică şi influenţează direct formarea reprezentărilor iniţiale despre lumea înconjurătoare.

Acest studiu vine şi în susţinerea iniţiativei ministerului educaţiei şi cercetării care a reiterat în mai multe rânduri realitatea manualelor şcolare, pe care le consideră învechite, prea teoretice şi care nu corespund nevoilor actuale ale elevilor. Poziţia aceasta, în linii mari, este: manualele trebuie modernizate; accent pe calitate, nu cantitate; digitalizare; transparenţă în elaborare; centrare pe elev.

În ciclul primar elevii se află într-o etapă de dezvoltare cognitivă în care gândirea este predominant concret-intuitivă. În acest context orice eroare ştiinţifică, formulare ambiguă sau inconsecvenţă didactică pot conduce la: formarea unor concepţii greşite şi dificil de corectat ulterior; confuzii terminologice; diminuarea interesului pentru studiul ştiinţelor; dificultăţi în realizarea transferului cunoştinţelor [8].

Relevanţa este accentuată şi de responsabilitatea socială a manualului şcolar, ca document oficial avizat la nivel naţional. Analiza critică a conţinuturilor sale contribuie la asigurarea calităţii educaţiei şi la respectarea principiilor şi rigoarei ştiinţifice şi ale accesibilităţii pedagogice.

În perspectiva activităţii cadrelor didactice, tema este importantă deoarece oferă:

- repere pentru utilizarea critică a manualului;
- suport metodologic în clarificarea unor conţinuturi problematice;
- argumente pentru adaptarea şi completarea materialelor didactice.

În ansamblu, relevanţa discursului nostru derivă din impactul direct asupra calităţii actului educaţional, asupra formării competenţelor ştiinţifice de bază şi asupra dezvoltării gândirii corecte şi coerente a elevilor încă din primii ani de şcolaritate.

În învăţământul primar manualul capătă o importanţă sporită, deoarece elevii se află la începutul formării reprezentărilor fundamentale despre realitate. Din acest punct de vedere, claritatea limbajului, corectitudinea ştiinţifică, coerenţa logică şi adecvarea psihopedagogică sunt condiţii esenţiale ale calităţii manualului. Orice neconcordanţă, ambiguitate sau eroare poate influenţa negativ procesul de învăţare şi poate genera concepţii greşite şi persistente.

Metodologie. Caracterul analitic şi critic al discursului nostru se pretează la investigarea conţinutului manualului de „Ştiinţe" pentru clasa a II-a

(ediția 2019). Au fost identificate și interpretate erori de natură științifică, conceptuală și didactică: formulări neadecvate și ambiguități; utilizarea improprie a termenilor; prezentarea eronată a unor procese biologice; specii și structuri numite greșit; introducerea unor concepte prea complexe pentru nivelul de vârstă; exemple necorespunzătoare particularităților cognitive ale elevilor; reprezentări grafice eronate.

Rezultate. În continuare vom aduce unele exemple de deficiențe înregistrate acest manualul:

• la pagina 10, în rubrica *află*, este scris faptul că vara copiii se pregătesc de vacanța mare, dar, varianta corectă este: „vara copii se află în vacanța mare";

• la pagina 13, în rubrica *află*, ca exemple de plante necultivate sunt indicate și murele, pe când noi cunoaștem că în prezent mulți oameni cultivă murele și chiar în Republica Moldova există plantații întregi de mure;

• la pagina 14, pe desen este indicat greșit fructul către știuletele de porumb, care de fapt reprezintă o infrutescență, și greșit este indicată semința, corect ar fi fructul – cariopsa (grăunțe sau boabe) - fruct uscat, indehiscent (care nu se deschide la maturitate), caracteristic gramineelor, în care învelișul fructului este strâns lipit de sămânță; desenul menționat va fi cu greu de înțeles copiilor din clasele primare deoarece porumbul are și două tipuri de flori (masculine și feminine), dar sunt indicate ca flori numai cele masculine, cu specificația în text că din flori se formează fructe și semințe, numai că din florile indicate pe desen nu apar niciodată nici fructe și nici semințe; la copiii din clasele primare e bine de prezentat ca exemplu flori cu structura clasică, dar, în nici un caz, florile la porumb, care, din cauza polenizării cu ajutorul vântului, au și periantul redus (obiectul de studiu dat este complicat chiar și pentru clasele gimnaziale);

• la pagina 15, în rubrica *aplică,* la sarcina 1, iarăși va fi problema cu plasarea murelor la plante cultivate sau nu, fiindcă în conținuturi este indicată ca plantă necultivată; la sarcina 2 găsim greșit dat termenul „ceai" (de fapt ceai este băutura obținută din specia de plantă sub numele de ceai) – corect ar fi infuzie, ca exemplu, ar fi infuzia de sunătoare sau infuzia de mușețel; la sarcina 3 copiii trebuie să deseneze o plantă de floarea-soarelui cu indicarea părților sale, dar sunt convins că toți copiii vor confunda floarea cu inflorescența calatidiu. Floarea-soarelui are două tipuri de flori (tubulare și ligulate) adunate în iflorescență calatidiu – lucru greu de înțeles la nivelul claselor primare;

• la pagina 17, în rubrica *lucrăm în perechi,* în desen găsim mai multe specii de insecte, printre care și specia gândac, dar nu există specia gândac – este ordinul gândacilor și din același desen gândaci sunt buburuza, scarabeu, gândacul de bucătărie și rădașca, la fel nu exiztă nici specia fluture sau omidă – greșeli științifice mari în domeniul diversității organismelor;

• la pagina 28, în rubrica *află,* se scrie despre pești că ei respiră prin branhii, mici orificii situate pe cap, în lateral – eroare științifică, deoarece branhiile nicidecum nu reprezintă „orificii mici", dar branhiile peștilor sunt organe respiratorii specializate, formate din arcuri branhiale osoase sau cartilaginoase, susținând lame branhiale roșii, bogat vascularizate;

• la pagina 28, în rubrica *află*, la unitatea de învățare „Toamna" găsim 2 formulări eronate: frunzele încep să se coloreze, apoi se usucă și cad – greșit, deoarece vara frunzele sunt deja colorate în verde, precum și nu e obligatoriu ca frunzele să fie uscate atunci când cad; florile și iarba se ofilesc, probabil autorii au confundat florile cu plantele ierboase, precum și ofilirea ca proces cunoscut mai mult pentru anotimpul vara;

• la pagina 36, în rubrica *află mai mult,* este dat enunțul „Căpșuna este singurul fruct care are semințele la exterior"– în primul rând, trebuie de scris „căpșuna este singura specie care ...", însă ce e scris mai departe este iarăși o mare eroare științifică, deoarece căpșuna are un fruct fals din punct de vedere botanic, fiind de fapt un receptacul floral cărnos și roșu, iar ce vedem la exterior de pulpa cărnoasă sunt fructele (lucrul complicat de a fi înțeles de copiii claselor primare); la aceeași rubrică găsim și afirmația „Există un pom numit *Salata de fructe"* – trebuie menționat că în natură nu există așa specie/soi de pom, dar unii pomicultori altoiesc pe un pom mai multe specii sau soiuri de pomi, numind pomul dat *Salata de fructe;*

• la pagina 40, în rubrica *află,* se scrie despre viticultori ca buni cunoscători de soiuri de struguri – nu există soiuri de struguri, dar există soiuri de viță-de-vie;

• la pagina 43, în rubrica *află,* se menționează faptul că păsările care petrec mai mult timp în aer au aripile mai lungi decât cele care zboară mai puțin – este o eroare, deoarece struțul care nu zboară are aripele mai mari decât ale ciocârliei care este o bună zburătoare; tot aici găsim afirmația *Păsările se hrănesc cu semințe, insecte, grăunțe, animale mici sau pești, broaște etc.* – dacă s-a specificat animale mici, atunci nu mai trebui de dat și insectele, deoarere ele tot sunt animale mici;

• la pagina 64, în rubrica *obresvă,* este prezentat un desen cu plante decorative de interior, unde

găsim şi o poză cu 5 specii de plante suculente cu numele *cactus,* dar dintre ele numai o specie e cactus – corect sub acea poză trebuia de scris plante suculente, altfel copii vor învăţa că toate speciile date sunt cactuşi (eroare ştiinţifică);

• la pagina 64, în rubrica *află,* este o poză a unei plante de cameră sub care scrie *filodendron,* dar de fapt specia dată este monstera, pe care o găsim deja la pagina 70 sub denumirea corectă.

• la pagina 85, în rubrica *află mai mult*, este dată denumirea latină la o specie de arbuşti - magnolia nigra, lucrul inacceptabil pentru gimnaziu şi liceu, dar nu tocmai pentru clasele primare; despre măslinul rusesc se scrie că e un arbust decorativ, dar nu se menţionează că este o specie invazivă, ce poate distruge multe ecosisteme naturale;

Consider că aceste probleme n-ar fi apărut dacă printre autori se regaseau obligatoriu specialişti din toate domeniile pe care le curpinde disciplna *Ştiinţe* - concepută ca un domeniu integrator, ce valorifică cunoştinţe din diverse ramuri ale ştiinţelor naturii, precum biologia, fizica, chimia, geografia şi ecologia (Curriculum, învăţământ primar, 2018). E de dorit ca autorii să posede şi titlul ştiinţific, deoarece nici un doctor în ştiinţă nu va admite astfel de erori, dar va lucra mult şi atent cu materialele incluse în manuale. Acelaşi lucru se referă şi la echipa de evaluatori selectată de Ministerul Educaţiei şi Cercetării pentru acest manual, deoarece printre ei regăsim un doctor în domeniul Ştiinţe ale Educaţiei şi patru învăţătoare care sunt din diferite localităţi ale Republicii Moldova, nicidecum n-au fost incluşi specialişti din domeniile ştiinţelor naturii.

Recomandăm analiza de către organele de resort a deficienţelor înregistrate în acest articol şi, până la apariţia manualelor noi, să fie diseminate la cuoştinţă tuturor cadrelor didactice din ţară, fiindcă profesorii cred în corectitudinea informaţiei ştiinţifice din manuale.

Totodată, pentru evitarea erorilor din manuale, în literatura de specialitate se subliniază faptul că manualul nu trebuie utilizat ca unic instrument didactic, ci ca parte integrantă a unui ansamblu de resurse educaţionale, alături de materiale auxiliare, mijloace digitale şi activităţi practice (Păun, 2015). Profesorul are rolul de mediator critic, adaptând conţinuturile manualului la contextul concret al clasei.

Concluzie. Manualul şcolar este un instrument didactic esenţial, cu funcţii multiple şi impact major asupra calităţii educaţiei, iar în învăţământul primar manualul capătă o importanţă sporită, deoarece elevii se află la începutul formării reprezentărilor fundamentale despre realitate. În această perspectivă claritatea limbajului, corectitudinea ştiinţifică, coerenţa logică şi adecvarea psihopedagogică sunt condiţii esenţiale ale calităţii manualului. Orice neconcordanţă, ambiguitate sau eroare poate influenţa negativ procesul de învăţare şi poate genera concepţii greşite persistente.

Ţinem să menţionăm că analiza şi evaluarea riguroasă a manualelor şcolare constituie o condiţie necesară pentru asigurarea eficienţei procesului instructiv-educativ şi pentru formarea corectă a competenţelor elevilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. BĂRBULESCU G., IONIŢĂ D., CĂNĂVOIU A. *Ştiinţe. Manual pentru clasa a II-a.* Chişinău: Litera, 2019, p. 96. ISBN: 978-9975-74-926-8.
2. CERGHIT I. *Metode de învăţământ*. Iaşi: Polirom, 2008, p. 320. ISBN: 973-46-0175-X
3. CRISTEA S. *Dicţionar de pedagogie.* Bucureşti: Grupul Editorial Litera, 2000, p. 398. ISBN: 973935551X, 9789739355513.
4. CUCOŞ C. *Pedagogie*. Iaşi: Polirom, 2014, p. 536. ISBN: 9789734640416.
5. Curriculum Naţional: Învăţământul primar. Chişinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
6. IONESCU M., BOCOŞ M. *Tratat de didactică modernă*. Piteşti: Paralela 45, 2017, p. 456. ISBN: 978-973-47-2481-9
7. MUSTEAŢĂ S. *Cum să elaborăm şi să analizăm manualele şcolare.* Chişinău: Cartdidact, 2006.
8. NEGREŢ-DOBRIDOR I. *Curriculum şi manual şcolar*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008 p. 206. ISBN 978-973-664-538-9
9. NICOLA I. *Tratat de pedagogie şcolară.* Bucureşti: ARAMIS, 2003, p. 480. ISBN: 973-8473-64-0.
10. PĂUN E. *Pedagogie. Fundamente teoretice şi demersuri aplicative*. Bucureşti: Polirom, 2015.
11. SEGUIN R. *L'Élaboration des manuels scolaires.* UNESCO. Paris, 1989.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.09
CZU: 741:655.3:37.091.3:004.946

IMPACTUL DIDACTIC ASUPRA FORMĂRII GRAFICIENILOR PRIVIND RECONFIGURAREA CĂRȚII ÎN PRACTICILE VIZUALE INTERDISCIPLINARE

Aliona TIMUȚA,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
lector universitar, AMTAP, RM
ORCID: 0009-0003-0464-6095
E-mail: aliona.timuta@gmail.com

Eleonora BRIGALDA,
doctor în studiul artelor, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-0593-2316
E-mail: brigalda.eleonora@upsc.md

Rezumat. *Prezentul articol își propune să examineze metamorfoza cărții contemporane prin prisma practicilor vizuale interdisciplinare, subsumate contextului paradigmatic al globalizării și al convergenței dintre artă, design și tehnologie, evidențiind implicațiile didactice ale acestor transformări în procesul de formare a viitorilor graficieni. Investigația vizează formele actuale ale cărții — interactive, multimedia și imersive, interpretate nu doar ca suporturi de transmitere a informației, ci ca structuri vizual-comunicaționale complexe. În temeiul abordărilor semiotice, sistemice și intermediale, se susține că noile forme ale cărții operează ca medii hibride, capabile să articuleze limbaje artistice, strategii de design și dispozitive tehnologice într-o configurație unitară. Din perspectivă didactică, această reconfigurare extinde cadrul formării profesionale, favorizând dezvoltarea gândirii vizuale, a competențelor proiectuale și a capacității de articulare integrativă a diferitelor medii și tehnologii. În acest cadru, tehnologiile de realitate augmentată și de realitate virtuală sunt analizate ca instrumente de extindere a registrelor expresive și comunicaționale ale cărții, contribuind la reconfigurarea statutului său în cultura vizuală contemporană.*

Cuvinte-cheie: *carte, practici vizuale interdisciplinare, globalizare, formate interactive, medii imersive.*

THE DIDACTIC IMPACT OF BOOK RECONFIGURATION WITHIN INTERDISCIPLINARY VISUAL PRACTICES ON THE TRAINING OF GRAPHIC ARTISTS

Summary. *The present article aims to examine the metamorphosis of the contemporary book through the lens of interdisciplinary visual practices, situated within the paradigmatic context of globalization and the convergence of art, design, and technology, highlighting the didactic implications of these transformations in the training process of future graphic designers. The study focuses on current forms of the book — interactive, multimedia, and immersive, interpreted not merely as carriers of information, but as complex visual-communicative structures. Grounded in semiotic, systemic, and intermedial approaches, the paper argues that new book forms operate as hybrid media, capable of articulating artistic languages, design strategies, and technological devices within a unified configuration. From a didactic perspective, this reconfiguration expands the framework of professional training, fostering the development of visual thinking, design competencies, and the capacity for integrative articulation of diverse media and technologies. Within this framework, augmented and virtual reality technologies are analyzed as tools for expanding the expressive and communicative capacities of the book, contributing to the reconfiguration of its status in contemporary visual culture.*

Keywords: *book, interdisciplinary visual practices, globalization, interactive formats, immersive environments.*

Introducere. Una dintre tendinţele definitorii ale globalizării contemporane o constituie intensificarea interconexiunilor şi a interacţiunilor dintre diverse direcţii ale artei actuale. Acest fenomen reflectă dinamica transformărilor culturale şi tehnologice, generând un cadru în care arta îşi pierde treapta de ancorare strictă într-un spaţiu geografic sau într-o arie culturală determinate. În aceste condiţii practica artistică se reorientează către domenii ale creaţiei. Ca rezultat, se conturează o tendinţă accentuată de sinteză a genurilor, a limbajelor artistice şi posibilităţilor tehnice, ceea ce conduce la apariţia unor forme hibride şi la redefinirea modurilor de producţie şi receptare a actului artistic în contextul culturii globale. În acest cadru galeriile expoziţionale şi proiectele artistice, spaţiul virtual, reţelele sociale şi platformele digitale internaţionale dedicate artei configurează medii comunicative comune şi contribuie la constituirea unui câmp cultural unitar. Acesta facilitează depăşirea frontierelor şi convergenţa culturilor, independent de diferenţele lingvistice, rasiale sau culturale. În asemenea condiţii, limbajul vizual dobândeşte statutul unui mijloc universal de transmitere a sensurilor, asigurând circulaţia practicilor artistice şi favorizând interacţiunea interculturală.

Discuţii. Metodologie. Relevanţă. În cultura artistică contemporană are loc un proces de integrare şi de interpretare a formelor tradiţionale de artă, fapt ce conduce la apariţia unor noi forme hibride, în cadrul cărora se conjugă funcţii artistice, de proiectare şi comunicaţionale. Ca urmare, acest proces determină o reconsiderare a rolului imaginii artistice, care devine nu doar un obiect estetic, ci şi un instrument de transmitere a informaţiei, de organizare a sensurilor şi a codurilor culturale. În aceste condiţii, apare necesitatea analizei formelor interdisciplinare care reunesc practici vizuale într-un sistem unitar.

Metodologia prezentului studiu se bazează pe sinteza abordării sistemice, aplicată în analiza arhitectonicii cărţii ca unitate indisolubilă a formatului, hârtiei şi *typography*, ce permite examinarea publicaţiei ca sistem vizual-semantic integru, şi a metodei semiotice, prin care cartea este interpretată ca o structură semiotică pluristratificată. În acest context ilustraţia nu dublează textul, ci se afirmă ca un cod vizual autonom, angajat într-un dialog interdisciplinar cu componenta verbală. Totodată, analiza interdisciplinară utilizată face posibilă integrarea principiilor designului grafic, ale teoriei comunicării şi alte tehnologii digitale (AR/VR). Aceasta permite argumentarea tranziţiei cărţii de la o formă statică la o mediasistemă hibridă, în cadrul căreia practicile artistice tradiţionale se sintetizează cu posibilităţile interactive şi imersive ale culturii vizuale contemporane.

În ultimele decenii, dezvoltarea tehnologiilor digitale a modificat radical procesele de editare a cărţii şi formele comunicării artistice, ceea ce a condus la reconsiderarea rolului graficii de carte în cultura vizuală. În aceste condiţii, aceasta funcţionează ca un câmp integrator al practicilor vizuale interdisciplinare. Analiza formelor contemporane ale cărţii - interactive, digitale şi imersive - permite interpretarea acestora ca spaţiu în care literatura, arta, designul şi tehnologiile digitale interacţionează în cadrul unui sistem unitar integrat.

În contextul transformărilor accelerate ale culturii vizuale şi al dezvoltării tehnologiilor digitale, cartea contemporană îşi extinde semnificativ funcţiile, depăşind condiţia de obiect tipărit şi configurându-se ca un mediu vizual-comunicaţional complex, integrat în noile forme interactive şi multimedia. Cu toate acestea, în cadrul actual de formare profesională a studenţilor-graficieni, grafica de carte, în special în raport cu noile tehnologii şi forme interactive, continuă să fie insuficient valorificată acordându-se o atenţie limitată potenţialului său formativ şi comunicativ în sfera culturii vizuale contemporane şi a interacţiunii culturale. În aceste condiţii investigarea sistemului de organizare a noilor forme ale cărţii dobândeşte o relevanţă aparte în procesul educativ, contribuind la dezvoltarea gândirii sistemice, la formarea competenţelor actuale şi la consolidarea capacităţii de integrare a practicilor artistice şi tehnologice contemporane.

În acest context respectivele transformări nu comportă doar implicaţii de ordin artistic, ci exercită şi un impact direct asupra procesului didactic, determinând reorganizarea şi reconfigurarea modalităţilor de formare personală a studenţilor-graficieni.

Scopul prezentului articol îl constituie analiza reconfigurării cărţii ca formă centrală a practicilor vizuale interdisciplinare şi evidenţierea impactului didactic al acestor transformări asupra procesului de formare a studenţilor-graficieni.

Atingerea acestui scop este posibilă prin examinarea proceselor contemporane de transformare a formei cărţii şi prin determinarea particularităţilor interacţiunii dintre ilustraţie, *typography*, design şi comunicarea vizuală în structura acesteia, prin evidenţierea potenţialului său comunicaţional şi prin conturarea principalelor tendinţe de evoluţie a graficii de carte în spaţiul intercultural global.

Cartea ca sistem vizual-comunicaţional. Pentru studierea cărţii în condiţiile practicilor vizuale interdisciplinare, este necesar să recurgem la fundamentele teoretice ale comunicării vizuale, semioticii, precum şi ale teoriei compoziţiei cărţii şi designului grafic. În paradigma ştiinţifică contemporană, cartea este tot mai frecvent abordată nu ca o simplă sumă de text şi ilustraţii, ci ca un sistem vizual-semantic unitar, în cadrul căruia fiecare element îndeplineşte o funcţie comunicaţională şi artistică distinctă. Cartea, după cum remarcă marele teoretician şi practician al artei cărţii V.A. Favorski, constituie „o lume şi un obiect, în care dimensiunile culturale, arhitecturale, grafice şi picturale se reunesc pentru a da naştere acestei sinteze complexe şi, prin aceasta, pentru a introduce cititorul în universul spaţio-temporal al operei literare" [6, p. 96].

În perspectiva abordării semiotice, cartea poate fi examinată ca o structură semiotică pluristratificată, în care textul constituie fundamentul organizării sensului şi interacţionează cu alte coduri - vizuale, tipografice şi compoziţionale. În acelaşi timp, textul însuşi, în opinia lui I.M. Lotman, reprezintă un sistem de semne închis, cu limite clar conturate şi cu o unitate internă bine definită a semnificaţiilor [4, p. 107].

În acest context cartea poate fi înţeleasă ca un spaţiu de interacţiune a mai multor sisteme de semne, în care sensul nu este generat exclusiv de componenta verbală, ci rezultă din corelarea şi suprapunerea diferitor niveluri de codificare. Relaţia dintre text şi imagine dobândeşte, astfel, un caracter dialogic, fiecare componentă contribuind la extinderea şi reinterpretarea câmpului semantic al operei. De asemenea, *typography*, compoziţia paginii, ritmul succesiunii vizuale şi organizarea spaţială a elementelor participă activ la construcţia sensului, funcţionând nu doar ca suporturi formale, ci ca autentice mecanisme de semnificare. În această perspectivă, cartea nu mai poate fi redusă la un simplu vehicul al textului, ci se constituie ca un sistem complex de comunicare, în cadrul căruia toate componentele contribuie la articularea unui mesaj unitar şi coerent.

Textul, ilustraţia, caracterul tipografic, formatul, ritmul succesiunii paginilor şi organizarea spaţială a publicaţiei se manifestă ca elemente semiotice interdependente, care structurează un câmp unitar de semnificaţii. Pentru artistul cărţii esenţial rămâne, în primul rând, însuşi obiectul artei sale — corespondenţa dintre conţinutul grafic şi universul ideatic şi afectiv al autorului, precum şi măsura în care acesta a reuşit să intre, împreună cu autorul cărţii, „în unison" cu opera literară [3]. În acest context ilustraţia nu dublează textul, ci intră cu aceasta într-o formă de dialog, extinzând posibilităţile semantice şi comunicaţionale ale operei şi configurând un sistem pluristratificat al recepţiei. În consecinţă, cartea funcţionează ca un mediu al comunicării vizuale, transmiţând informaţia prin sinteza mijloacelor de expresie verbale şi nonverbale. Totodată, sistemul mijloacelor grafice de expresivitate - linia, pata, silueta, textura, culoarea, ritmul etc. - devine un instrument de construire a imaginii artistice şi de transmitere a sensurilor.

Abordarea sistemică permite examinarea cărţii ca unitate organizată a unor componente interdependente, în cadrul căreia structura şi compoziţia deţin un rol esenţial în organizarea spaţiului artistico-grafic. Totodată, „fiecare text există într-o formă concretă de obiect, iar percepţia integrală a operei este condiţionată de forma materială a obiectului însuşi" [7, p. 225]. În acest context, o importanţă deosebită revine parametrilor fizici ai cărţii - formatul tipografic, legătura (coperta), hârtia, typography, arhitectonica, culoarea, dinamica şi ritmul compoziţiei. Interdependenţa lor sistemică, manifestată în proporţiile oglinzii paginii, în principiile interacţiunii dintre text şi imagine şi în organizarea ritmică a succesiunii paginilor, determină integritatea compoziţională a ediţiei şi contribuie la configurarea imaginii artistice a cărţii.

Caracterul interdisciplinar al cărţii se manifestă prin integrarea principiilor artistice, de design, tehnice şi comunicaţionale. În configurarea unui spaţiu vizual unitar, în structura cărţii interacţionează legile compoziţiei, designului grafic, ilustraţiei şi condiţiile poligrafice. Astfel, cartea poate fi abordată ca un sistem artistico-grafic complex de constituire a spaţiului semantic şi, totodată, ca un instrument activ al comunicării vizuale în condiţiile culturii globale.

Formele de organizare ale cărţilor interactive contemporane. Practici digitale şi imersive.

Arta contemporană, potrivit opiniei A. Nikiforova, a depăşit de mult limitele formelor şi spaţiilor tradiţionale, orientându-se spre configurarea unor noi medii artistice, caracterizate printr-un grad înalt de imersiune. Aceste medii oferă posibilitatea constituirii şi transformării spaţiului artistic atât de către autor, cât şi de către receptor. În acest context, cititorul nu mai este un simplu observator pasiv, ci devine un participant activ la procesul artistic. În consecinţă, imersivitatea şi interactivitatea se afirmă ca trăsături definitorii ale culturii şi artei secolului al XXI-lea [5].

În procesul de digitalizare şi de transformare a spaţiului cultural, cartea suportă modificări sub-

stanțiale, trecând de la statutul de obiect static la acela de mediu vizual activ, dinamic și interactiv. Dezvoltarea unui ansamblu de tehnologii digitale a determinat apariția unor forme ale cărții — digitale, multimedia și imersive, în cadrul cărora se intensifică efectul de prezență a cititorului în procesul perceperii imaginii artistice. În asemenea formate, elementele tradiționale ale graficii de carte sunt îmbogățite prin tehnologiile de animație, sunet, realitate augmentată și realitate virtuală.

Cele mai răspândite sunt cărțile digitale interactive și cărțile-aplicație, care funcționează pe dispozitive mobile sau tablete, sub forma unor aplicații pentru iPad sau Android. Astfel de proiecte oferă o experiență imersivă de interacțiune între text și ilustrație, completată de animație, sunet și elemente de control, care transformă lectura într-un joc sau într-o formă de cinema interactiv. În acest context cititorul devine un participant activ la desfășurarea acțiunii. El poate activa elementele imaginii, le poate modifica succesiunea, se poate deplasa în sistemul artistico-spațial și poate interveni asupra evoluției narațiunii. Ilustrația din cartea digitală interactivă își pierde caracterul static și se transformă într-un mediu vizual dinamic.

O altă direcție semnificativă în grafica de carte o constituie utilizarea ***tehnologiilor realității augmentate (AR).*** În astfel de publicații cartea își păstrează forma tipărită, însă, prin intermediul unui dispozitiv digital orientat asupra paginii, sunt activate straturi vizuale suplimentare - animații, obiecte tridimensionale, acompaniament sonor. Acest mecanism generează un efect de extindere a spațiului vizual, în care realul și virtualul se interconectează. În asemenea contexte, ilustrația dobândește o organizare mai complexă, iar percepția formei sale artistico-grafice tradiționale este amplificată prin integrarea conținuturilor media. Ca urmare, se configurează un spațiu vizual-comunicațional multistratificat, în care componentele statice și dinamice funcționează ca un sistem unitar.

Un loc aparte în sistemul formelor contemporane ale cărții îl ocupă proiectele bazate pe ***tehnologiile realității virtuale (VR),*** în cadrul cărora cartea tradițională este transpusă într-un mediu imersiv. Imersivitatea *(*din engl. *immersion)* desemnează starea de imersiune profundă, de adâncime, asociată cu efectul de prezență. „Arta imersivă reprezintă o formă contemporană de „artă a percepției totale", care accentuează participarea, interacțiunea, integrarea și interpenetrarea" [8]. Mediul imersiv nu se limitează la activarea unor organe de simț izolate, ci le include într-un sistem unitar și coerent, făcându-le să „sune asemenea unei întregi orchestre", intensificând vivacitatea percepției și generând senzații, imagini și emoții pregnante [1, p. 95].

Realitatea virtuală reprezintă un mediu interactiv creat artificial, în cadrul căruia cititorul experimentează efectul de prezență prin interacțiunea cu obiecte digitale, mediată de percepția senzorială. Principala diferență dintre realitatea augmentată și cea virtuală constă în faptul că, în cazul realității augmentate, conținutul digital nu este suprapus peste ilustrația tradițională, ci peste mediul real al utilizatorului. În realitatea mixtă, obiectele virtuale nu sunt doar plasate în spațiul real, ci interacționează nemijlocit cu acesta [2, p. 26].

În arta cărții, imersivitatea presupune configurarea senzației de prezență nemijlocită și a unei profunde cufundări a cititorului într-un spațiu artistic special creat, a cărui explorare se realizează prin antrenarea întregului complex al percepției senzoriale și imagistice. Compoziția spațială generează efectul unui ambient tridimensional, în care cititorul interacționează cu obiectele virtuale, nu cu simplele lor reprezentări. Totodată, succesiunea percepției nu mai este determinată de structura liniară a cărții, ci de traiectoria deplasării și de opțiunea cititorului în mediul virtual. Aceasta modifică în mod fundamental reprezentările tradiționale despre carte ca succesiunea de pagini organizate în raport cu axa verticală a cotorului, substituindu-le prin conceptul unei narațiuni spațiale.

Tehnologiile analizate asigură trecerea de la percepția multimedia la cea multimodală, caracterizată printr-un grad înalt de detaliere și imersiune. Aceasta permite interpretarea cărții ca platformă integratoare a diverselor practici vizuale și ca mediu de extindere a limitelor reflecției artistice. În urma analizei efectuate, se poate concluziona că în contemporaneitate, cartea funcționează ca o mediasistemă hibridă, fundamentată pe integrarea principiilor graficii, designului, animației, programării și comunicării vizuale. Totodată, aceasta conservă legitățile compoziționale și structurale de bază — ritmul, ierarhia, culoarea, contrastul, textura, care se actualizează și se manifestă în noile condiții ale interactivității.

În perspectiva didactică, aceste tehnologii extind cadrul tradițional al ilustrației, oferind noi modalități de examinare, analiză și construire a imaginii vizuale, precum și premise favorabile pentru dezvoltarea competențelor creative și proiectuale în procesul de formare a studenților-graficieni.

Transformările globale ale culturii vizuale și comunicarea vizuală. În condițiile globalizã-

rii şi ale proceselor de integrare, grafica de carte încetează să mai fie un element exclusiv al culturii naţionale. Dezvoltarea tehnologiilor contemporane transformă cartea, depăşind limitele tradiţionale ale ediţiei tipărite şi orientând-o spre noi forme - aplicaţii interactive, publicaţii online şi formate adaptate percepţiei pe ecran. În acest context devine necesară înţelegerea specificului organizării spaţiului digital, precum şi formarea competenţelor de utilizare a mijloacelor interactive şi a platformelor multimedia.

Pe lângă flexibilitatea tehnică, o importanţă deosebită revine şi receptivităţii culturale. În condiţiile internaţionalizării spaţiului editorial, artistul este chemat să ia în considerare diversitatea codurilor culturale, a simbolurilor şi a sistemelor de semnificaţie, fiind capabil să creeze imagini vizuale accesibile şi relevante pentru un public larg. În acest cadru artistul-ilustrator îşi asumă rolul de mediator intercultural, apt să transmită sensuri universale, independente de limbaj, de specificul lingvistic sau de apartenenţa naţională şi etnică. În acelaşi timp, acesta trebuie să menţină un echilibru între universalitate şi specificitate, valorificând particularităţile culturale fără a compromite lizibilitatea mesajului vizual. O asemenea poziţionare presupune nu doar competenţe artistice, ci şi o înţelegere profundă a mecanismelor comunicării vizuale şi a contextelor culturale în care opera este receptată.

Astfel, grafica de carte, în contextul globalizării, se afirmă ca un instrument semnificativ al dialogului artistic, contribuind la dezvoltarea comunicării interculturale şi la configurarea unui spaţiu cultural comun. În acest cadru, ilustraţia de carte depăşeşte funcţia exclusiv estetică, devenind un mijloc relevant de comunicare culturală şi un vector de influenţă artistică la nivel internaţional. Ea facilitează circulaţia ideilor, a imaginilor şi a modelelor vizuale între diferite contexte culturale, contribuind la formarea unei sensibilităţi vizuale comune. Totodată, prin capacitatea sa de a integra diverse limbaje artistice şi tehnologii contemporane, grafica de carte consolidează rolul cărţii ca mediu de mediere între tradiţie şi inovaţie, între identitate culturală şi deschiderea globală.

În aceste condiţii transformările menţionate impun reconsiderarea procesului de formare a studenţilor-graficieni, orientându-l spre dezvoltarea unei gândiri integrative şi sistemice asupra cărţii ca obiect artistic şi comunicaţional complex. În consecinţă, procesul de instruire nu mai poate fi redus la acumularea unor competenţe izolate, ci trebuie organizat ca un demers coerent, fundamentat pe interacţiunea dintre componentele conceptuale, vizuale, compoziţionale şi tehnologice.

În acest sens devine esenţială structurarea activităţii didactice în conformitate cu principiul integral al proiectării, care să includă etapele de analiză, conceptualizare, elaborare şi realizare a produsului final. Integrarea practicilor tradiţionale ale graficii de carte cu noile tehnologii digitale contribuie la formarea unor competenţe adecvate exigenţilor contemporane ale culturii vizuale. Procesul formativ trebuie să favorizeze nu doar dezvoltarea abilităţilor tehnice, ci şi consolidarea capacităţii de a concepe cartea ca pe un sistem vizual-comunicaţional unitar, apt să funcţioneze în contexte interdisciplinare şi tehnologice complexe. Totodată, transformarea spaţiului cărţii şi evoluţia tehnologiilor extinde considerabil instrumentarul ilustratorului, oferind posibilitatea elaborării unor forme artistice complexe, bazate pe integrarea metodelor tradiţionale cu elementele multimedia, efecte digitale şi funcţii interactive.

În acelaşi timp se impune sublinierea faptului că mediul digital rămâne un instrument al artistului, comparabil cu creionul sau pensula, însă înzestrat cu posibilităţi specifice de operare asupra formei plastice, culorii şi texturii, facilitând integrarea diverselor tehnici stilistice într-un spaţiu compoziţional coerent şi unitar.

Concluzii. Analiza realizată demonstrează că, în condiţiile globalizării, cartea se configurează ca un sistem vizual interdisciplinar complex, care integrează practici artistice, de proiectare şi tehnice. Aplicarea abordărilor sistemice şi semiotice a permis argumentarea faptului că ediţiile contemporane funcţionează ca structuri vizual-semantice unitare, în cadrul cărora textul, grafica, *typography* şi compoziţia formează o unitate indisolubilă. Aceasta defineşte cartea nu doar ca suport al informaţiei, ci şi ca mediu de constituire şi transmitere a sensurilor.

Principiile fundamentale de organizare a cărţii îşi păstrează actualitatea, însă se manifestă în condiţiile dinamicii, interactivităţii şi pluristratificării. Graţie analizei interdisciplinare, s-a constatat că sinteza dintre grafică tradiţională şi tehnologiile digitale (AR/VR) transformă cartea într-o mediasistemă hibridă, care extinde limitele imaginii artistice.

Transformarea cărţii nu presupune pierderea esenţei sale, ci doar adaptarea acesteia la condiţiile culturale şi tehnologice contemporane. În acelaşi timp grafica de carte îşi păstrează rolul esenţial în organizarea imaginii artistice şi în configurarea sensurilor vizuale, modificând-se doar modalităţile sale de receptare. În aceste condiţii, cartea rămâne un

sistem vizual-semantic unitar, afirmându-se ca un spațiu de integrare a limbajelor artistice.

Integrarea tehnologiilor digitale, inclusiv a realității augmentate și virtuale, conduce la transformarea procesului didactic dintr-un model preponderent reproductiv într-unul explorator și interactiv, centrat pe experimentare și descoperire. Aceste tehnologii facilitează învățarea prin imersiune și simulare, oferind studenților posibilitatea de a analiza și construi structuri vizuale complexe într-un mediu dinamic. Utilizarea mediilor interactive contribuie la dezvoltarea gândirii vizuale și proiectuale, stimulând capacitatea de integrare a textului, imaginii și spațiului într-o viziune coerentă asupra cărții ca sistem unitar artistic. Totodată, acestea favorizează formarea competențelor interdisciplinare, prin corelarea practicilor artistice cu instrumente și tehnologii contemporane. În perspectivă didactică aceste tehnologii susțin individualizarea învățării, oferind studenților posibilități extinse de experimentare, ajustare și reflecție asupra propriului proces creativ. Spre deosebire de metodele tradiționale, mediile digitale și interactive permit adaptarea ritmului de lucru și a strategiilor de explorare la particularitățile fiecărui student, conferind procesului de învățare un caracter mai flexibil și mai reflexiv. Totodată, ele contribuie la dezvoltarea autonomiei, a discernământului estetic și a capacității de autoevaluare, sporind nivelul de implicare a studenților în procesul educațional. În consecință, reconfigurarea cărții generează un impact didactic semnificativ, influențând structura și conținutul formării studenților-graficieni și orientând procesul educațional spre dezvoltarea gândirii vizuale complexe, a flexibilității proiectuale și a capacității de integrare creativă a noilor medii și tehnologii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ВЕНКОВА А.В. *Феномен иммерсивности. Мультисенсорный поворот в культуре*. Санкт-Петербург: Астерион, 2021. 336 с. ISBN 978-5-0188-124-7.
2. ВОЙКУНСКИЙ А. Е., МЕНЬШИКОВА Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии. În: *Вестник Московского государственного университета*. Серия «Психология». 2008. № 1. С. 22–36.
3. ЛАЗАРЕВ М. Статья «Белое, чёрное, красное». О творчестве Д.С. Бисти, 2009 [online] Disponibil: https://rah.ru/news/detail.php?ID=14701 [accesat 10-03-2026].
4. ЛОТМАН Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Предисл. С.М. Даниэля, сост. Р.Г. Григорьва. Спб.: Академический проект, 2002. 543 с. [online] Disponibil: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://krispen.ru/knigi/lotman02.docx&ved=2ahUKEwjk6-DGsMKTAxW0T1UIHX4TDrQQFnoECC0QAQ&usg= AOvVaw3cXHDOZapiY-Ouexq2Kcmw [accesat 11-03-2026].
5. НИКИФОРОВА А.А., ВОРОНОВА Н.И. Иммерсивные практики в современном культурном пространстве (мировой и отечественный опыт). În: *Философия и культура*. 2023. № 5. С. 60-73. DOI: 10.7256/2454-0757.2023.5.40731 EDN: ZCRKPU [online] Disponibil: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40731 [accesat 20-03-2026].
6. ФАВОРСКИЙ, В.А., Об искусстве, о книге, о гравюре. М.: Книга, 1986. 216 с.
7. ШАРТЬЕ Р. *Письменная культура и общество*. М.: Новое издательство, 2006. 272 с. ISBN 5-98379-052-8.
8. YIN W., JIN J. *Research on the Interactive Relationship of Immersive Art.*/Soares M.M., Rosenzweig E., Marcus A. (eds) Design, User Experience, and Usability: Design Thinking and Practice in Contemporary and Emerging Technologies. HCII 2022. Lecture Notes in Computer Science, vol 13323. Springer, Cham. p 442–453. DOI: 10.1007/978-3-031-05906-3_33 [online] Disponibil: https://link.springer.com/ chapter/10.1007/978-3-031-05906-3_33 [accesat 20-03-2026].

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.10
CZU: 373:374:37.07:005(478)

ASIGURAREA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVELUL ORGANULUI LOCAL DE SPECIALITATE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI: FUNDAMENTAREA UNUI MODEL MANAGERIAL

Violeta POPA,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
specialistă principală, Institutul Național
pentru Educație și Leadership, Chișinău, RM,
ORCID: 0000-0003-4348-4925
E-mail: vpvioletapopa13@gmail.com

Viorica ANDRIȚCHI,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
director INEL, Chișinău, RM
ORCID: 0000-0001-8504-9679
E-mail: vioandritchi@gmail.com

Rezumat. *Asigurarea calității reprezintă o dimensiune centrală a managementului sistemelor educaționale contemporane, fiind asociată cu responsabilitatea instituțională, utilizarea datelor educaționale și dezvoltarea organizațională a unităților de învățământ general. Demersul prezentului articol vizează fundamentarea teoretică și elaborarea unui model managerial de asigurare a calității învățământului general de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ). Metodologic, demersul se înscrie într-o abordare teoretico-analitică și comparativă, ce valorifică literatura de specialitate și investighează modele internaționale relevante, cu accent asupra particularităților sistemului austriac de management al calității în educație. Un model managerial integrat este derivat din analiza realizată, acesta fiind structurat prin corelarea componentelor de intrare, a proceselor manageriale și a rezultatelor, în cadrul unui mecanism de îmbunătățire continuă fundamentat pe ciclul PDCA. Modelul evidențiază rolul OLSDÎ în coordonarea și în dezvoltarea proceselor de asigurare a calității.*

Cuvinte-cheie: *structură educațională locală; OLSDÎ; management educațional; managementul calității; asigurarea calității în educație; ciclul PDCA*.

QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION AT THE LEVEL OF THE LOCAL SPECIALIZED EDUCATIONAL BODY: FOUNDATION OF A MANAGERIAL MODEL

Abstract. *Quality assurance is a central dimension of the management of contemporary educational systems, being associated with institutional responsibility, the use of educational data and the organizational development of general education units. The aim of this article is to theoretically substantiate and develop a managerial model for ensuring the quality of general education by the Local Specialized Body in the Field of Education (OLSDÎ). Methodologically, the approach is part of a theoretical-analytical and comparative approach, which capitalizes on the specialized literature and investigates relevant international models, with an emphasis on the particularities of the Austrian quality management system in education. An integrated managerial model is derived from the analysis carried out, which is structured by correlating the input components, managerial processes and results, within a continuous improvement mechanism based on the PDCA cycle. The model highlights the role of the OLSDÎ in coordinating and developing quality assurance processes.*

Keywords: *local educational structure; OLSDÎ; educational management; quality management; quality assurance in education; PDCA cycle.*

Introducere. În ultimele decenii asigurarea calității a devenit o dimensiune centrală a politicilor educaționale și a managementului sistemelor de învățământ, fiind asociată cu responsabilitatea instituțională, performanța organizațională și utilizarea datelor în procesul decizional [2;7;9]. În această perspectivă managementul calității în educație este conceput ca un proces sistemic ce integrează plani-

ficarea strategică, implementarea politicilor educaţionale, monitorizarea rezultatelor şi îmbunătăţirea continuă a proceselor educaţionale [4;10]. Fundamentarea conceptuală a managementului calităţii îşi are originile în teoria managementului organizaţional şi în modelele de Total Quality Management (TQM) dezvoltate în literatura de specialitate de autori precum Juran şi Oakland [5; 6].

În cadrul sistemelor educaţionale contemporane managementul calităţii implică participarea mai multor niveluri instituţionale – nivelul central al politicilor educaţionale, nivelul intermediar- local şi nivelul instituţiilor de învăţământ. Literatura internaţională subliniază rolul structurilor intermediare de management educaţional în facilitarea implementării politicilor educaţionale şi în sprijinirea dezvoltării instituţionale a şcolilor [8; 3]. În acest sens structurile de management educaţional la nivel local pot contribui la armonizarea practicilor de garantare a calităţii şi la valorificarea evidenţelor educaţionale în dinamica decizională pentru acţiunile de recalibrare a practicilor organizaţionale în perimetrul entităţilor educaţionale.

Discuţii. Relevanţă. În Republica Moldova OLSDÎ *(Organul Local de Specialitate în Domeniul Învăţământului)* funcţionează ca nucleu decizional în ceea ce priveşte armonizarea şi ghidarea funcţionării entităţilor educaţionale în plan teritorial şi funcţionează ca nivel local de gestionare a acestui proces. Cu toate acestea literatura de specialitate şi cadrul conceptual al managementului calităţii în educaţie abordează mai frecvent nivelul sistemic sau nivelul instituţiei şcolare, în timp ce nivelul structurilor de management educaţional local este mai puţin conceptualizat ca spaţiu distinct al managementului calităţii. Această situaţie generează necesitatea dezvoltării unui cadru conceptual care să clarifice rolul OLSDÎ în organizarea şi în dezvoltarea demersului acţional destinat asigurării calităţii în educaţie.

Demersul de cercetare este determinat de insuficienta clarificare conceptuală, în plan managerial, a abordării calităţii în învăţământul general la nivelul structurilor educaţionale locale. În lipsa unui model managerial unitar, procesele asociate calităţii se manifestă fragmentat şi sunt orientate predominant spre conformitate instituţională, fără a fi valorificat pe deplin potenţialul lor de a susţine dezvoltarea organizaţională şi performanţa educaţională [3; 7].

Demersul de cercetare are drept finalitate construirea şi fundamentarea, în perspectivă teoretică, a unui model managerial orientat spre gestionarea calităţii în învăţământul general, la nivelul OLSDÎ. În vederea atingerii acestei finalităţi, investigarea este focusată pe:

1. analiza cadrului teoretic aferent managementului calităţii în domeniul educaţional;
2. analiza unor practici şi modele internaţionale relevante;
3. compararea sistemelor de asigurare a calităţii din Austria şi Republica Moldova;
4. elaborarea unui model managerial de asigurare a calităţii pentru nivelul OLSDÎ.

Abordarea propusă este ghidată de o serie de întrebări fundamentale, vizând: identificarea reperelor conceptuale ale managementului calităţii relevante pentru nivelul intermediar, valorificarea experienţelor europene în dezvoltarea unor soluţii manageriale la nivel local, definirea elementelor şi proceselor esenţiale ale unui model integrat al managementului calităţii la nivelul OLSDÎ.

Contribuţia ştiinţifică a cercetării este reprezentată de proiectarea unui model managerial integrat orientat spre asigurarea calităţii în învăţământul general la nivelul structurii de management educaţional local, nivel insuficient analizat distinct în literatura de specialitate. Modelul propus integrează valori, principii şi procese specifice managementului calităţii în educaţie, configurate în raport cu ciclul PDCA (Plan-Do-Check-Act), considerat un reper fundamental al abordărilor moderne în domeniul managementului calităţii [6; 10]. În plus, modelul valorifică perspective conceptuale derivate din practicile unor sisteme educaţionale europene, în mod special din experienţa modelului austriac [1; 8].

Relevanţa practică a cercetării constă în potenţialul modelului de a funcţiona ca instrument de sprijin în organizarea şi dezvoltarea proceselor de asigurare a calităţii la nivelul OLSDÎ. Prin explicitarea clară a proceselor manageriale şi a responsabilităţilor instituţionale, modelul contribuie la consolidarea unei culturi organizaţionale orientată spre calitate [2, 11].

Metodologia cercetării. Cercetarea se bazează pe o abordare de tip *teoretico-analitic şi comparativ*, proprie studiilor de modelare conceptuală în managementul educaţional. Scopul metodologic a vizat construirea fundamentului teoretic şi dezvoltarea unui model managerial orientat spre asigurarea calităţii în învăţământul general de către OLSDÎ.

În cadrul cercetării a fost utilizată *analiza documentară,* ce a permis examinarea literaturii de specialitate din domeniul managementului calită-

ții și al managementului educațional, precum și a documentelor de politici educaționale relevante, având ca finalitate asigurarea calității în educație. În cadrul analizei au fost valorificate lucrări reprezentative din aria managementului calității și a managementului educațional [4; 5; 6; 10], dar și documente strategice emise de organizații internaționale, ce abordează managementul educațional și cadrul sistemelor de asigurare a calității [2; 3; 7; 8; 9]. Analiza comparativă a urmărit identificarea unor dimensiuni relevante pentru managementul calității, precum cadrul instituțional al asigurării calității, rolul autoevaluării, dar și al evaluării interne și externe, utilizarea datelor educaționale în procesul decizional și rolul structurilor intermediare ale managementului educațional, prin raportare la modelul austriac, dezvoltat prin *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA) și ulterior prin *QMS Austria* [1; 8].

Pe baza rezultatelor analizei documentare și comparative a fost realizată *sinteza teoretică* a conceptelor și principiilor managementului calității în educație, ce a permis delimitarea elementelor structurale ale modelului managerial propus. În etapa finală a cercetării a fost utilizată *modelarea conceptuală*, metodă frecvent utilizată în studiile de management educațional pentru structurarea relațiilor dintre diferite componente ale sistemului organizațional [11]. Modelul managerial de asigurare a calității învățământului general la nivelul OLSDÎ, *ilustrat în Figura 1*, a rezultat ca efect al aplicării modelării conceptuale, configurat într-o perspectivă sistemică ce urmărește articularea unitară a elementelor, reflectând mecanismul prin care resursele de intrare sunt transformate prin procese manageriale în rezultate concrete.

Cadru structural al modelului este în acord cu mecanismul iterativ de optimizare cunoscut sub denumirea de ciclul Plan–Do–Check–Act (PDCA), considerat un cadru de referință esențial în managementul calității moderne, cu aplicabilitate inclusiv în sfera educațională [6; 10]. Această abordare permite conceptualizarea managementului calității ca proces dinamic și iterativ, în care planificarea strategică, implementarea politicilor educaționale, monitorizarea rezultatelor și ajustarea intervențiilor constituie etape interdependente ale dezvoltării organizaționale.

Principala limitare metodologică a cercetării constă în caracterul său predominant *teoretico-conceptual*. Modelul managerial propus nu a fost încă supus unei validări empirice sistematice. În consecință, o direcție importantă pentru cercetări viitoare o reprezintă testarea modelului în contexte instituționale concrete, prin studii de caz, evaluări instituționale sau consultări cu experți din domeniul managementului educațional [7; 13].

Repere teoretice și comparative ale asigurării calității în educație. ***Fundamente teoretice ale managementului calității în educație.*** Managementul calității în educație reprezintă un domeniu interdisciplinar situat la intersecția dintre teoria managementului organizațional și studiile privind managementul sistemelor educaționale. În literatura de specialitate *conceptul de calitate* este asociat atât cu performanța rezultatelor educaționale, cât și cu eficiența proceselor organizaționale ce susțin activitatea instituțiilor de învățământ [7; 10]. În acest sens, calitatea educației este analizată nu doar prin prisma rezultatelor obținute de elevi, ci și prin capacitatea instituțiilor educaționale de a dezvolta procese organizaționale eficiente și de a utiliza sistematic informațiile disponibile pentru fundamentarea deciziilor manageriale.

În perspectiva managementului organizațional, managementul calității este definit ca un ansamblu de procese sistemice orientate spre planificarea, controlul și îmbunătățirea continuă a performanței organizaționale [5; 6]. Aplicat în domeniul educației, acest cadru conceptual implică dezvoltarea unor mecanisme instituționale de planificare strategică, monitorizare a rezultatelor educaționale și evaluare sistematică a activităților educaționale, în vederea optimizării performanței instituționale și a îmbunătățirii proceselor educaționale.

Un element central al managementului calității îl constituie orientarea spre rafinarea constantă a modului de funcționare organizațională. În consecință, ciclul PDCA constituie un reper fundamental în diferite modele de management al calității, ce presupune planificarea intervențiilor organizaționale, implementarea acestora, monitorizarea rezultatelor și ajustarea strategiilor pe baza datelor disponibile [6; 10]. În context educațional, acest model permite conceptualizarea managementului calității ca proces iterativ de învățare organizațională și adaptare instituțională.

În domeniul educației managementul calității este strâns legat de conceptul de cultură organizațională a calității, ce presupune asumarea responsabilității instituționale pentru rezultatele educaționale și utilizarea sistematică a datelor pentru fundamentarea deciziilor manageriale [2; 4]. În

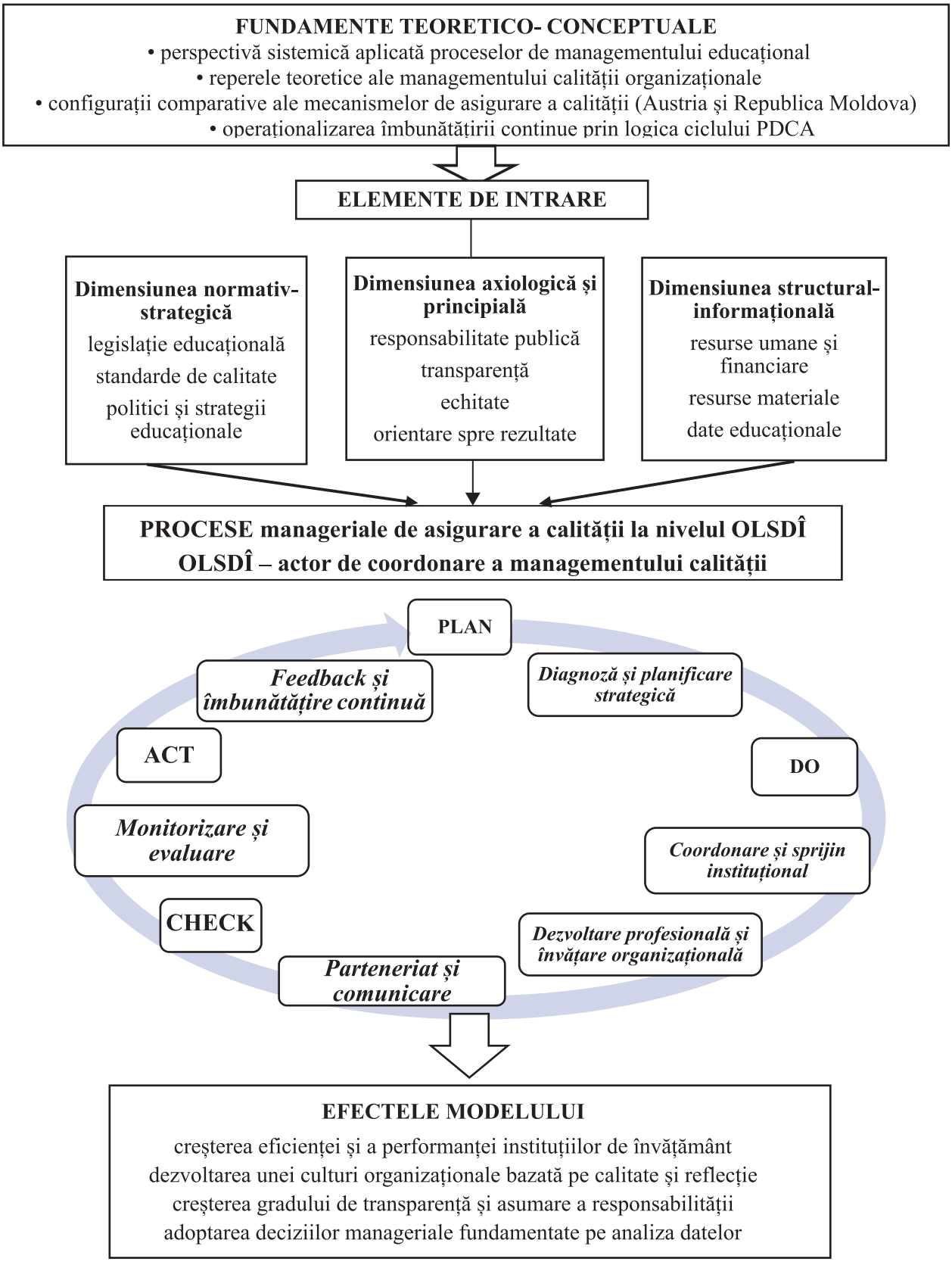


Figura 1. Modelul managerial de asigurare a calității în învățământul general la nivelul OLSDÎ

această perspectivă calitatea educației nu este rezultatul exclusiv al mecanismelor de evaluare externă, ci al interacțiunii dintre *leadership educațional*, procese organizaționale eficiente și dezvoltarea profesională a personalului educațional [11].

În sistemele educaționale europene contemporane managementul calității este conceptualizat ca parte integrantă a managementului educațional, implicând cooperarea dintre diferite niveluri instituționale ale sistemului de învățământ. Astfel, asigurarea calității presupune articularea responsabilităților dintre nivelul central al politicilor educaționale, nivelul intermediar (local) și nivelul instituțional (instituțiile de învățământ general) [3; 8].

Modelul conceptual de asigurare a calității educaționale dezvoltat în Austria. Demersul specific Austriei vizavi de managementul calității educaționale reflectă o orientare către procesele interne și responsabilizarea instituțiilor de învățământ, depășind modelele centrate exclusiv pe conformitate. Accentul este pus pe utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor și pe dezvoltarea organizațională continuă a instituțiilor de învățământ. Reformele din ultimele două decenii au condus la consolidarea de mecanisme sistemice de monitorizare și de evaluare, subsumate unui sistem convergent de management al calității [2; 8].

În plan conceptual, inițiativa Schulqualität Allgemeinbildung (SQA), lansată de ministerul educației din Austria, se afirmă drept un instrument-cheie, prin care sunt promovate autoevaluarea sistematică, planificarea strategică și analiza rezultatelor, contribuind la dezvoltarea unei culturi instituționale orientate spre îmbunătățire continuă și performanță [1].

În cadrul acestui model instituțiile de învățământ sunt responsabile pentru elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională, ce includ obiective de îmbunătățire a calității și indicatori de monitorizare a progresului. Aceste planuri sunt elaborate pe baza analizei datelor educaționale și sunt integrate în procesele de planificare strategică ale sistemului educațional.

Un alt element important al modelului austriac îl constituie integrarea proceselor de evaluare internă și evaluare externă, ce funcționează într-o relație de complementaritate. Evaluarea internă permite instituțiilor de învățământ să analizeze propriile procese organizaționale și rezultatele educaționale, în timp ce evaluarea externă are rolul de a valida aceste procese și de a sprijini dezvoltarea instituțională [3].

În prezent aceste mecanisme sunt integrate în cadrul QMS Austria, sistemul național de management al calității în educație, ce urmărește dezvoltarea unei culturi organizaționale a calității și utilizarea sistematică a datelor educaționale pentru fundamentarea deciziilor manageriale [2; 8].

Modelul austriac este caracterizat printr-un nivel ridicat de autonomie instituțională, combinat cu mecanisme clare de responsabilitate publică și monitorizare a performanțelor educaționale. În această logică managementul calității este conceput ca un proces continuu de dezvoltare organizațională, orientat spre îmbunătățirea rezultatelor educaționale și consolidarea capacității unităților de învățământ de a asigura satisfacerea exigențelor beneficiarilor sistemului educațional.

Analiză comparativă a practicilor de asigurare a calității în Austria și în Republica Moldova. Examinarea, de tip comparativ, a modului în care este gestionată calitatea în educație în Austria și în Republica Moldova evidențiază repere relevante pentru înțelegerea diversității abordării existente la nivel european. Acest demers permite identificarea unor practici transferabile, dar și accentuarea limitelor determinate de contextul instituțional [3; 7].

În cazul Austriei și al Republicii Moldova, pot fi identificate elemente comune cum ar fi mecanisme de evaluare internă și proceduri de evaluare externă a entităților educaționale, alături de criterii de referință și instrumente de cuantificare a performanței, necesari analizei nivelului calității educației. În același registru, în ambele contexte sunt vizibile direcții de interes ca întărirea dimensiunii culturale a calității în organizație și integrarea evidențelor educaționale în analiza funcționării instituției [2].

Cu toate acestea, analiza comparativă evidențiază diferențe semnificative în modul de organizare și funcționare a sistemelor de management al calității. În Austria, managementul calității este puternic orientat spre dezvoltarea organizațională și responsabilitatea instituțională, iar instituțiile de învățământ dispun de un grad ridicat de autonomie în definirea strategiilor de dezvoltare și în implementarea proceselor de îmbunătățire continuă a calității [8].

În Republica Moldova practicile de asigurare a calității se concentrează în principal pe verificarea respectării cerințelor standardizate și pe monitorizarea implementării politicilor educaționale în instituții. Totodată, integrarea datelor educaționale în procesele decizionale este încă în curs de maturizare, fapt care limitează valorificarea deplină a mecanismelor existente în sprijinul dezvoltării organizaționale [7].

În această perspectivă devine evidentă necesitatea consolidării unui model integrat de management al calităţii la nivelul structurilor intermediare ale managementului educaţional, inclusiv la nivelul OLSDÎ. Experienţa sistemului austriac oferă repere relevante pentru consolidarea proceselor de planificare strategică, monitorizare a rezultatelor educaţionale şi sprijin instituţional pentru dezvoltarea organizaţională a şcolilor [1; 8].

Prin urmare, analiza comparativă Austria-Republica Moldova constituie un fundament important pentru elaborarea modelului managerial privind asigurarea calităţii învăţământului general de către OLSDÎ, expus în continuare.

Modelul managerial de asigurare a calităţii învăţământului general la nivelul OLSDÎ. Proiectarea modelului managerial de asigurare a calităţii la nivelul structurii intermediare de management în educaţie este fundamentată conceptual pe integrarea cadrului teoretic cu concluziile analizei comparative. În contextul OLSDÎ, modelul pe care îl propunem constă în valorificarea selectivă a principiilor managementului calităţii, combinată cu selectarea unor elemente pertinente şi aplicabile din sistemele austriac şi moldovenesc şi nicidecum nu echivalează cu o simplă preluare de practici [1; 3; 8].

Modelul managerial de asigurare a calităţii învăţământului general la nivelul OLSDÎ este fundamentat pe abordarea sistemică a managementului educaţional şi pe principiile managementului calităţii organizaţionale. În literatura de specialitate managementul calităţii este conceptualizat ca un proces integrat ce presupune planificarea strategică a calităţii, monitorizarea performanţei organizaţionale şi implementarea mecanismelor de îmbunătăţire continuă [4; 6;10].

În contextul managementului educaţional asigurarea calităţii implică cooperarea dintre diferitele niveluri ale sistemului educaţional şi integrarea mecanismelor de evaluare, planificare şi dezvoltare instituţională [3; 8]. În această perspectivă structurile intermediare ale managementului educaţional, precum OLSDÎ, au un rol important în coordonarea proceselor de management al calităţii şi în sprijinirea dezvoltării organizaţionale a instituţiilor de învăţământ [2; 8].

Modelul managerial propus în această cercetare este construit pe baza a trei premise conceptuale principale. Prima premisă vizează abordarea sistemică a managementului calităţii, potrivit căreia performanţa organizaţională este rezultatul interacţiunii dintre resurse, procese şi rezultate [5; 6]. A doua premisă se referă la orientarea managementului educaţional spre îmbunătăţirea continuă a proceselor, realizată prin utilizarea sistematică a datelor educaţionale şi prin dezvoltarea capacităţii instituţionale de analiză şi reflecţie organizaţională [10; 11]. A treia premisă constă în rolul structurilor intermediare ale managementului educaţional în facilitarea implementării politicilor educaţionale şi în dezvoltarea culturii organizaţionale a calităţii pentru nivelul sistemului educaţional local [2; 8].

Raportat la fundamentele teoretice asumate, modelul managerial de asigurare a calităţii pentru OLSDÎ poate fi înţeles ca o construcţie sistemică în care procesele manageriale nu funcţionează izolat, ci în interdependenţă, generând un cadru coerent de acţiune. În acest sens coordonarea, monitorizarea şi reglarea continuă devin dimensiuni esenţiale ce susţin dezvoltarea şi maturizarea practicilor de asigurare a calităţii în învăţământul general.

Modelul propus integrează, la nivelul componentei de intrare, un set de condiţii şi resurse indispensabile desfăşurării şi susţinerii proceselor de management al calităţii. În perspectivă conceptuală, aceste componente pot fi structurate în trei categorii principale: *dimensiunea normativ-strategică, dimensiunea axiologică şi principială şi dimensiunea structural-informaţională.*

O primă categorie este constituită de elementele normativ-strategice, care oferă cadrul formal de referinţă al managementului calităţii. Acestea includ legislaţia educaţională, standardele naţionale de calitate, documentele de politici educaţionale şi strategiile de dezvoltare a sistemului de învăţământ. Rolul acestora este de a stabili principiile generale de organizare, obiectivele de dezvoltare şi exigenţele de performanţă ce orientează activitatea structurilor educaţionale la nivel local. În această ordine cadrul normativ şi strategic nu are doar funcţie reglatorie, ci şi funcţie orientativă, întrucât oferă reperele în raport cu care sunt proiectate, implementate şi evaluate procesele de asigurare a calităţii [3; 9].

A doua categorie este reprezentată de elementele axiologice şi principiale, ce fundamentează dimensiunea valorică a managementului calităţii. Acestea includ valorile organizaţionale şi principiile care ghidează deciziile manageriale şi comportamentele instituţionale, precum responsabilitatea publică, transparenţa, echitatea, colaborarea, profesionalismul şi orientarea spre rezultate educaţionale relevante [2; 4; 13]. În cadrul modelului propus, această categorie este esenţială deoarece managementul calităţii nu poate fi redus la proceduri şi mecanisme de control, ci presupune şi un cadru

axiologic ce conferă coerenţă şi legitimitate acţiunii manageriale.

A treia categorie include elementele structurale şi informaţionale, necesare pentru operaţionalizarea efectivă a proceselor de management al calităţii. Acestea vizează resursele umane, financiare şi materiale disponibile la nivelul OLSDÎ, dar şi resursele informaţionale, respectiv datele educaţionale relevante pentru analiza situaţiei, monitorizarea rezultatelor şi fundamentarea deciziilor manageriale. În mod particular, resursele informaţionale au o importanţă strategică, întrucât permit trecerea de la o gestiune predominant administrativă a calităţii la o abordare bazată pe dovezi şi pe utilizarea sistematică a informaţiei în procesul decizional [2; 7; 14].

Prin urmare, elementele de intrare ale sistemului definesc baza instituţională, valorică şi operaţională pe care se sprijină modelul propus pentru a asigura calitatea în învăţământul general de către OLSDÎ. Dinamica relaţiilor dintre aceste categorii influenţează direct consistenţa şi funcţionalitatea proceselor manageriale ce urmează, inclusiv planificarea strategică, monitorizarea, evaluarea şi ameliorarea constantă a calităţii.

În perspectivă structural-funcţională, modelul plasează în poziţie centrală procesele manageriale, înţelese ca un sistem interdependent prin care sunt susţinute coordonarea, monitorizarea şi dezvoltarea continuă a mecanismelor de asigurare a calităţii în învăţământul general. În cadrul modelului propus aceste procese pot fi structurate în şase categorii principale: diagnoză şi planificare strategică; coordonare şi sprijin instituţional; monitorizare şi evaluare; dezvoltare profesională şi învăţare organizaţională; parteneriat şi comunicare; feedback şi îmbunătăţire continuă.

Un prim proces managerial îl constituie diagnoza sistemului educaţional local şi planificarea strategică a calităţii. Acest proces presupune analiza situaţiei educaţionale la nivel teritorial, prin utilizarea datelor privind performanţa instituţiilor de învăţământ, rezultatele elevilor, resursele instituţionale şi indicatorii de funcţionare a sistemului educaţional. Pe baza acestei diagnoze sunt stabilite priorităţile de dezvoltare şi sunt elaborate obiectivele strategice ale politicilor educaţionale la nivel local, precum şi programele de dezvoltare educaţională [7; 9; 14].

Al doilea proces managerial este coordonarea şi sprijinul instituţional acordat instituţiilor de învăţământ. În cadrul acestui proces, în perspectivă sistemică, OLSDÎ îşi asumă rolul de catalizator al implementării politicilor educaţionale şi al funcţionalizării mecanismelor de asigurare a calităţii la nivelul entităţilor din învăţământul general. Acest demers este susţinut prin acţiuni metodologice, suport managerial şi măsuri orientate spre dezvoltarea instituţională. Prin exercitarea funcţiei de coordonare, se contribuie la structurarea coerentă a sistemului educaţional local şi la dezvoltarea capacităţii instituţiilor de a iniţia şi susţine procese de îmbunătăţire a calităţii [3; 8].

Un alt proces esenţial este monitorizarea şi evaluarea calităţii educaţiei, ce presupune colectarea, analiza şi interpretarea sistematică a datelor educaţionale. Acest proces include monitorizarea indicatorilor de performanţă ai instituţiilor de învăţământ, evaluarea funcţionării organizaţionale a acestora şi elaborarea rapoartelor analitice privind parametrii de funcţionare ai sistemului educaţional la nivel local. Monitorizarea şi evaluarea configurează cadrul necesar pentru recunoaşterea aspectelor forte, dar şi a dificultăţilor existente în funcţionarea instituţiilor educaţionale şi constituie baza pentru fundamentarea deciziilor manageriale [3; 7].

Un al patrulea proces managerial îl constituie dezvoltarea profesională şi învăţarea organizaţională. În cadrul modelului propus, OLSDÎ sprijină dezvoltarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice şi ale personalului managerial prin programe de formare continuă, activităţi metodice şi facilitarea schimbului de bune practici între instituţiile de învăţământ. Acest proces contribuie la consolidarea culturii organizaţionale a calităţii şi la dezvoltarea capacităţii instituţiilor de a reflecta asupra propriilor practici educaţionale [2; 11].

Un alt proces important este dezvoltarea parteneriatelor educaţionale şi comunicarea instituţională. OLSDÎ are rolul de a facilita cooperarea dintre instituţiile de învăţământ, autorităţile publice locale, comunitatea şi alte organizaţii relevante pentru dezvoltarea educaţiei. Prin dezvoltarea acestor parteneriate este consolidată dimensiunea comunitară a educaţiei şi este sprijinită implementarea unor intervenţii educaţionale adaptate contextului local [12; 13].

Aşadar, modelul managerial include procesul de feedback şi îmbunătăţire continuă a calităţii, care valorifică rezultatele monitorizării şi evaluării pentru ajustarea strategiilor educaţionale şi pentru dezvoltarea unor intervenţii de îmbunătăţire a proceselor organizaţionale. În această etapă informaţiile obţinute din analiza datelor educaţionale şi din evaluarea instituţională sunt utilizate pentru re-

vizuirea programelor de dezvoltare educaţională şi pentru optimizarea proceselor manageriale [6; 10].

Prin integrarea acestor procese manageriale, modelul propus conceptualizează asigurarea calităţii ca un proces sistemic şi dinamic, în care diagnoza, planificarea, implementarea, monitorizarea şi demersurile de îmbunătăţirea continuă nu există izolat, dar se află într-o dinamică interdependentă, susţinându-se reciproc.

Interrelaţiile dintre procesele manageriale, funcţiile instituţionale ale OLSDÎ, instrumentele utilizate şi rezultatele vizate sunt ilustrate sintetic în Tabelul 1, care oferă o imagine de ansamblu asupra modelului de asigurare a calităţii.

Efectele sistemice ale operaţionalizării modelului managerial de asigurare a calităţii se evidenţiază în performanţa instituţiilor de învăţământ şi în dezvoltarea sistemului educaţional local. În perspectivă organizaţională, modelul poate susţine clarificarea rolurilor instituţionale, creşterea coerenţei proceselor manageriale şi utilizarea mai sistematică a datelor educaţionale în procesul decizional [7; 14].

Printre principalele rezultate ale implementării modelului pot fi evidenţiate îmbunătăţirea performanţelor instituţiilor de învăţământ, dezvoltarea culturii organizaţionale a calităţii, creşterea transparenţei şi responsabilităţii instituţionale şi utilizarea sistematică a datelor educaţionale în procesul decizional managerial [2; 7; 11].

La nivel sistemic implementarea modelului poate contribui la consolidarea managementului educaţional local, prin clarificarea rolurilor instituţionale, dezvoltarea mecanismelor de coordonare între actorii educaţionali şi sprijinirea dezvoltării organizaţionale a instituţiilor de învăţământ [8; 13].

Arhitectura modelului managerial propus este construită prin raportare la ciclul Plan–Do–Check–Act (PDCA), ce constituie un reper metodologic central în asigurarea şi susţinerea proceselor de îmbunătăţire continuă la nivel organizaţional [6; 10]. În planul literaturii de profil, acest ciclu este asociat cu dezvoltarea unor procese organizaţionale reflexive, bazate pe planificare, implementare, evaluare şi ajustare continuă [5; 10].

În cadrul modelului managerial de asigurare a calităţii la nivelul OLSDÎ, etapa Plan presupune analiza situaţiei educaţionale şi stabilirea obiectivelor strategice de dezvoltare a calităţii. Etapa *Do* include implementarea programelor şi intervenţiilor educaţionale planificate. Etapa *Check* implică monitorizarea rezultatelor şi evaluarea performanţelor instituţionale, prin utilizarea indicatorilor de performanţă

Tabelul 1. Procesele manageriale ale modelului de asigurare a calităţii la nivelul OLSDÎ

Procese manageriale	Funcţii OLSDÎ	Instrumente utilizate	Rezultate urmărite
Diagnoză şi planificare strategică	Analiza situaţiei educaţionale la nivel local; stabilirea priorităţilor de dezvoltare; elaborarea programelor strategice	Analiza indicatorilor educaţionali; rapoarte statistice; studii de diagnoză; planuri de dezvoltare educaţională	Definirea obiectivelor strategice ale dezvoltării educaţiei la nivel local
Coordonare şi sprijin instituţional	Orientarea metodologică a instituţiilor de învăţământ; sprijin managerial şi instituţional	Ghiduri metodologice; şedinţe de lucru; consiliere managerială; reţele profesionale	Creşterea coerenţei şi eficienţei implementării politicilor educaţionale
Monitorizare şi evaluare	Colectarea şi analiza datelor educaţionale; evaluarea funcţionării instituţiilor de învăţământ	Indicatori de performanţă; rapoarte de evaluare; instrumente de monitorizare	Identificarea punctelor forte şi a domeniilor care necesită îmbunătăţire
Dezvoltare profesională şi învăţare organizaţională	Sprijinirea formării continue; facilitarea schimbului de bune practici	Programe de formare; ateliere metodice; comunităţi profesionale de învăţare	Dezvoltarea competenţelor profesionale şi consolidarea culturii calităţii
Parteneriat şi comunicare	Dezvoltarea colaborării cu autorităţi locale, comunitatea şi alte organizaţii	Acorduri de parteneriat; platforme de colaborare; consultări publice	Consolidarea cooperării instituţionale şi sprijinirea dezvoltării educaţionale locale
Feedback şi îmbunătăţire continuă	Utilizarea rezultatelor evaluării pentru ajustarea strategiilor şi intervenţiilor educaţionale	Analiza datelor; rapoarte de evaluare; mecanisme de feedback instituţional	Optimizarea proceselor educaţionale şi ameliorarea constantă a calităţii

și a datelor educaționale disponibile. În etapa *Act*, rezultatele evaluării sunt utilizate pentru ajustarea strategiilor și pentru dezvoltarea unor intervenții de îmbunătățire a proceselor educaționale.

Prin integrarea ciclului PDCA modelul managerial propus permite conceptualizarea asigurării calității ca proces continuu de învățare organizațională și dezvoltare instituțională, în concordanță cu modelele contemporane de management al calității în educație [10].

Reprezentarea grafică din Figura 1 surprinde construcția conceptuală a modelului managerial de asigurare a calității în învățământul general, la nivelul OLSDÎ, evidențiind caracterul său integrator. Modelul articulează, într-o manieră coerentă, componentele de intrare, procesele manageriale și rezultatele, acestea fiind subsumate unui circuit de îmbunătățire continuă fundamentat pe ciclul PDCA. În interiorul acestei arhitecturi, OLSDÎ este poziționat ca element central, responsabil de coordonarea sistemului și de promovarea culturii calității la nivel instituțional. Această reprezentare oferă un suport conceptual pentru analiza interdependențelor dintre componente și pentru dezvoltarea mecanismelor de asigurarea a calității la nivel local [1; 2].

Rezultatele analizei teoretice și comparative evidențiază că asigurarea calității în educație nu poate fi redusă la mecanisme de evaluare instituțională sau la monitorizarea conformității cu standardele educaționale. În concordanță cu literatura de specialitate, managementul calității trebuie înțeles ca un proces organizațional complex care integrează planificarea strategică, utilizarea sistematică a datelor educaționale și dezvoltarea capacității instituționale de îmbunătățire continuă [4; 7; 10]. În această perspectivă calitatea educației nu este exclusiv rezultatul unor mecanisme externe de control, ci expresia funcționării coerente a unor procese organizaționale orientate spre învățare instituțională și dezvoltare continuă [2; 11].

Analiza comparativă a sistemelor de asigurare a calității din Austria și Republica Moldova reflectă o diversificare a cadrelor de abordare a managementului calității. Sistemul austriac se caracterizează printr-o structură unitară a mecanismelor de asigurare a calității integrate într-o logică de dezvoltare organizațională, în care autoevaluarea instituțională, planificarea strategică și utilizarea datelor educaționale constituie instrumente esențiale ale managementului școlar și ale dezvoltării instituționale [1; 8]. În schimb, în Republica Moldova, mecanismele existente sunt mai frecvent asociate cu monitorizarea conformității instituționale și cu evaluarea implementării standardelor educaționale, ceea ce limitează potențialul lor de a susține procese reflexive și de învățare organizațională [3; 7].

În acest context modelul managerial propus în cercetare urmărește să contribuie la extinderea perspectivei asupra asigurării calității în educație, prin integrarea proceselor de diagnoză, planificare strategică, coordonare instituțională, monitorizare și dezvoltare organizațională într-un cadru managerial coerent la nivelul administrației educaționale locale. Modelul evidențiază rolul OLSDÎ nu doar ca structură administrativă de coordonare, ci și ca actor instituțional implicat în facilitarea dezvoltării instituționale a școlilor și în consolidarea culturii organizaționale a calității [2; 8].

Contribuția principală a modelului elaborat constă în conceptualizarea nivelului intermediar al managementului educațional ca spațiu distinct al managementului calității. În timp ce literatura de specialitate acordă o atenție considerabilă nivelului politicilor educaționale sau nivelului instituției școlare, rolul structurii de management educațional local este mai puțin analizat din perspectiva managementului calității. Modelul propus contribuie la clarificarea funcțiilor manageriale ale acestui nivel instituțional și la structurarea proceselor prin care acesta poate sprijini dezvoltarea calității în sistemul educațional [4; 9].

Totodată, modelul propus are implicații practice pentru organizarea proceselor de asigurare a calității la nivel local. Structurarea proceselor manageriale în jurul ciclului de îmbunătățire continuă PDCA permite dezvoltarea unor mecanisme coerente de planificare strategică, monitorizare a performanțelor educaționale și ajustare a intervențiilor educaționale, în acord cu logica managementului calității și cu abordările europene privind dezvoltarea școlilor ca organizații care învață [2; 10; 11].

Cu toate acestea, rezultatele cercetării trebuie interpretate și în raport cu limitele demersului metodologic. Studiul are un caracter predominant teoretico-conceptual, iar modelul managerial propus nu a fost încă supus unei validări empirice sistematice. În consecință, o direcție importantă pentru cercetări viitoare o reprezintă testarea modelului în contexte instituționale concrete, prin studii de caz, analize instituționale sau consultări cu experți din domeniul managementului educațional. O asemenea validare ar permite aprecierea aplicabilității, relevanței și capacității explicative a modelului în raport cu specificul administrației educaționale locale [2; 7].

Concluzii. Cercetarea realizată evidențiază necesitatea dezvoltării unor mecanisme manageriale de

asigurare a calităţii adecvate particularităţilor diferitelor niveluri ale managementului educaţional. Analiza coroborată a surselor teoretice şi a modelelor internaţionale evidenţiază natura sistemică şi integratoare a managementului calităţii în educaţie, acesta fiind construit în jurul unor procese interdependente ce vizează planificarea strategică, monitorizarea performanţelor şi susţinerea îmbunătăţirii continue.

Subsecvent, în context comparativ, modelul austriac de asigurare a calităţii se evidenţiază prin utilizarea strategică a datelor şi prin focalizarea asupra dezvoltării instituţionale, aspecte care conturează diferenţe relevante faţă de sistemul din Republica Moldova.

Rezultatele obţinute fundamentează necesitatea configurării unui model managerial de asigurare a calităţii învăţământului general proiectat pentru a răspunde particularităţilor Organului Local de Specialitate în Domeniul Învăţământului. Modelul este construit pe articularea componentelor de intrare, a proceselor manageriale specifice asigurării calităţii şi a rezultatelor generate de acestea, fiind structurat în jurul ciclului de îmbunătăţire continuă Plan–Do–Check–Act (PDCA).

Modelul elaborat evidenţiază rolul OLSDÎ în facilitarea dezvoltării instituţionale a şcolilor şi în consolidarea culturii calităţii în sistemul educaţional. Prin clarificarea proceselor manageriale şi a funcţiilor instituţionale ale OLSDÎ, modelul poate constitui un reper conceptual şi operaţional pentru dezvoltarea politicilor educaţionale la nivel local.

În ansamblu, rezultatele cercetării sugerează că dezvoltarea unui model managerial integrat al asigurării calităţii la nivelul managementului educaţional local poate contribui la creşterea coerenţei proceselor de management educaţional şi la consolidarea coordonării sistemului de învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. BMBWF. *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA): Development of School Quality in General Education*. Vienna: Federal Ministry of Education, Science and Research, 2016.
2. EUROPEAN COMMISSION. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. Disponibil la: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d4c3a03-6b3c-11ec-9136-01aa75ed71a1
3. EUROPEAN COMMISSION / EACEA / EURYDICE. *Quality Assurance in School Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.
4. IOSIFESCU Şerban. *Managementul calităţii în educaţie*. Bucureşti: Editura Pro Universitaria, 2017. ISBN 973-99707-0-2
5. JURAN J. M. *Juran's Quality Handbook*. New York: McGraw-Hill, 2000.
6. OAKLAND John S. *Total Quality Management and Operational Excellence: Text with Cases*. 4th ed. London: Routledge, 2014.
7. OECD. *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve Their Potential*. Paris: OECD Publishing, 2019.
8. OECD. *Education Policy Outlook: Austria*. Paris: OECD Publishing, 2020.
9. OECD. *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education Systems*. Paris: OECD Publishing, 2021.
10. SALLIS Edward. *Total Quality Management in Education*. 3rd ed. London: Routledge, 2015.
11. STOLL, Louise; KOOLS, Marco. *The School as a Learning Organisation: The Concept and Its Measurement*. Paris: OECD Publishing, 2017.
12. UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing, 2017.
13. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021.
14. WORLD BANK. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.11
CZU: 37.015.3:316.354.2

CONCEPTUL „CLASĂ DE ELEVI”: DEFINIȚII ȘI CLARIFICĂRI TERMINOLOGICE

Olga BALANICI,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
ORCID: 0000-0001-9401-4056
E-mail: balaniciolga7@gmail.com

Aliona AFANAS,
doctor habilitat în științe ale educației, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
ORCID: 0000-0001-6369-0940
E-mail: afanas.aliona@upsc.md

Rezumat: *Articolul prezintă analiza conceptului de clasă de elevi, relație în viziunea autorilor din literatura de specialitate la nivel național și internațional. Diversitatea abordărilor teoretice demonstrează complexitatea noțiunii clasă de elevi, care se axează pe relația între subiecții educaționali participanți în activitatea educativă. Analiza conceptului de clasă de elevi arată complexitatea interacțiunilor și relațiilor care se formează în acest mediu; acestea sunt esențiale pentru dezvoltarea socială și emoțională a elevilor. Există o serie de factori care influențează structura socială a unei clase, cum ar fi personalitățile individuale ale elevilor, normele grupului și contextul cultural general. Aceste elemente ajută la crearea unei atmosfere în care elevii pot interacționa pozitiv unii cu alții și pot învăța unii de la alții. Totodată, sunt evidențiate caracteristicile clasei ca un grup: coeziunea*, *autonomia sau dependența grupului-clasă*, *conformismul sau nonconformismul*, *permeabilitatea sau impermeabilitatea*, *stabilitatea sau instabilitatea grupului și sintalitatea.*

Cuvinte-cheie**:** *clasa de elevi, relație, rol, profesor, elev, părinte, activitate educativă.*

THE CONCEPT OF „THE CLASS OF STUDENTS”: DEFINITIONS AND TERMINOLOGICAL CLARIFICATIONS

Abstract: *The article presents an analysis of the concepts of a class of students and relationships, from the perspective of authors in specialized literature at both national and international levels. The diversity of theoretical approaches demonstrates the complexity of the concept of a class of students, which focuses on the relationships between the educational participants involved in the educational activity. The analysis of the concept of a class of students highlights the complexity of the interactions and relationships that are formed within this environment; these are essential for the social and emotional development of students. There are a number of factors that influence the social structure of a class, such as the individual personalities of students, group norms, and the broader cultural context. These elements help create an atmosphere in which students can interact positively with one another and learn from each other. At the same time, the characteristics of the class as a group are emphasized: cohesion, the autonomy or dependence of the class group, conformity or nonconformity, permeability or impermeability, the stability or instability of the group, and syntality.*

Keywords**:** *class of students, relationship, role, teacher, student, parent, educational activity***.**

Introducere. În literatura de specialitate există anumite abordări ale conceptelor de *relație*, *clasă de elevi*, *activitatea educativă* în viziunea mai multor cercetători la nivel internațional: P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, T. Crețu [11, 12], M. Zlate [14], R. Iucu [7], Ch. Leclerc [8], A. Neculau [9]; și la nivel național: Vl. Guțu [5, 6], V. Andriţchi [3], A. Afanas [1, 2], L. Cebanu [4].

În universul educațional, *clasa de elevi* reprezintă o entitate fundamentală, fiind nucleul în jurul căruia se organizează și se desfășoară majoritatea proceselor educaționale. Clasa este nu doar un grup de elevi adunați într-un spațiu pentru a învăța, ci un microcosmos cu propriile sale dinamici, interacțiuni și caracteristici. De-a lungul timpului, conceptul de „*clasă de elevi*” a evoluat, adaptându-se schimbărilor

sociale, tehnologice și pedagogice. În acest context, este esențial să înțelegem cu precizie ce înseamnă o „clasă de elevi", care sunt componentele sale definitorii și cum se delimitează aceasta conceptual de alte grupuri sau structuri educaționale. În acest articol prezentăm în prim-plan definirea și delimitarea conceptuală a clasei de elevi, subliniind importanța acestei entități în cadrul sistemului educațional și impactul său asupra formării și dezvoltării individuale a fiecărui elev.

Concept și argument. În ultimii ani, literatura de specialitate a alocat o atenție sporită conceptului de *„clasă de elevi"*, relația profesor-elev, relaționarea cadrelor didactice și a elevilor în procesul de învățare, înțelegându-se astfel importanța centrală a acestui concept în cadrul procesului educativ [3]. Cu toate acestea, analiza bibliografiei relevă câteva aspecte esențiale care merită a fi evidențiate:

1. **Diversitatea definițiilor**: O privire asupra surselor disponibile arată o gamă variată de definiții pentru „clasa de elevi". Deși diversitatea poate fi văzută ca o multitudine de surse bibliografice, ea poate, de asemenea, să creeze confuzie în analize și interpretări conceptuale. Nu toate definițiile sunt coerente sau complete, ceea ce poate duce la interpretări eronate.

Autorul P. Popescu-Neveanu definește clasa de elevi ca „un grup de studenți care învață împreună sub îndrumarea unui educator" **[**11, p. 34]. Cercetătorul oferă o privire mai simplă simplă asupra conceptului, fără a se axa pe complexitatea dinamicii de grup.

Cercetătorul M. Ionescu definește clasa ca „un colectiv cu propriile norme și valori, care evoluează în timp", introducând astfel dimensiunea evolutivă a clasei [Apud 13].

Alte cercetări reflectă evoluțiile recente din domeniul educațional prin descrierea clasei ca „o combinație de interacțiuni față în față și online între elevi și cadrul didactic" [14].

2. **Lipsa unei perspective holistice**: Majoritatea surselor analizează clasa de elevi dintr-o singură perspectivă - fie aceea sociologică, psihologică sau pedagogică. Cu toate acestea, clasa de elevi este un construct multidimensional, iar pentru a oferi o înțelegere completă, este esențial să se integreze toate aceste perspective în activitățile educative organizate la nivel de clasă, instituție.

3. **Evoluția tehnologică insuficient reflectată**: Evoluția dezvoltării tehnologice și creșterea importanței învățării digitale, conceptul tradițional de *„clasă"* se modifică. Puține surse abordează cu adevărat modul în care noile tehnologii influențează dinamica și structura clasei de elevi.

4. **Inconsistențe metodologice**: Unii autori se bazează pe cercetări empirice pentru a defini și a delimita clasa de elevi, în timp ce alții se bazează pe opinii personale sau pe tradiții pedagogice. Această varietate de metode poate conduce la concluzii diferite și, uneori, contradictorii.

5. **Necesitatea actualizării**: Multe dintre sursele bibliografice disponibile sunt mai vechi și nu reflectă neapărat realitățile și provocările actuale ale sistemului educativ. Există o necesitate acută de cercetări și literatură recentă care să abordeze schimbările în domeniu.

Rezultate și discuții. Analiza conceptului de clasă de elevi arată complexitatea interacțiunilor și relațiilor care se formează în acest mediu; acestea sunt esențiale pentru dezvoltarea socială și emoțională a elevilor. Există o serie de factori care influențează structura socială a unei clase, cum ar fi personalitățile individuale ale elevilor, normele grupului și contextul cultural general. Aceste elemente ajută la crearea unei atmosfere în care elevii pot interacționa pozitiv unii cu alții și pot învăța unii de la alții.

La nivel emoțional, siguranța și apartenența sunt esențiale pentru ca elevii să aibă un confort, pentru a-și expune opiniile și a contribui activ la procesul de învățare. Interacțiunea dintre elevi și calitatea relațiilor lor influențează direct motivația și angajamentul față de învățare, precum și stima de sine, și dezvoltarea lor personală.

Cercetătorul M. Zlate definește clasa ca „un ansamblu de indivizi, constituit istoric, între care există diverse tipuri de interacțiune și relații comune determinate" [14]. În viziunea autorului caracteristicile clasei ca un grup sunt următoarele:

- *coeziunea,* acceptată de profesorul M. Zlate, reprezintă nivelul de legătură, de omogenitate, de acord reciproc dintre membri sau, dimpotrivă, stări tensionate și conflictele dintre acestea" [12];
- *autonomia sau dependența clasei* este legată de faptul că clasa respectivă acționează independent de scopurile și activitatea altuia;
- *conformismul sau nonconformismul* membrilor din clasă văzut drept nivel de subordonare și de acceptare/compromis față de normele grupului;
- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* care semnifică disponibilitatea clasei de a accepta

și de a atribui cu ușurință sau cu reticență, noii membri ai grupului;
- *stabilitatea sau instabilitatea grupului*, sau rezistența în timp a grupului-clasă;
- *sintalitatea*, vizează personalitatea grupului-clasă, ca ansamblu dinamic din punct de vedere structural, funcțional, relațional, interacțional și de climat, inclusiv, atmosferă axiologică [7].

Cadrul didactic, are desigur un rol vital în modelarea acestor dimensiuni, fiind mediatorul și facilitatorul care încurajează respectul reciproc, cooperarea și înțelegerea interculturală. Prin adoptarea unor strategii de predare, care valorizează dialogul, colaborarea și feedback-ul constructiv, se poate promova o dinamică de clasă pozitivă care sprijină învățarea eficientă și dezvoltarea integrală a fiecărui elev, pentru a realiza cu succes finălitățile educaționale.

Scopul analizei noțiunii de *clasă de elevi* vizează examinarea și înțelegerea impactului structurilor sociale și emoționale ale elevilor asupra interacțiunii și procesului de învățare. Se dorește să descopere modul în care coeziunea socială și emoțională din clasă afectează performanța academică a elevilor.

Dezbaterile despre finalitățile/competențele pe care le obțin elevii la finalizarea școlii în Republica Moldova și cu care se integrează în societate, fie pentru continuarea studiilor sau în căutarea unui loc de muncă, sunt esențiale pentru procesul educațional. Competențele – cheie de învățare pe tot parcursul vieții contribuie la formarea profilului absolventului/ absolventei, conturând atributele generice formate prin sistemul de valori: personale, sociale, naționale/societale și general-umane, elevul poate atinge, în mod exemplar și contura Profilul absolventului instituției școlare, care este stipulat în Cadrul de referință [6, pp.11-12; 10, pp. 9-11], de unde rezultă că pentru formarea, transmiterea competențelor în contexte și situații cotidiene, este necesar de modele de management educațional de calitate. Competențele recomandate de *Busola învățării 2030* sunt: competențele-nucleu, competențele transformatoare, proactivismul, valorificarea practică a cunoștințelor, care pot fi realizate prin activitățile educative prezente la orice disciplină de studiu și în orice activitate a unei clase de elevi în instituția educațională [10, p.13]. Promovarea activităților educative diversificate, adaptate din unele modele educaționale și sincronizate cu sistemului național la actualitatea educațională, la standardele europene, a condiționat nemijlocit revizuirea multor modele pedagogice prezentate în literatura de specialitate.

Profesorii joacă un rol important în dinamica procesului educațional, iar sarcinile lor depășesc adesea doar predarea și evaluarea. Deținerea unei varietăți de roluri demonstrează complexitatea sarcinilor pe care le îndeplinesc în clasă, precum și importanța pe care o au în formarea și dezvoltarea elevilor. Iată câteva dintre *rolurile esențiale* pe care le îndeplinește profesorul:

Mediator pentru cunoaștere: Profesorii pun la dispoziția elevilor resursele necesare și le oferă îndrumare pentru a înțelege lucruri noi. Acest lucru face ca cadrele didactice să faciliteze procesul de învățare.

Model de urmat: Prin atitudinea, comportamentul și valorile pe care le demonstrează, profesorul servește drept model pentru elevi, atât în ceea ce privește materia de studiu, cât și în formarea caracterului.

Asistent: Cadrele didactice sunt adesea responsabile de consilierea și îndrumarea elevilor cu privire la probleme personale și academice.

Manager de clasă: Stabilirea regulilor și limitelor, menținerea unui mediu de învățare favorabil și controlul și gestionarea comportamentului în clasă sunt toate elemente esențiale ale acestei funcții.

Examinator: Cadrele didactice urmăresc și evaluează progresul elevilor în școală prin oferirea de feedback constructiv și ajutându-i să găsească punctele forte și zonele de îmbunătățire.

Creativ: În contemporaneitate, profesorii sunt promotori ai progresului în societate, implementând noi tehnologii și abordări pedagogice complementare pentru a satisface nevoile reale ale elevilor.

Lider: Cadrul didactic trebuie să-și asume rolul de lider și să inspire, să motiveze și să ghideze elevii într-un grup.

Rolul de intermediar în relații: Educatorii intervin pentru a media conflictele și neînțelegerile din clasă.

Configurator de caractere: În plus față de oferirea de informații, profesorii ajută la educarea morală și etică an elevilor prin promovarea valorilor și principiilor fundamentale.

Promovează diversitatea: Profesorii sprijină și dezvoltă acceptarea și respectul reciproc, descoperind și apreciind diversitatea elevilor din perspectivă culturală, etnică și socială.

În contextul dat, rolul managerilor educaționali, utilizând o serie de metode, în funcție de abilitățile

personale, au un rol important, un nivel ierarhic al instituției educaționale către atingerea obiectivelor urmărite. De asemenea rolul managerilor educaționali este de a asigura o coordonare eficientă a instituțiilor de învățământ și de a îmbunătăți procesul de învățare și performanța elevilor. Aceștia sunt responsabili de administrarea și gestionarea instituțiilor de învățământ, inclusiv planificarea, organizarea și conducerea activităților educaționale.

Aceste roluri arată cât de importantă și complicată este funcția cadrului didactic și a cadrului de conducere în clasa de elevi, ceea ce face ca profesia didactică și profesia de manager să fie dintre cele mai dificile și recompensatoare.

Managementul clasei de elevi a fost prezentat în sursele bibliografice ca o strategie și tehnologii pedagogice de gestionare a relației profesor – elev și dintre elevi, un set de activități prin care profesorul promovează comportamentul acceptat al elevului și înlătură comportamentul inacceptat, promovează relații interpersonale pozitive și îi ajută să organizeze un mediu sănătos de învățare.

Managementul clasei reprezintă setul complex de comportamente de organizare a clasei inițiate de către profesor, cu scopul de a promova și a menține un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei pentru atingerea finalităților educaționale.

Din literatura de specialitate analizată se indică, deseori, faptul că profesorii au mai multe șanse să se ocupe de comportamentul neadecvat al elevilor (un indicator al interacțiunilor coercitive) decât să folosească atenția verbală pozitivă pentru un comportament adecvat (un indicator al interacțiunilor reciproce pozitive). Din această perspectivă, autorii pun accent pe strategiile de management de postare a regulilor de clasă, aranjarea sălii de clasă, climatului afectiv, cultura clasei etc.

Mișcarea profesorilor în clasă și sistemele externe de întărire (de exemplu, economiile simbolice) pot fi mai probabil folosite ca evenimente de stabilire, pentru a spori efectele constrângerii profesorului, mai degrabă, decât evenimente potențiale de stabilire pentru a îmbunătăți interacțiunile reciproce pozitive.

Profesorul-manager identifică condițiile necesare pentru activitățile educative în clasă, sub aspectul precizării obiectivelor, explicării conținutului tematic, alegerii strategiilor pedagogice inovative etc., și alte condiții care facilitează desfășurarea optimă în plan pedagogic: condițiile ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative [4].

Rolul profesorului – manager constă în următoarele:

- concentrează informația și o comunică echipei pe care o știe privind punctele forte, necesitățile și interesele elevului;
- are rolul de persoană ghid în procesul de elaborare a planurilor educative, pentru a asigura un traseu educațional care o să îl va ajuta pe elev să progreseze;
- prezintă sugestii constructive privind adaptările de mediu (ambientale) conform cerințelor educaționale și monitorizează implementarea acestora;
- gestionează activitatea de formulare a finalităților de învățare care vin să răspundă cerințelor educaționale ale elevului;
- examinează, împreună cu profesorii la clasă, eficiența strategiilor pedagogice de învățare și informează cadrele didactice despre strategiile cele mai eficiente;
- studiază, împreună cu alți profesori de la clasă, nivelul de atingere a finalităților/competențelor planificate și planul de activitate educațională;
- relaționează permanent cu părinții/alți reprezentanți legali ai elevului, cadrele didactice la discipline de studiu etc.

Toate grupurile de elevi în procesul educațional trec prin anumite stadii de dezvoltare, indiferent de sarcinile lor propriu-zise. Profesorul - diriginte trebuie să fie capabil să determine în care stadiu se află grupul în acest moment, ce opțiuni de creștere are la dispoziție la un moment dat, și ce probleme de interacțiune în grup pot fi anticipate în acel moment. În literatura de specialitate și din experiențele pedagogice sunt evidențiate prezența anumitor dificultăți în organizarea unui colectiv de elevi, de aceea profesorul-diriginte trebuie să știe la ce răspunde, ce acțiuni sunt necesare să elaboreze, și cum se încadrează ele în nevoile generale ale grupului. În acest fel, profesorul poate monitoriza și influența dezvoltarea grupului de elevi. O asemenea flexibilitate necesită un algoritm de intervenție.

Dezvoltarea grupului în acest sens de asemenea creează experiențe pentru demonstrarea profesorului-diriginte cu rol de lider. Ezitarea sau incapacitatea profesorului de a se adapta sau accepta schimbările din societate, cât și utilizarea unor sti-

luri de leadership, limitează eficienţa sa, precum şi şansele de succes ale grupului de elevi. Desigur, va exista întotdeauna un proces de luptă pentru menţinerea echilibrului între relaţiile personale şi îndeplinirea sarcinilor, dar profesorul/dirigintele, care ştie a depista punctele slabe, găsirea soluţiilor în rezolvarea conflictelor, or, astfel de profesor/diriginte, poate mai uşor să menţină un echilibru psiho-social în grupul de elevi.

Autorul Ch. Leclerc a identificat trei dimensiuni pentru fiecare grup: *instrumentală*, *relaţională* şi *contextuală* [8]. *Dimensiunea instrumentală* relatează despre coordonarea membrilor către un scop comun şi organizarea comunicării în vederea fluidizării informaţiilor. *Dimensiunea relaţională* raportează procesul de gestionare a obiectivelor şi modalitatea de a se articula acestea raportate la aşteptările şi disponibilităţile membrilor, contribuind astfel la dezvoltarea relaţiilor sociale, care să convină actorilor sociali implicaţi [8, p. 44]. *Dimensiunea contextuală* înfăţişează grupul într-un cadru socioistoric, într-un context dat. Această dimensiune se referă la condiţiile materiale, economice, juridice, instituţionale, ideologice şi politice în care grupul evoluează. Grupul este o entitate care întreţine multiple legături cu acesta [8, p. 47].

În prima fază din viaţa grupului de elevi, membrii sunt ocupaţi cu orientarea lor personală şi interpersonală, şi se acomodează cu mediul fizic. În general, îşi doresc să fie acceptaţi de grup şi au nevoie să se asigure că se află în siguranţă în grup.

Rolul relaţiilor interpersonale este analizat în mai multe lucrări de specialitate, evidenţiind importanţa relaţiilor interpersonale în activitatea educativă în clasa de elevi. Termenul de relaţii include interacţiunile dintre profesori-elevi, elevi-elevi, profesori-elevi-părinţi. Un rol esenţial îl reprezintă factorii care determină calitatea acestor relaţii şi efectele lor asupra performanţei academice, a satisfacţiei şi a bunăstării elevilor [6].

Conceptul de relaţii interpersonale la clasa de elevi semnifică interacţiunea dintre elevi şi profesori, modul în care elevii interacţionează între ei în diversitatea activităţilor educative. Relaţiile sunt influenţate de diverşi factori: personalitatea elevilor, stilul de predare al profesorului, climatul şcolar existent în instituţia educaţională şi în clasă, cultura organizaţională şi alţi factori. Relaţiile interpersonale pot avea un impact semnificativ asupra experienţei educaţionale a elevilor, precum şi asupra performanţei lor şcolare şi dezvoltării lor socio-emoţionale. Prin urmare, gestionarea şi îmbunătăţirea relaţiilor interpersonale la clasa de elevi pot fi importante pentru succesul academic şi social al elevilor.

Concluzii. Clasa de elevi reprezintă un mediu complex şi dinamic, în care elevii îşi formează/dezvoltă competenţe socio-emoţionale esenţiale pentru viaţa cotidiană. Mediul clasei de elevi formează o mai multe relaţii între elevi-elevi, elevi-profesori, profesori-părinţi, care influenţează procesul de dezvoltare a elevilor. Tipurile de relaţii existente în clasa de elevi pot fi variate şi influenţează evoluţia elevilor. Prin urmare, managementul activităţii educative la clasa de elevi este necesar pentru formarea unui mediu pozitiv de dezvoltare. Prin activităţile planificate şi organizate, profesorii ajută la dezvoltarea unui mediu, plin de siguranţă pentru elevi. De asemenea, prin planificarea şi dezvoltarea activităţilor educaţionale la clasă, cadrele didactice contribuie la creşterea motivaţiei şi a angajamentului elevilor în procesul de învăţare şi la formarea/dezvoltarea atmosfere pozitive în clasă.

Analiza conceptului de clasă de elevi este complexă, accentuând relaţia profesor-elev, elev-elev, norme, valori, rolurile acestora în diferite situaţii educaţionale. Caracteristicile clasei de elevi demonstrează tipurile de relaţii şi interacţiunea care are loc în cadrul activităţilor educaţionale.

Aceste trei dimensiuni se întrepătrund în activitatea educativă, care are la bază şi dimensiunea instrumentală, şi relaţională, şi contextuală. În realizarea activităţii educative sunt vizate relaţiile elevilor cu persoanele comune, existente în procesul educaţional, a profesorului cu elevii, cu părinţii ş.a. Totalitatea activităţilor realizate în clasa de elevi au la bază contextul acestora şi complexitatea situaţiilor educaţionale existente.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AFANAS, A. Analiza comparativă a standardelor de competenţă profesională ale cadrelor didactice la nivel naţional şi internaţional. *Studia Universitatis Moldaviae*, Seria Ştiinţe ale Educaţiei, 2020, nr. 9 (139), pp. 36 – 41. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.

2. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Monografie. Chișinău: IȘE: Cavaioli, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
3. ANDRITCHI, V. *Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. 52 p.
4. CEBANU, L., Managementul activităților extrașcolare. Chișinău: IȘE:Cavaioli, 2015.-84p., ISBN 978-9975-62-413-3.
5. GUȚU, Vl., ANDRITCHI V. et.al. *Management educațional: Ghid metodologic*. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2013, 533 p., ISBN: 978-9975-71-430-9.
6. GUȚU, Vl., GREMALSCHI, A., ANDRIȚCHI, V., ȚÎBULEAC, A. Concepția dezvoltării curriculumului școlar a fost aprobată prin ordinul Ministrului educației și cercetării nr.55 din 15 ianuarie 2025, 43 p.
7. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006, 200 p. ISBN 973-46-0235-7.
8. LECLERC, Ch. „Comprendre et construire les groupes”. *Chronique sociale*. Canada: Les Presses de l’Université Laval, 1999. 340 p. ISBN 2-7637-7540-3
9. NECULAU, A. *Dinamica grupului și a echipei*. Iași: Editura Polirom, 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-0542-2.
10. OLARU, V., ȚÎBULEAC, A. *Cadrul de referință al Curriculumului Național,* aprobat prin Ordinul ministerului nr. 1272 din 23 iulie 2025, 58 p.
11. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978. 378 p.
12. POPESCU-NEVEANU, P. ZLATE, M., CREȚU, T. Psihologie – Manual pentru clasa a IX-a Școli normale și licee, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 190 p. ISBN 973-30-1246-7
13. RADA, C.; PELTEA, B. B. (coord) *Psihologie socială – dinamica grupurilor. Teorii, cercetări, aplicații*. București: Editura Universitară, 2014, 270 p. ISBN 978-606-28-0069-7.
14. ZLATE, M. „Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalității”, Revista d Pedagogie, nr. 8, București, 1984.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.12
CZU: 37.07:005/.015:374:377

METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚLOR DECIZIONALE ALE MANAGERILOR INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL-TEHNIC

Vasile VRÎNCEANU,
doctor în științe ale educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM,
Centrul de Formare Continuă și Leadership.
ORCID: 0000-0002-1510-5935
E-mail: vasilevranceanu1957@gmail.com

Mariana BARLADEAN,
doctorandă, Școala doctorală *Științe ale Educației,*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău. RM,
director, I.P. Centrul de Excelență în Energetică și Electronică, Chișinău, RM
ORCID: 0009-0001-6106-1603
E-mail: briceagmariana@gmail.com

Rezumat. *Calitatea serviciilor educaționale și decizionale este determinată de o multitudine de factori, inclusiv de competența managerială a cadrelor de conducere, ceea ce solicită angajarea în cadrul sistemului managerial a cadrelor de conducere competente, competitive, cu prestație managerială, motivate intrinsec pentru activitate managerială de calitate, pentru formare și dezvoltare continuă și cu atitudine proactivă față de schimbare. Analiza efectuată în articol permite să se deducă o definiție a metodologiei de formare și dezvoltare a competenței decizionale a managerilor instituțiilor de învățământ profesional-tehnic ca un act de stabilire a obiectivelor, problemelor, nevoilor deduse din cadrul informațional. Ca urmare, în articol sunt analizate componentele metodologiei de formare a competenței decizionale la manageri: conținuturile care reprezintă mijloace, instrumente de formare a competențelor decizionale la manageri: componentă interconexă-cognitivă, afectivă și motivațională și comportamentală; metoda modelării, metoda studiului de caz, jocul de rol. Sunt elucidate metodele și tehnicile de luare a deciziilor, care devin și tehnici de învățare în grup: grupurile interactive, grupul Delphi, grupurile nominale.*

Cuvinte-cheie: *adultul-manager, competența decizională, componenta cognitivă, componenta afectivă și emoțională, motivațională, componenta comportamentală, modelarea, tehnica Delphi.*

METHODOLOGY OF TRAINING DECISION-MAKING COMPETENCES FOR MANAGERS OF VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. *The quality of educational and decision-making services is determined by a multitude of factors, including the managerial competence of management personnel, which requires the employment within the management system of competent, competitive management personnel with managerial performance, intrinsically motivated for quality managerial activity, for continuous training and development and with a proactive attitude towards change. The analysis carried out in the article allows us to deduce a definition of the methodology for training and developing decision-making competence of managers of vocational and technical education institutions as an act of establishing objectives, problems, needs deduced from the informational framework. As a result, the article analyzes the components of the methodology for training decision-making competence in managers: the contents that represent means, tools for training decision-making competence in managers: interconnected-cognitive, affective and motivational and behavioral component; modeling method, case study method, role-playing. Decision-making methods and techniques are elucidated, which also become group learning techniques: interactive groups, Delphi group, nominal groups.*

Keywords: *adult-manager, decisional competence, cognitive component, affective and emotional component, motivational component, behavioral component, modeling, Delphi technique.*

Introducere. Calitatea învăţământului în general şi a învăţământului profesional-tehnic în special, este determinată de o multitudine de factori, inclusiv de competenţa managerială a cadrelor de conducere, ceea ce solicită angajarea în sistemul de învăţământ a cadrelor de conducere competitive, cu prestaţie managerială, motivate intrinsec pentru activitate managerială eficientă, pentru formare şi dezvoltare continuă, cu atitudini proactive faţă de inovaţii.

Cadrele de conducere au ca sarcină dominantă asigurarea funcţionalităţii domeniilor/structurilor pe care le conduc, precum şi promovarea şi anticiparea schimbărilor.

Prevederile Codului educaţiei şi a Strategiei de dezvoltare „Educaţie 2030", privind orientarea învăţământului spre formarea/dezvoltarea competenţelor şi implementarea conceptului calităţii implică profesionalizarea cadrelor de conducere în realizarea procesului managerial. În acest context, competenţa de a decide este considerată drept principală în structura competenţelor manageriale.

Întreaga activitate a unui manager constituie un ciclu permanent de culegere a informaţiei, de analiză şi sinteză, de luare a deciziilor, de evaluare şi realizare a conexiunilor inverse. Calitatea luării deciziilor depinde de mulţi factori: competenţa profesională a managerului, capacitatea de a comunica şi relaţiona, capacitatea de a mobiliza şi îndruma colectivul instituţiei de învăţământ, de valorificarea la maximum a potenţialului uman, dar, în primul rând, de valorificarea informaţiei şi analiza relevantă a contextului. Decizia constituie un aspect esenţial al managementului, fiind mecanismul său specific de exprimare cel mai important. Eficienţa conducerii unei instituţii de învăţământ se manifestă cel mai bine prin decizii relevante.

Politicile educaţionale actuale implică un management care să asigure realizarea orientărilor strategice şi tactice, a obiectivelor organizaţionale printr-o conducere de calitate, ca urmare a proiectării, organizării, gestionării şi a monitorizării resurselor instituţiei de învăţământ. În acest sens, conducerea este arta de a mobiliza oamenii, de a-i inspira, de a-i însufleţi în activitate privind realizarea obiectivelor preconizate. Fiind un proces direcţionat, managerul tinde spre realizarea lor prin mobilizarea resurselor umane şi prin promovarea unei strategii de eficientizare a funcţionalităţii instituţiei de învăţământ, valorificând pe deplin capacitatea de a lua decizii în mod independent.

Discuţii. Metodologie. Relevanţă. Decizia este un mijloc, un instrument de exercitare a managementului în organizaţie, în cazul dat în instituţia de învăţământ profesional-tehnic. Calitatea managementului unei instituţii de învăţământ se manifestă cel mai relevant prin calitatea deciziilor luate. Decizia reprezintă funcţia principală a procesului managerial care are influenţe nemijlocite asupra altor decizii sau/şi altor funcţii manageriale. Importanţa deciziei în cadrul acestor funcţii este determinată de faptul că ea generează şi declanşează acţiunile care duc la eficientizarea funcţionalităţii instituţiei de învăţământ. Trebuie de menţionat că de-a lungul istoriei sale atitudinea statului faţă de această funcţie a conducătorilor de instituţii de învăţământ s-a schimbat de mai multe ori. În sistemul de învăţământ centralizat managerul şcolar era privit mai degrabă ca executor şi nu se punea accentul de dezvoltarea competenţei decizionale. În schimb, sistemul de învăţământ descentralizat şi democratic, presupune valorificare deplină a competenţei decizionale de către managerii şcolari. În realitate, amprentele sistemului centralizat asupra cadrului decizional se manifestă la mai mulţi manageri şcolari cu alte cerinţe - nivelul de dezvoltare a competenţei decizionale a conducătorilor de instituţii de învăţământ în mare parte nu corespunde cerinţelor actuale. Această stare de lucruri este determinată de mai mulţi factori:

- decentralizarea sistemului de învăţământ n-a devenit un fapt real;
- condiţiile financiare, manageriale, educaţionale, foarte des devin impedimente în luarea deciziilor eficiente;
- în cadrul pregătirii iniţiale şi continue a cadrelor manageriale nu se pune accentul pe formarea competenţei decizionale;
- cercetările ştiinţifice privind problema dezvoltării competenţei decizionale la managerii şcolari sunt insuficuente.

În instituţia de învăţământ domeniile de competenţă decizională sunt atribuite/delegate angajaţilor de către manager. Constatăm că fiecare manager ia decizii zilnic. Chiar dacă multe dintre ele sunt nesemnificative sau decizii de rutină, acestea pot afecta profesorii, elevii în mod direct sau indirect. Deciziile luate la nivelul instituţiei pot afecta pe termen mediu şi lung colectivul respectivei instituţii. Descentralizarea ca element esenţial al politicilor educaţionale, ce vor fi implementate în următorii 10 ani, presupune implicare şi responsabilizare,

împuternicirea de a lua decizii. Modelul de descentralizare propus conferă şcolii rolul de principal factor de decizie. Pe măsură ce se măreşte gradul de descentralizare, proporţional se extind şi domeniile de competenţă decizională a managerului şcolar. Constatăm că procesul de luare a deciziilor şi de distribuire şi partajare a competenţelor decizionale în instituţia de învăţământ este parte indispensabilă a managementului şcolii şi condiţie a asigurării calităţii procesului educaţional. Totodată, decizia managerială trebuie să satisfacă un ansamblu de cerinţe ce vizează calitatea acestora.

Fiecare decizie trebuie adoptată de către managerul în a cărui competenţă decizională se încadrează situaţia faţă de care urmează să se ia o decizie. Este important ca decizia să fie luată de cine trebuie şi îndeplinită de cine trebuie (transferul în sus a deciziei este echivalentă cu eschivarea de răspundere şi este periculoasă, la fel este periculoasă şi delegarea autorităţii de decizie unui decident incompetent). Împuternicirea formală nu este suficientă, este necesar ca decidentul (persoana ori structura) să posede un complex de calităţi în vederea fundamentării, elaborării şi adoptării deciziei respective, adică să dispună de potenţial decizional.

Rezultate. Fundamentarea unei metodologii de formare/dezvoltare a competenţei decizionale la manageri din instituţiile de învăţământ profesional-tehnic cere o abordare a mai multor aspecte pedagogice:

- adultul-manager- particularităţile învăţării, nevoile formării/dezvoltării, motivele şi interesele;
- metodologia ca teorie şi practică a învăţării;
- decizia şi competenţa decizională specifică pentru managerii instituţionali;
- etapele, formele şi metodele de luare a deciziilor;
- curriculumul privind formarea/dezvoltarea competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic.

Analiza literaturii de specialitate permite deducerea definiţie a metodologiei de formare/dezvoltare a competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic: „Metodologia formării/dezvoltării competenţei decizionale reprezintă teoria şi practica aplicării metodelor şi procedeelor didactice, precum şi a principiilor, orientărilor şi cerinţelor faţă de logica, conţinutul şi etapele actului decizional".

În acest context „decizia" se defineşte ca un act de stabilire a obiectivelor, problemelor, nevoilor, deduse din cadrul informaţional, şi a modalităţilor de realizare a acestora, precum şi ca stabilirea a mijloacelor de evaluare a rezultatului obţinut în baza deciziei luate.

Importantă pentru cercetarea dată este şi abordarea teleologică a procesului decizional. Din această perspectivă „competenţa decizională reprezintă o unitate de cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi valori formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea problemelor, stabilirea şi alegerea alternativelor în rezolvarea acestor probleme în diferite contexte a învăţământului profesional-tehnic".

În contextul acestor definiţii competenţa decizională poate fi organizată într-o structură ierarhică, formată din trei niveluri:

- *Nivelul de bază* – identificarea problemei, formularea problemei şi colectarea informaţiei.
- *Nivelul intermediar* - analiza alternativelor, anticiparea consecinţelor şi formularea unei decizii.
- *Nivelul avansat* – implementarea deciziei, evaluarea impactului şi revizuirea actului decizional pe baza conexiunii inverse.

Totodată, competenţa decizională se axează pe trei componente interconexe: componenta cognitivă, componenta afectivă şi motivaţională, componenta comportamentală.

1. **Componenta cognitivă** implică procesele mentale necesare pentru analizarea informaţiilor şi luarea unei decizii corecte:

- gândirea critică şi analitică;
- capacitatea de identificare a problemelor;
- evaluarea alternativelor şi a consecinţelor;
- utilizarea logicii şi a raţionamentului.

2. **Componenta afectivă şi motivaţională** influenţează nivelul de încredere în propriile decizii şi implicarea emoţională în procesul decizional:

- încrederea în sine şi asumarea responsabilităţii;
- gestionarea emoţiilor şi controlul stresului;
- motivaţia de a lua decizii corecte şi etice.

3. **Componenta comportamentală** se referă la modul în care o persoană pune în aplicare decizia luată şi învaţă din experienţele anterioare:

- Capacitatea de a acţiona şi de a implementa deciziile;
- Flexibilitatea în ajustarea deciziilor în funcţie de rezultate;
- Asumarea consecinţelor şi învăţarea din greşeli.

Competenţa decizională este influenţată de mai mulţi factori, atât interni, cât şi externi:

1. Factori individuali:

- nivelul de inteligenţă şi dezvoltare cognitivă personalizată (ex. deschiderea către experienţe noi, stabilitatea emoţională);
- experienţa anterioară în luarea deciziilor, motivaţia şi încrederea în sine.

2. Factori contextuali:

- accesul la informaţii şi calitatea acestora;
- suportul social şi influenţele externe (familie, prieteni, colegi);
- presiunea timpului şi stresul asociat luării deciziilor;
- consecinţele posibile ale deciziei.

Conform definiţiilor generale a competenţei şi a definiţiei pe care am dat-o competenţei decizionale, structura acesteia se constituie din cunoştinţe, capacităţi, atitudini şi comportamente. Această abordare a competenţei nu vine în contradicţie cu structura competenţei decizionale pe niveluri şi dimensiuni. Din această perspectivă *componenta – cunoştinţe* implică: cunoaşterea diferitelor abordări ale deciziei, ale competenţei decizionale, ale etapelor de luare a deciziilor, ale factorilor interni şi externi privind luarea deciziilor, a formelor şi metodelor de luare a deciziilor.

Componenta capacităţi – implică acţiuni de identificare a problemelor, de selectare şi prelucrare a informaţiei necesare pentru luarea deciziilor, generarea şi evaluarea alternativelor, prognozarea consecinţelor, implementarea acestora, evaluarea rezultatelor.

Componenta atitudini şi comportamente – implică: încredere în propriile decizii, gestionarea emoţiilor, asumarea de responsabilităţi, motivarea de a lua decizii fermeşi etice, deschiderea spre noile experienţe etc.

Aşadar, definirea şi structurarea competenţei decizionale ţine de abordarea teleologică a metodologiei de formare/dezvoltare a competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic.

O altă componentă a Metodologiei de formare a competenţei decizionale la manageri ţine de selectarea şi organizarea unităţilor de conţinut. Conţinuturile, în acest context, reprezintă mijloace, instrumente prin care se urmăreşte formarea competenţelor decizionale la manageri:

- Decizia în structura funcţiilor manageriale: teorii, concepte, abordări.
- Modele de adoptare a deciziilor.
- Structura subsistemului decizional în instituţii de învăţământ profesional-tehnic.
- Procesul decizional din instituţia de învăţământ profesional-tehnic.
- Factorii interni şi externi – generatori de decizii.
- Competenţa decizională: concept şi modalităţi de manifestare.
- Manager-decident: caracteristici şi particularităţi funcţionale.
- Cadrul metodologic de formare/dezvoltare a competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic.

Componenta praxiologică/procesuală a metodologiei de formare a competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic – include un ansamblu de forme şi metode în diferite combinaţii în vederea formării competenţei respective, prin etapizarea acestui proces. Selectarea şi combinarea metodelor de formare a competenţei decizionale la manageri este determinată de mai mulţi factori:

- nevoile managerilor privind asimilarea cunoştinţelor, capacităţilor, atitudinilor privind demersul decizional;

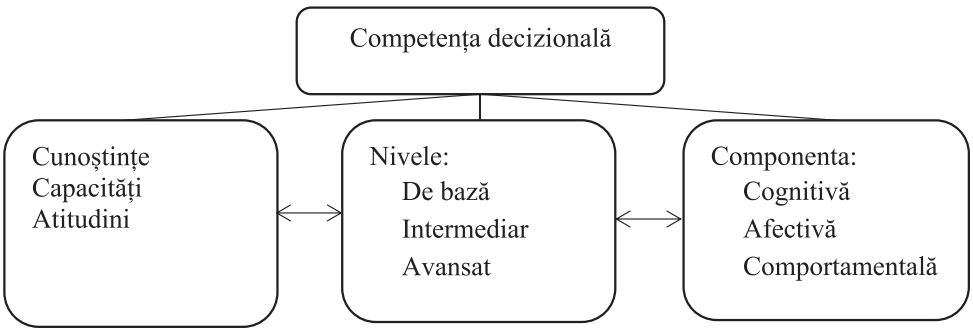


Figura. 1. Structura polisemantică a competenţei decizionale (Sursa: elaborată de autor)

- particularităţile învăţării adulţilor prin formarea continuă sau autoformare;
- competenţe decizionale ca finalităţi şi conţinuturi specifice demersului decizional.

Evidenţiem câteva metode care, în structura metodologiei propuse în cercetare, reprezintă un nucleu solid, deoarece sunt cele mai relevante în vederea formării/dezvoltării competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic.

- *Metoda modelării şi învăţării prin analogie* – metoda care permite studierea indirectă a fenomenelor, acţiunilor, teoriilor şi, inclusiv, a proceselor decizionale.

Modelarea se axează pe relaţia de analogie dintre modelul construit şi modelul original pe care îl prezintă. Putem vorbi aici despre un model real de luare a unei decizii şi un model construit prin analogie, în cazul în care în cadrul aplicării primului model au fost obţinute rezultatele relevante. Cum afirmă M.Bocoş, nu orice sistem care reproduce un sistem original are statut de model, ci numai acela care oferă cel puţin o informaţie în plus cu privire la original şi care permite o cunoaştere mai uşoară, mai rapidă şi mai substanţială a sistemului original. Pentru atingerea unor astfel de scopuri, este necesar ca modelele să nu fie valorificate doar ca simple suporturi ilustrative, ci ca instrumente cu care să se opereze efectiv - în plan mental sau practic-aplicativ. Prin intermediul acestor operaţii, formabilii realizează treceri succesive, reciproce de la percepţie la gândire, de la analiză la sinteză şi realizează clarificări ale cunoştinţelor [5, p.234].

- *Metoda studiului de caz* presupune angajarea activă a cursanţilor (manageri) în desfăşurarea de activităţi de analizare şi dezbatere în grup a unui caz de identificare şi examinare a variantelor de acţiune şi de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori.
- *Jocul de rol* – metoda de stimulare a interacţiunii între cadre manageriale (în cazul dat) şi modelare a comportamentelor, inclusiv cu referire la luarea deciziilor relevante. Participanţii interpretează roluri diferite, de la cel care prezintă informaţia, până la cel care ia decizii şi îşi asumă responsabilităţi pentru consecinţele deciziei.

Problematizarea - o metodă dominantă în cadrul formării competenţei decizionale la manageri, deoarece luarea deciziei întotdeauna este şi rezolvarea unei probleme. Problema reprezintă o stare cognitivă conflictuală/ contradictorie pe care o trăieşte subiectul cunoscător într-un anumit moment, datorită relaţionării/ confruntării experienţei sale trecute de cunoaştere (experienţă care este insuficientă, nesatisfacătoare calitativ şi cantitativ) cu anumite elemente de noutate şi surpriză. Problema are *două dimensiuni*:

- *enigma* - dimensiunea obiectivă, care în acelaşi timp blochează şi mobilizează activitatea intelectuală şi motrică a subiectului;
- *controversa* - dimensiunea subiectivă, referitoare la intersubiectivitatea şi eterogenitatea punctelor de vedere.

Situaţia-problemă reprezintă acel context educaţional caracterizat de un dezechilibru cognitiv, context în care se instaurează *interacţiunea cognitivă şi afectivă* între subiectul cunoaşterii şi obiectul cunoaşterii (noile achiziţii).

- Această interacţiune se bazează pe o problemă construită în jurul unui obiectiv-obstacol sau obiectiv-dificultate [5, p.251].
- *Brainstormingul* – sau Asaltul de idei. Fiind o metodă importantă de dezvoltare a creativităţii, brainstormingul presupune generare de idei într-o situaţie de grup, bazată pe principiul suspendării judecăţii (faza de generare de idei este separată de faza de judecare). Principiile pe care se bazează această metodă sunt "cantitatea determină calitatea" şi "evaluarea ideilor este amânată"; evaluarea este realizată de profesor împreună cu elevii, în faza ulterioară emiterii tuturor ideilor şi, eventual, în mai multe runde. În final, se ajunge la selectarea a 5-6 idei mai importante. Astfel, metoda brainstorming-ului comportă trei faze: *faza de divergenţă, faza de realizare a criticii şi a evaluării* şi *faza de convergenţă, de alegere a soluţiilor* [5, p.255].

În cadrul formării competenţei decizionale pot fi aplicate şi alte metode: metoda congregaţiei, metoda proiectelor, metoda exerciţiului etc.

Una dintre particularităţile metodologiei propuse o constituie transferul metodelor examinate din cadrul formării continue a competenţei decizionale în cadrul luării deciziei propriu-zise. Cu alte cuvinte, aceeaşi metodă poate fi aplicată în realizarea diferitor funcţii, ceea ce face procesul de formare continuă a managerilor valoros dublu. În acest context, aducem câteva exemple de metode şi tehnici de luare a deciziilor, care sunt şi tehnici de învăţare în grup.

Grupurile interactive. Membrii unui grup interactiv au la dispoziţie o agendă şi o problemă de rezolvat. Astfel de grupuri iau naştere în general în momentul în care liderul defineşte problema şi solicită idei. Discuţiile sunt nesistematizate şi neorganizate şi constau în enunţarea de alternative şi în evaluarea acestora. Sarcina liderului este de a rezuma la momente potrivite, de a se asigura că toţi membrii grupului participă şi de a contribui cu idei. Se ajunge de obicei la consens, părerile finale fiind adoptate prin vot.

Grupul Delphi. Tehnica Delphi reprezintă o metodă de creare a unui consens între opiniile unor experţi. Solicită exprimarea scrisă a unui număr de păreri ale unor experţi care contribuie în mod individual la soluţionarea problemei. După adunarea de răspunsuri scrise axate pe subiectul în discuţie, este realizat un rezumat al părerilor care este distribuit participanţilor. În a doua rundă, participanţii au avantajul de a cunoaşte părerile experţilor şi de a-şi putea modifica răspunsul iniţial în lumina noilor informaţii. Acest proces al rezumării propunerilor şi redistribuirii de noi chestionare poate continua până se ajunge la un consens.

Grupurile nominale. Tehnica grupului nominal a fost creată pentru a se asigura participarea egală a membrilor grupului în procesul decizional. Pentru început, managerul adună un număr de persoane şi le explică problema. Membrii sunt rugaţi apoi să scrie cât mai multe alternative, pe care le expun pe rând. Ideile astfel exprimate sunt înscrise pe un flip chart sau pe o tablă, pentru a putea fi vizualizate. Discuţiile sunt limitate la simple clarificări. După listarea tuturor alternativelor, au loc mai multe discuţii deschise, în urma cărora se recurge la vot. Este aleasă cea mai bine primită dintre alternative [9].

Astfel, metodologia formării/dezvoltării competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic poate fi prezentată prin Figura următoare. (Figura 2.).

Orice metodologie de formare a competenţelor – este o metodologie de instruire, care are la bază un sistem de principii generale şi specifice, dictate de context şi nevoile celor ce învaţă, dar şi de alţi factori.

Procesul de instruire, inclusiv al adulţilor, are un caracter obiectiv-subiectiv şi în raport cu acesta se stabilesc două tipuri de legităţi:

- primul tip este propriu/specific instruirii prin esenţa sa, care apare inevitabil în ariile formării; se are în vedere legităţile care sunt caracteristice oricărei activităţi de instruire-învăţare;
- al doilea tip de legităţi se manifestă în raport/în dependenţă de esenţa activităţii celui care instruieşte şi a celui care învaţă, precum şi în

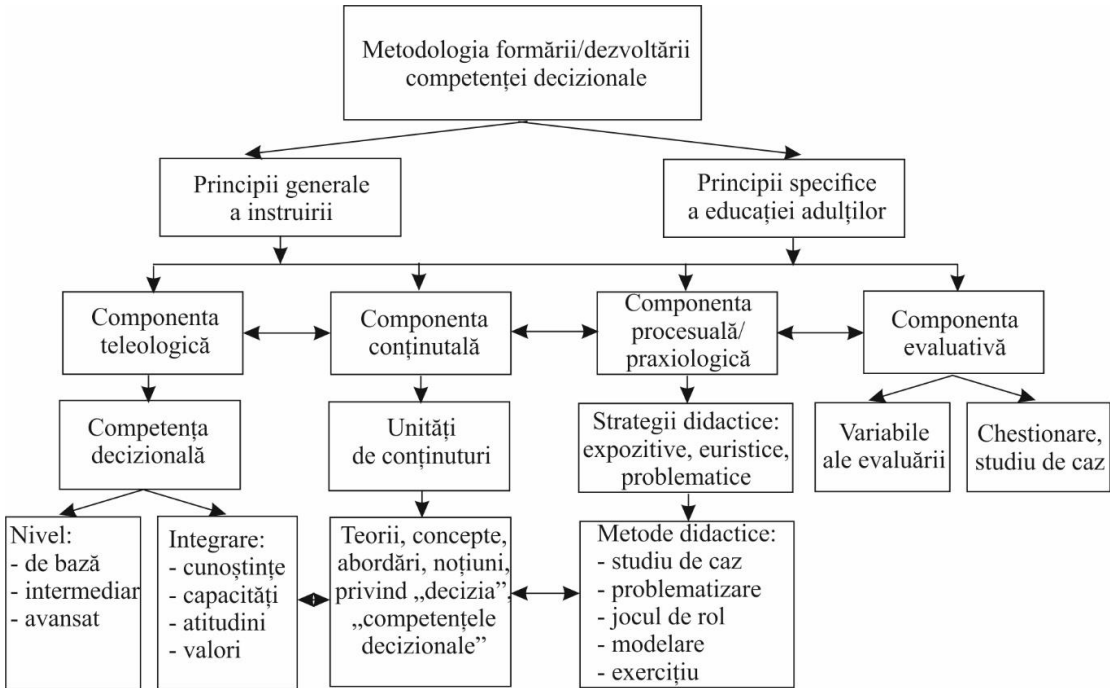


Figura. 2 Metodologia formării/dezvoltării competenţei decizionale a managerilor instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic (Sursa: elaborată de autor)

decizionale a managerilor

raport cu comportamentul și strategiile didactice aplicate.

Primul grup de legități are un caracter *obiectiv* (legități obiective):

1. Procesul de instruire (ca și procesul educațional, în general) este condiționat/ determinat de unele legități mai ample și de procese sociale, necesități/nevoi. Această legitate are reflectare asupra finalităților instruirii, iar prin intermediul acestora – și asupra controlului și strategiilor de învățare.
2. Procesul de instruire este în legătură cu procesele de educație, învățământ, formare/dezvoltare, care constituie un proces educațional unic/integrat. Această legitate determină instruirea ca un proces unic de formare-dezvoltare a personalității.
3. Procesul de instruire este în dependență de posibilitățile reale ale elevilor de a învăța – de factorii interni biofizici și psihoindividuali.

Procesul de instruire este în dependență de factorii externi: psihosociali, ergonomici, sanitari, pedagogici [19, p.301-302].

În contextul acestor legități, în literatura de specialitate găsim un număr mare de abordări ale principiilor de instruire/învățare/formare. Metodologia de formare a competenței decizionale la managerii instituțiilor de învățământ profesional-tehnic, concepută în cercetarea dată, se axează pe următorul set de principii:

- *Principiul unității și integralității* (asigură unitatea formării competenței prin integralitatea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor cu referire la demersurile decizionale);
- *Principiul contextualității* (asigură conexiunea între situația existentă, identificarea problemei, pregătirea și adoptarea deciziei, contextul generează nevoia de a lua decizii respective);
- *Principiul cu caracter normativ* (angajează, prin esența sa, norme, reguli, cerințe cu un conținut coerent problematicii decizionale);
- *Principiul legăturilor interdisciplinare* (asigură o abordare psihologică, socială, pedagogică, managerială a formării competenței decizionale la manageri; identificarea informațiilor și a problemelor generate de diferiți factori interdisciplinari).

Deoarece managerii instituțiilor de învățământ profesional-tehnic se încadrează în categoria adulților care sunt implicați în procese de formare continuă, este nevoie să stabilim și principiile specifice de învățare ale acestei categorii de formabili:

- *Principiul priorității* învățării autonome/de sine stătătoare0 (adulții-manageri stabilesc singuri nevoile, obiectivele, planifică și realizează acest proces);
- *Principiul învățării situaționale* (acest principiu asigură realizarea nevoilor reale ale managerilor-decidenți);
- *Principiul libertății, autonomiei și responsabilităților* (libertatea în alegerea variantelor de decizii, autonomia în luarea unor decizii, asumând responsabilitatea proprie pentru consecințele deciziei);
- *Principiul dezvoltării nevoilor de formare* (din perspectiva individuală, instituțională și națională).

Principiile enumerate (sunt dominante pentru cercetarea dată) reprezintă un sistem care asigură constituirea și aplicarea unei metodologii de formare a competenței manageriale la conducătorii instituțiilor de învățământ profesional-tehnic în cadrul procesului de formare continuă.

Concluzii:

1. Abordarea contextuală a cadrului decizional, dar și a procesului de formare a competenței decizionale la managerii instituțiilor de învățământ profesional-tehnic, creează premise și oportunități de a asigura conexiunea dintre contexte internaționale, contexte naționale, contexte instituționale, contexte individuale, care de fapt se reflectă și se comprimă în contextele și nevoile personale de a dezvolta competența managerială.

2. Contextualizarea deciziei manageriale s-a abordat și din perspectiva diferitor dimensiuni ale sistemului managerial: asigurarea calității, dezvoltarea strategică și operațională a instituției de învățământ, dezvoltarea resurselor umane și materiale, managementul curriculumului și al schimbării. Această abordare conturează clar vectorii și dimensiunile în cadrul cărora apar nevoi de a lua decizii respective. Principiile deduse din analiza domeniilor decizionale prezintă un reper în fundamentarea unei metodologii de formare/dezvoltare a competențelor decizionale la managerii instituțiilor de învățământ profesional-tehnic.

3. Pentru prima dată în managementul educațional cu privire la competența decizională în cadrul instituției de învățământ,0 se propune instituirea unui subsistem decizional poliaspectual organizat ierarhic/liniar și concentric, dar și structurat pe ni-

veluri: strategic, tactic şi operaţional. Această abordare asigură o luare mai relevantă, mai eficientă a deciziilor manageriale la nivel instituţional.

4. În contextul acestei abordări s-a încercat să se stabilească tipurile de decizii manageriale în conformitate cu dimensiunile şi nivelurile decizionale, şi rolul nivelurilor concentrice în pregătirea şi adoptarea deciziilor.

5. Metodologia de formare a competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic se axează pe un sistem de principii generale şi specifice, care gestionează, stau la baza stabilirii elementelor structurale pe aspectele: teleologice, conceptuale, procesuale şi evaluative. Metodologia respectivă este un construct didactic (andragogic) inovator, original, care este centrat pe context, nevoile managerilor şi specificul învăţării adulţilor.

6. Metodologia ca expresie a abordării conceptuale a formării competenţei decizionale la managerii instituţiilor de învăţământ profesional-tehnic este aplicată experimental în cadrul formării continue a managerilor din sistemul de învăţământ profesional-tehnic.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. AINSCOW M., HOPKINS, D. *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*. Chişinău: Prut Internaţional, 1998.ISBN 9975-69-058-0.
2. ANDRIŢCHI V. *Managementul resurselor umane în cadrul educaţional*. În: *Management educaţional. Ghid metodologic*. (GUŢU, V., COJOCARU, V., COJOCARU, T. coord.). Chişinău: CEP USM, 2013.ISBN978-9975-71-413-6.
3. ANDRIŢCHI V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituţia şcolară*. Chişinău: PRINT-Caro SRL, 2009.
4. BACIU S. *Managementul calităţii în învăţământul superior*. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, "Print-Caro" SRL, 2010.ISBN 978-9975-9685-8-4.
5. BOCOŞ M. *Didactica disciplinelor pedagogice în cadrul constructivist*. Ed. a 4-a rev. Piteşti: Paralela 45, 2017. ISBN 978-973-47-2482-6.
6. BAZĂRNESCU St. *Introducere în sociologia organizaţională a conducerii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995. ISBN 973-30-4831-3.
7. BOLDUR G. *Fundamentarea complexă a procesului decizional economic*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1973. ISBN 978-606-19-0523-2.
8. CALLO T. *O pedagogie a integralităţii: Teorie şi practică*. Chişinău: CEP USM, 2007.ISBN 978-9975-70-161-7.
9. CHICU V. Metodologia luării deciziilor în cadrul educaţional*.* În: *Management educaţional*. (GUŢU, V.coord. şt.). Chişinău: CEP USM, 2013. ISBN 978-9975-71-413-6.
10. CHICU V., SOLOVEI R. şi alţii. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educaţiei centrate pe cel ce învaţă*. Chişinău: CEP USM, 2010. ISBN 978-9975-71-058-9.
11. COJOCARU V. Gh. *Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială*. Chişinău: Lumina, 2004. ISBN 0009975-65-205-0.
12. COJOCARU V. Gh. *Competenţă, Performanţă, Calitate. Concepte şi aplicaţii în educaţie*. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2016. ISBN 978-9975-46-281-5.
13. COJOCARU V. Gh., JUC N. *Impactul deciziei în dezvoltarea şcolii*. Chişinău: FEP „Tipografia Centrală", 2018. ISBN 978-9975-53-976-0.
14. CREANGĂ E., NAHABAL N. *Competenţa de luare a deciziilor pe înţelesul cadrelor didactice.* În: *DIDACTICA PRO*, nr. 4 (140), Chişinău, 2023.ISSN 1810-6455.
15. DRUCKER P. *Despre decizie şi eficacitate*. Ed. a 2-a. Bucureşti: Meteor Press, 2010.ISBN 978-973-728-488-4.
16. GAINDRIC C. *Luarea deciziilor. Metode şi tehnologii*. Chişinău: Editura Ştiinţa, 1998.ISBN-978-9975-3183-6-5.

17. GUȚU V. *Andragogie*. Chișinău: CEP USM, 2023.ISBN 978-9975-62-580-7.
18. GUȚU V. *Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educațională*. Vol. 2. Chișinău: CEP USM, 2009.ISBN 978-9975-70-795-4.
19. GUȚU V. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.301-302 p. ISBN 979-9975-71-450-1.
20. JOIȚA E. Luarea de decizii. În: *Educația Cognitivă*. Iaşi: Editura Polirom, 2002.ISBN 978-35358-8 (PDF).
21. MIHULEAC E. *Bazele managementului*. Bucureşti: Editura ROMFEL SRL, 1993.
22. MIHULEAC E*. Știința conducerii. Metodologia și metode de conducere.* Editura Economicas, Bucuresti, 2012. ISBN 978-606-8371-76-4.
23. NICOLESCU O. (coord.) *Sistemul decizional al organizației*. Bucureşti: Editura Economică, 1998.ISBN 973-590-049-1.
24. PĂTRAȘCU D., ROTARU T. *Factorii de luare a deciziei*. În: *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2006. ISBN 978-9975-78-265-4.
25. VICOL N. Personalitatea profesională şi demnitatea umană ale cadrului didactic. In *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic"*, nr. 2(62), 2019. ISSN 1811-5470
26. VLĂSCEANU L. *Decizie și inovație în învățământ*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.13
CZU: 159.94/.953:37.091:61(478)

CORELAȚIA ÎNTRE NIVELUL STRESULUI, STRATEGIILE DE COPING ȘI CREDINȚELE FUNDAMENTALE DESPRE LUME ȘI DESPRE SINE

Elena AGARWAL,
doctorandă, Școala Doctorală *Psihologie*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga", Chisinau, RM
ORCID: 0009-0005-0394-3017
E-mail: elena.joy@gmail.com

Rezumat. *Studiul de față investighează relația dintre expunerea la stres, strategiile de coping și credințele fundamentale despre lume la în rândul unor persoane cu și fără boli cronice din Republica Moldova. Un număr de 80 de participanți au completat trei instrumente psihologice: Scala de stres Holmes–Rahe, Testul de coping Heim și World Assumptions Scale (WAS). Rezultatele indică un nivel general crescut de expunere la stres și predominanța strategiilor de coping neadaptative. De asemenea, participanții au demonstrat niveluri scăzute ale credinței în bunătatea lumii, sensul vieții și valoarea personală. Rezultatele sugerează că boala cronică este asociată nu doar cu creșterea stresului, ci și cu o restructurare cognitiv-existențială a credințelor fundamentale despre realitate și sine. Ipoteza a fost confirmată statistic: indiferent de tipul bolii cronice, participanții tind să manifeste slăbirea presupunerilor pozitive despre lume și reducerea resurselor adaptative de coping. Rezultatele subliniază importanța intervențiilor psihologice orientate spre sens, reziliență și dezvoltarea copingului adaptativ.*

***Cuvinte-cheie**: boală cronică, strategii de coping, expunere la stres, adaptare psihologică.*

THE CORRELATION BETWEEN STRESS LEVEL, COPING STRATEGIES AND FUNDAMENTAL BELIEFS ABOUT THE WORLD AND SELF

Summary. *The present study investigates the relationship between stress exposure, coping strategies, and basic world assumptions in individuals with and without chronic diseases from the Republic of Moldova. Eighty participants completed three psychological instruments: the Holmes–Rahe Stress Scale, the Heim Coping Test, and the World Assumptions Scale (WAS). The results indicate a generally elevated level of stress exposure and a predominance of maladaptive coping strategies. Additionally, participants demonstrated low levels of belief in the benevolence of the world, the meaningfulness of life, and personal self-worth. The findings suggest that chronic illness is associated not only with increased stress but also with cognitive-existential restructuring of fundamental beliefs about reality and the self. The hypothesis was statistically supported: regardless of the type of chronic disease, participants tend to present weakened positive world assumptions and reduced adaptive coping resources. The results highlight the importance of psychological interventions focused on meaning-making, resilience development, and adaptive coping formation.*

***Keywords**: chronic illness, coping strategies, stress exposure, psychological adaptation.*

Introducere. Problema adaptării psihologice la stres reprezintă una dintre direcțiile centrale ale psihologiei contemporane, fiind asociată atât cu sănătatea mentală, cât și cu cea somatică. În condițiile societății moderne, caracterizată prin instabilitate economică, schimbări sociale rapide și incertitudine existențială, individul este supus unei expuneri constante la factori stresori. În aceste condiții, nu doar intensitatea stresului determină starea psihologică a persoanei, ci mai ales modul în care aceasta interpretează evenimentele și resursele de care dispune pentru a le face față [6].

Conceptul de stres a fost introdus în cercetarea științifică de către Hans Selye, care l-a definit drept reacția generală nespecifică a organismului la orice solicitare [9]. Conform modelului sindromului general de adaptare, organismul trece prin etapele de alarmă, rezistență și epuizare. În situațiile în care solicitările depășesc capacitățile de adaptare, apare distresul, care contribuie la apariția tulburărilor psihice și psihosomatice [8]. Astfel, stresul prelungit nu afectează doar starea emoțională, ci și funcționarea fiziologică a organismului.

În psihologie, reacția la stres este analizată nu doar din perspectivă fiziologică, ci și cognitivă și comportamentală. R. Lazarus și S. Folkman au demonstrat că reacția la stres depinde de evaluarea cognitivă a situației și de strategiile de coping uti-

lizate [6], [5]. Copingul reprezintă totalitatea eforturilor cognitive şi comportamentale depuse pentru a gestiona cerinţele interne sau externe percepute, care depăşesc resursele personale. Strategiile adaptative favorizează rezolvarea situaţiei şi reduc anxietatea, în timp ce strategiile neadaptative pot menţine sau chiar amplifica distresul.

Un alt element important în procesul adaptării îl constituie credinţele fundamentale despre lume şi sine. Conform teoriei presupunerilor despre lume elaborată de R. Janoff-Bulman, individul funcţionează pe baza unor convingeri de bază: lumea este bună, viaţa are sens, iar persoana are valoare proprie [4]. Aceste convingeri asigură stabilitatea psihologică şi sentimentul de securitate existenţială. Evenimentele traumatice, stresul sever sau boala cronică pot destabiliza aceste structuri cognitive, conducând la anxietate, depresie şi dificultăţi de adaptare.

Boala cronică reprezintă nu doar o problemă medicală, ci şi o experienţă psihologică complexă. Ea presupune confruntarea continuă cu limitări funcţionale, incertitudine privind viitorul şi modificări ale imaginii de sine. În acest context, persoana este obligată să reevalueze propriile credinţe despre control, sens şi valoare personală. Numeroase cercetări indică faptul că adaptarea la boală depinde mai mult de resursele psihologice decât de severitatea medicală a afecţiunii [6].

Totuşi, în spaţiul est-european şi în special în Republica Moldova, relaţia dintre stres, strategiile de coping şi credinţele fundamentale ale personalităţii în cazul persoanelor cu boli cronice este insuficient investigată. Contextul socio-economic specific, caracterizat prin insecuritate financiară şi incertitudine socială, poate influenţa atât percepţia stresului, cât şi formarea convingerilor despre lume. În studiul realizat de M.Pleşca s-a demonstrat că persoanele cu un nivel ridicat de stres ignoră mai des o situaţie stresantă sau intră în conflict; le este mai dificil să manifeste flexibilitate în condiţii schimbătoare şi să găsească resurse pentru rezolvarea problemei, comparativ cu cei cu stres scăzut [7].

Prin urmare, analiza concomitentă a nivelului de stres, a strategiilor de coping şi a presupunerilor fundamentale despre lume permite o înţelegere mai profundă a mecanismelor psihologice ale adaptării la boală.

Discuţii. Metodologie. Relevanţă. Dinamica societăţii contemporane amplifică nivelul de stres perceput de individ, iar adaptarea psihologică depinde de resursele intrapsihice ale persoanei, inclusiv mecanismele de apărare şi strategiile de coping [6]. Stresul este considerat o reacţie nespecifică la cerinţele mediului şi un mecanism general de adaptare [9].

Persistenţa distresului contribuie la apariţia bolilor de adaptare, precum hipertensiunea, ulcerul gastric sau tulburările psihosomatice [8]. În acest context, copingul reprezintă totalitatea eforturilor cognitive şi comportamentale depuse de individ pentru a face faţă situaţiilor stresante [5].

Credinţele fundamentale despre lume constituie o componentă esenţială a adaptării. Evenimentele traumatice sau boala cronică pot destabiliza convingerile privind bunătatea lumii, sensul vieţii şi valoarea personală [4]. Această destabilizare poate duce la anxietate, depresie şi dificultăţi de integrare psihologică.

Prin urmare, cercetarea relaţiei dintre stres, coping şi credinţele fundamentale devine deosebit de relevantă pentru înţelegerea adaptării psihologice la boală. Deci, investigarea relaţiei dintre expunerea la stres, strategiile de coping şi credinţele fundamentale despre lume în rândul unor persoane cu şi fără boli cronice este cât se poate de relevantă în perspectiva evaluării nivelului de stres psihologic, analizei strategiilor de coping utilizate de participanţi, determinării nivelului credinţelor fundamentale despre lume şi sine, stabilirii relaţiei dintre stres, coping şi credinţele existenţiale.

Presupunem că, indiferent de tipul bolii cronice, participanţii la experiment prezintă: un nivel crescut de stres psihologic, predominanţa strategiilor de coping neadaptative, niveluri scăzute ale credinţei în bunătatea lumii, niveluri scăzute ale sensului vieţii, niveluri scăzute ale valorii personale.

Metoda şi studiul participanţilor. În cercetare au fost utilizate metode teoretice şi empirice. Metode teoretice: analiza şi sistematizarea literaturii psihologice privind stresul, copingul şi credinţele fundamentale. Metode empirice: Scala de evaluare a stresului Holmes–Rahe; Testul strategiilor de coping Heim; World Assumptions Scale (WAS).

Eşantionul a fost format din 80 de participanţi din Republica Moldova, adulţi, cu afecţiuni cronice variate. Participarea a fost voluntară şi anonimă. Datele au fost colectate individual, în condiţii standardizate.

Prelucrarea şi interpretarea rezultatelor. Datele obţinute în cadrul cercetării au fost prelucrate statistic utilizând metode de statistică descriptivă şi inferenţială. Analiza statistică a fost realizată în scopul verificării ipotezei privind relaţia dintre nivelul de stres, strategiile de coping şi credinţele fundamentale despre lume la persoanele cu afecţiuni cronice.

1. Inventarul Holmes–Rahe (încărcarea stresantă a evenimentelor de viaţă)

Analiza rezultatelor obţinute la Inventarul evenimentelor de viaţă Holmes–Rahe arată că majoritatea participanţilor prezintă un nivel semnificativ al încărcării stresante. Media scorului total în eşantion este situată în intervalul 150–299 puncte, corespunzător zonei de risc moderat spre ridicat pentru tulburări psihosomatice (Figura 1):

O proporţie considerabilă a subiecţilor se încadrează în categoria vulnerabilităţii crescute la stres, ceea ce indică faptul că participanţii sunt expuşi frecvent la evenimente de viaţă negative şi la schimbări semnificative ale condiţiilor existenţiale. Conform autorilor scalei, depăşirea pragului de 150 de puncte este asociată cu o probabilitate crescută de apariţie a dereglărilor somatice şi emoţionale, iar scorurile apropiate sau peste 300 de puncte indică un risc ridicat de epuizare adaptativă şi dezvoltare a tulburărilor psihosomatice.

Rezultatele obţinute sugerează că starea psihologică a participanţilor nu este determinată exclusiv de prezenţa unei afecţiuni cronice, ci şi de acumularea unor factori stresori majori de viaţă.

Astfel, boala cronică apare în contextul unei suprasolicitări adaptative generale, caracterizată prin instabilitate emoţională, tensiune psihică persistentă şi reducerea resurselor de adaptare. Acest nivel crescut al stresului poate contribui la apariţia şi menţinerea simptomelor somatice, deoarece,

conform modelului psihosomatic, stresul prelungit determină activarea constantă a sistemului nervos vegetativ şi a axei hipotalamo-hipofizo-adrenocorticale, favorizând dereglările funcţionale.

2. Testul Heim (strategii de coping)

Analiza strategiilor de coping conform metodicii Heim indică predominanţa strategiilor neadaptative şi evitante de gestionare a stresului (fig. 2, 3, 4). Am considerat coping neadaptativ atunci când participantul prezintă cel puţin o strategie clasificată „Non-adaptive coping" (cognitivă, emoţională sau comportamentală). Analiza rezultatelor obţinute prin Testul strategiilor de coping Heim evidenţiază predominanţa clară a mecanismelor de adaptare neeficiente. Astfel, din totalul de 80 de participanţi, 55 de persoane (68,75%) utilizează strategii de coping neadaptative, în timp ce doar 25 de persoane (31,25%) manifestă strategii predominant adaptative.

Aceste date indică faptul că majoritatea subiecţilor întâmpină dificultăţi în reglarea psihologică a situaţiilor stresante şi tind să răspundă la stres prin mecanisme de evitare, retragere sau reacţii emoţionale disfuncţionale. Strategiile cognitive precum disimularea şi resemnarea, strategiile emoţionale precum suprimarea emoţiilor şi reacţiile agresive, precum şi strategiile comportamentale de evitare sau diversiune sunt întâlnite cu frecvenţă ridicată.

Prezenţa dominantă a copingului neadaptativ sugerează o capacitate redusă de prelucrare activă a experienţei stresante şi o orientare mai degrabă spre reducerea temporară a tensiunii emoţionale decât spre rezolvarea situaţiei problematice. Astfel de mecanisme pot diminua anxietatea pe termen scurt, însă pe termen lung menţin distresul psihologic şi împiedică restructurarea cognitivă a situaţiei.

La nivel cognitiv, participanţii utilizează frecvent resemnarea, disimularea şi orientarea sprecredinţe

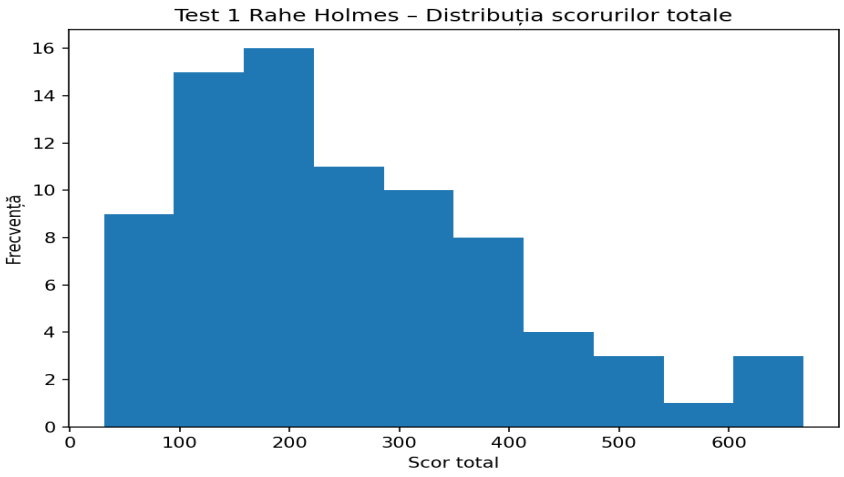


Figura 1. Distribuţia scorurilor la Inventarul Holmes–Rahe

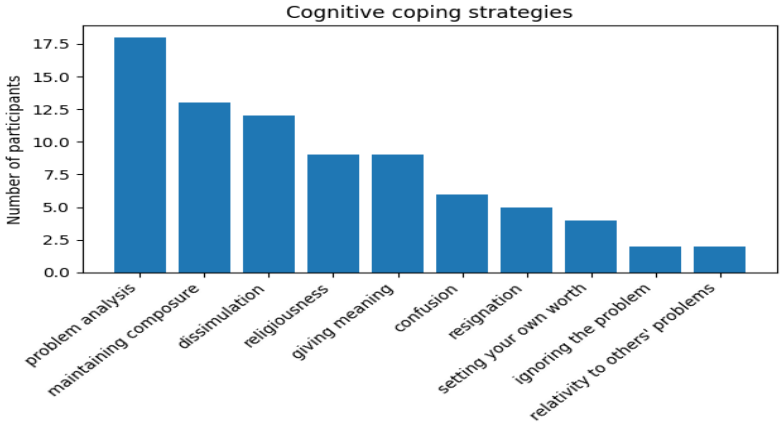


Figura 2. Distribuţia strategiilor de coping cognitiv

externe (religiozitate), ceea ce sugerează tendinţa de acceptare pasivă a situaţiei şi reducerea implicării active în rezolvarea problemelor.

La nivel emoţional, se observă coexistenţa optimismului declarativ cu suprimarea emoţiilor negative şi, în unele cazuri, manifestări de iritabilitate sau agresivitate. Acest tipar indică prezenţa unui optimism defensiv, care nu reflectă o evaluare realistă a situaţiei, ci mai degrabă o strategie de protecţie psihologică menită să reducă anxietatea.

La nivel comportamental predomină evitarea, distragerea atenţiei şi activitatea substitutivă. Participanţii tind să reducă contactul direct cu problema stresantă şi să o înlocuiască prin activităţi alternative, ceea ce nu conduce la soluţionarea situaţiei, ci doar la diminuarea temporară a tensiunii emoţionale. Profilul general al copingului poate fi caracterizat drept coping pasiv-evitant, orientat mai degrabă spre reducerea disconfortului emoţional decât spre rezolvarea situaţiei problematice.

Utilizarea preponderentă a unor astfel de strategii reduce eficienţa adaptării psihologice şi favorizează menţinerea stresului cronic. În contextul bolii cronice, acest tip de coping poate determina perceperea situaţiei ca fiind incontrolabilă, ceea ce contribuie la apariţia sentimentelor de neajutorare şi pierdere a controlului personal.

Rezultatele sunt în concordanţă cu modelele teoretice ale copingului, conform cărora strategiile orientate spre evitare sunt asociate cu niveluri mai ridicate de stres perceput şi cu dificultăţi de adaptare psihologică. În acelaşi timp, predominanţa copingului neadaptativ poate explica nivelurile scăzute ale credinţelor fundamentale despre lume identificate prin World Assumptions Scale, întrucât lipsa unui control perceput asupra situaţiilor stresante reduce sentimentul de siguranţă existenţială şi valoarea personală percepută.

Prin urmare, rezultatele testului Heim susţin ipoteza cercetării şi indică faptul că participanţii prezintă resurse adaptative reduse în gestionarea stresului, fapt ce poate contribui la menţinerea vulnerabilităţii psihologice şi la dificultăţi de adaptare în condiţiile bolii cronice.

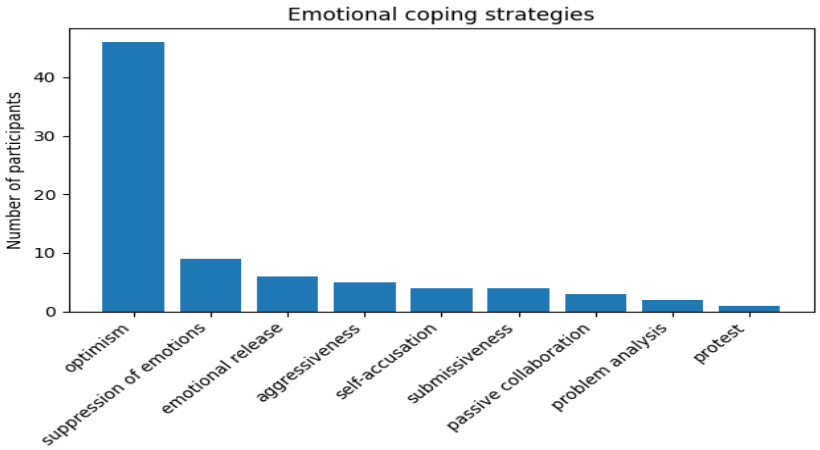


Figura 3. Distribuţia strategiilor de coping emoţional

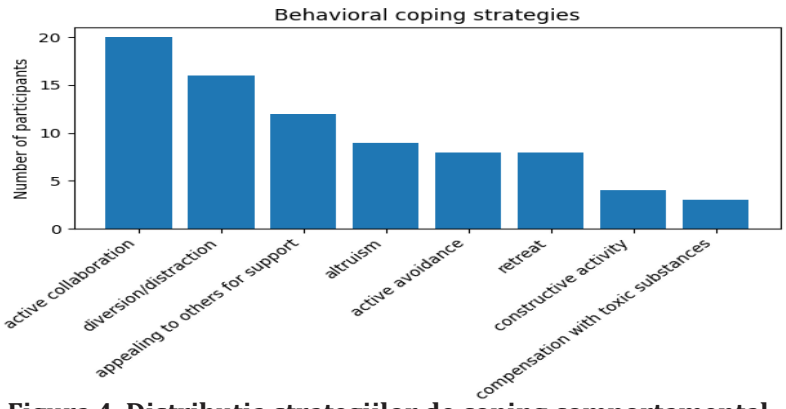


Figura 4. Distribuția strategiilor de coping comportamental

3. World Assumptions Scale (WAS)

Rezultatele obținute la World Assumptions Scale indică valori reduse pe toate cele trei dimensiuni principale: credința în bunătatea lumii, credința în sensul vieții și credința în propria valoare.

Nivelul scăzut al credinței în bunătatea lumii reflectă perceperea mediului ca fiind nesigur, imprevizibil și lipsit de suport. Participanții tind să considere că evenimentele negative nu sunt excepții, ci o caracteristică stabilă a realității (Figura 5).

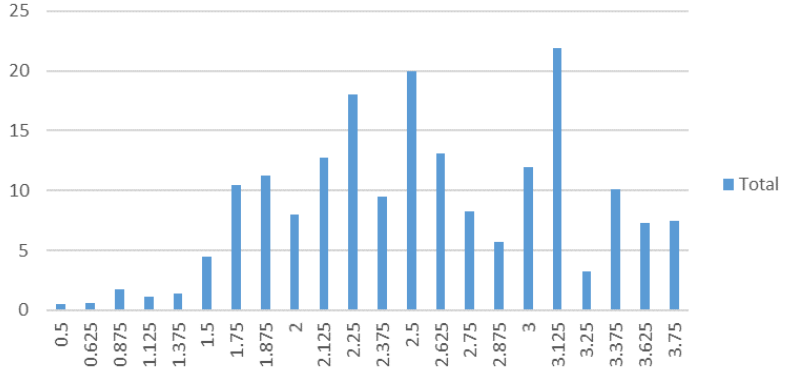
Diminuarea credinței în sensul vieții prezintă un tablou similar credinței în bunătatea lumii, cu valori maxime de 3 din 5. Aceasta indică dificultăți în integrarea experiențelor personale într-un sistem coerent de semnificații. Evenimentele de viață, inclusiv boala, sunt percepute ca lipsite de finalitate sau explicație, ceea ce favorizează apariția sentimentelor de inutilitate și deznădejde existențială.

Valorile scăzute ale credinței în propria valoare de asemenea prezintă un tablou similar credinței în bunătatea lumii, cu valori maxime de 3 din 5. Aceasta sugerează o imagine de sine negativă și diminuarea stimei de sine. Participanții tind să se perceapă ca fiind mai puțin capabili să influențeze cursul evenimentelor și mai puțin demni de rezultate pozitive.

Conform modelului asumpțiilor de bază (Janoff-Bulman), aceste trei dimensiuni formează nucleul sistemului cognitiv fundamental al personalității. Scăderea simultană acestora indică o dezorganizare a structurii cognitive existențiale, caracteristică situațiilor de traumă sau pierdere a controlului asupra propriei vieți.

Concluzia integrativă a rezultatelor celor trei teste:

Analiza corelată a celor trei instrumente evidențiază un model psihologic coerent. Participanții prezintă o încărcare stresantă ridicată (Holmes–Rahe), utilizează strategii de coping predominant evitante (Heim) și manifestă diminuarea credințelor fundamentale despre lume și sine (WAS). Aceste rezultate sugerează că boala cronică nu influențează doar funcționarea somatică, ci produce o modificare a sistemului cognitiv fundamental al personalității. Combinația dintre stresul prelungit și strategiile neadaptative de coping conduce la pierderea sentimentului de control, la perceperea lumii ca nesigură și la diminuarea valorii personale.



Valorile credinței în bunătatea lumii

Figura 5. Credința în bunătatea lumii

În consecinţă, boala cronică poate fi considerată un eveniment existenţial destabilizator, asociat cu vulnerabilitate psihologică generalizată şi risc crescut de dezadaptare emoţională.

Limitările studiului. Interpretarea rezultatelor prezentei cercetări trebuie realizată ţinând cont de o serie de limitări metodologice.

În primul rând, dimensiunea eşantionului (80 participanţi) este relativ redusă, ceea ce limitează gradul de generalizare al rezultatelor la întreaga populaţie adultă din Republica Moldova. De asemenea, eşantionul nu a fost unul probabilistic, participanţii fiind selectaţi pe baza accesibilităţii, fapt ce poate introduce o anumită eroare de selecţie.

În al doilea rând, studiul are un caracter transversal (cross-sectional). Prin urmare, relaţiile identificate între nivelul de stres, strategiile de coping şi credinţele fundamentale despre lume nu pot fi interpretate ca relaţii cauzale, ci doar ca asocieri statistice. Nu se poate afirma cu certitudine dacă nivelul ridicat de stres determină modificarea credinţelor existenţiale sau dacă structura cognitivă iniţială a persoanei influenţează percepţia stresului.

O altă limitare este utilizarea exclusivă a metodelor de auto-raportare (chestionare psihologice). Acestea depind de sinceritatea participanţilor, de nivelul de introspecţie şi de dorinţa de prezentare socială favorabilă. În consecinţă, este posibilă apariţia biasului dezirabilităţii sociale sau a subraportării simptomelor psihologice.

De asemenea, cercetarea nu a diferenţiat tipurile specifice de afecţiuni cronice în funcţie de severitate, durată sau stadiu evolutiv. Diferite patologii cronice pot avea impact psihologic diferit asupra individului, iar includerea lor într-o singură categorie poate reduce fineţea interpretării rezultatelor.

Nu în ultimul rând, studiul nu a inclus variabile psihosociale suplimentare (nivel socio-economic, suport social, educaţie, religiozitate practicată, experienţe traumatice anterioare), care pot influenţa semnificativ atât strategiile de coping, cât şi credinţele fundamentale despre lume.

În pofida acestor limitări, rezultatele obţinute oferă o imagine coerentă asupra relaţiei dintre stres, coping şi presupunerile fundamentale despre lume la persoanele cu afecţiuni cronice şi pot constitui o bază pentru cercetări viitoare longitudinale şi pentru dezvoltarea programelor de intervenţie psihologică orientate spre reziliență şi reconstrucţie cognitivă.

Concluzii. Analiza integrativă a rezultatelor obţinute prin Inventarul Holmes–Rahe, testul Heim şi World Assumptions Scale evidenţiază existenţa unui profil psihologic specific participanţilor din eşantionul investigat. Aceştia prezintă concomitent un nivel ridicat al încărcării stresante de viaţă, utilizarea predominantă a strategiilor de coping evitante şi diminuarea credinţelor fundamentale despre lume şi sine.

În ceea ce priveşte încărcarea stresantă (Holmes–Rahe), majoritatea participanţilor se încadrează în zona de risc moderat sau ridicat pentru tulburări psihosomatice [3], ceea ce indică o presiune adaptativă semnificativă. Evenimentele de viaţă negative şi schimbările majore ale condiţiilor existenţiale depăşesc resursele obişnuite de adaptare ale individului şi contribuie la menţinerea unei stări de tensiune psihofiziologică constante. Relaţia dintre stresul prelungit şi dereglările somatice poate fi explicată prin activarea persistentă a mecanismelor fiziologice de stres şi epuizarea resurselor de adaptare [1].

Analiza strategiilor de coping conform metodicii Heim arată că participanţii utilizează preponderent mecanisme pasive şi evitante, precum resemnarea, evitarea, distragerea atenţiei şi orientarea spre explicaţii externe [2]. Aceste strategii sunt orientate mai ales spre reducerea anxietăţii imediate, nu spre rezolvarea situaţiei problematice. În consecinţă, persoana nu dobândeşte experienţe de control eficient asupra situaţiilor dificile, ceea ce menţine percepţia de neajutorare. Acest fenomen este apropiat de modelul neajutorării învăţate, conform căruia lipsa controlului perceput asupra evenimentelor negative conduce la pasivitate comportamentală şi vulnerabilitate emoţională [10].

Rezultatele obţinute la World Assumptions Scale indică niveluri scăzute ale credinţei în bunătatea lumii, ale sensului vieţii şi ale valorii personale. Scăderea simultană a acestor dimensiuni reflectă modificarea sistemului de asumpţii fundamentale ale personalităţii [4]. Participanţii tind să perceapă realitatea ca fiind imprevizibilă şi nesigură, viaţa ca fiind lipsită de coerenţă, iar propria persoană ca având o valoare diminuată. Conform teoriei adaptării cognitive, în situaţii ameninţătoare individul încearcă să restabilească sensul şi controlul asupra realităţii, iar atunci când acest proces nu reuşeşte apare dezorganizarea convingerilor fundamentale [11].

Corelarea datelor celor trei instrumente permite formularea unei interpretări unitare. Încărcarea stresantă ridicată determină o solicitare adaptativă continuă; strategiile evitante de coping împiedică procesarea psihologică a experienţelor negative, iar consecinţa este deteriorarea credinţelor fundamentale despre lume şi sine. Astfel, nu doar boala cro-

nică în sine influenţează funcţionarea psihologică, ci interacţiunea dintre stresul persistent şi incapacitatea de elaborare psihologică a experienţei.

Prin urmare, ipoteza cercetării se confirmă: indiferent de tipul afecţiunii cronice sau de absenţa acesteia, participanţii din Republica Moldova prezintă niveluri reduse ale credinţei în bunătatea generală a lumii, ale perceperii sensului vieţii şi ale valorii personale. Aceste rezultate indică faptul că boala cronică funcţionează ca un factor existenţial destabilizator, care afectează sistemul cognitiv fundamental al personalităţii şi reduce sentimentul de control asupra propriei vieţi [4,10, 11].

Rezultatele obţinute permit formularea unor recomandări pentru intervenţia psihologică şi consiliere:

Prioritizarea creării unui mediu terapeutic sigur şi predictibil, având în vedere nivelul ridicat al stresului şi perceperea lumii ca fiind nesigură. Stabilitatea relaţiei terapeutice poate restabili treptat sentimentul de control şi siguranţă.

- Orientarea intervenţiilor spre dezvoltarea strategiilor de coping active: identificarea problemelor concrete, planificarea paşilor de rezolvare şi asumarea unor responsabilităţi realiste în gestionarea situaţiilor dificile, în concordanţă cu modelele copingului centrat pe problemă [6].
- Consolidarea imaginii de sine şi a valorii personale prin identificarea resurselor individuale, a experienţelor de succes şi a competenţelor existente, precum şi prin restructurare cognitivă a convingerilor negative despre sine.
- Lucrul asupra sensului personal al experienţei bolii: integrarea evenimentului în biografia personală, explorarea valorilor şi stabilirea unor scopuri realizabile, ceea ce poate reduce trăirea de inutilitate şi deznădejde existenţială [3].
- Instruirea în tehnici de autoreglare emoţională (relaxare, respiraţie controlată, mindfulness, restructurare cognitivă) pentru reducerea activării fiziologice persistente asociate stresului cronic [1].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. ANTONOVSKY A. *Health, Stress and Coping.* San Francisco: Jossey-Bass, 1979. 255 p. ISBN 978-0875894126.
2. HEIM E. *Coping and Adaptation in Medical Psychology.* Bern: Hans Huber, 1988. 248 p. ISBN 978-3456817354.
3. HOLMES T., RAHE R. *The Social Readjustment Rating Scale*. Journal of Psychosomatic Research, 1967, Vol. 11, p. 213–218. ISSN 0022-3999.
4. JANOFF-BULMAN R. *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma.* New York: Free Press, 1992. 272 p. ISBN 978-0029160152.
5. LAZARUS R. *Psychological Stress and the Coping Process.* New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p. ISBN 978-0070360105.
6. LAZARUS R., FOLKMAN S. *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer Publishing Company, 1984. 456 p. ISBN 978-0826141910.
7. PLEŞCA M. Academic stress in students and their adaptation to university life*.* In: *Journal of Romanian Literary Studies (JRLS)*, 2023, nr.35 p. 122-131. ISSN 2248-3004. Disponibil: http://asociatia-alpha.ro/jrls.php
8. SELYE H. *Stress without Distress.* New York: J. B. Lippincott Company, 1974. 171 p. ISBN 978-0397010264.
9. SELYE H. *The Stress of Life.* New York: McGraw-Hill, 1956. 324 p. ISBN 978-0070562127.
10. SELIGMAN M. *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: W.H. Freeman, 1975. 250 p. ISBN 978-0716702320.
11. TAYLOR S. *Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation.* American Psychologist, 1983, Vol. 38, No. 11, p. 1161–1173. ISSN 0003-066X.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.14
CZU: 376:37.015:316(498+478)

MODELAREA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR ADAPTATIVE ȘI PARTICIPĂRII SOCIALE ALE ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE PRIN TEHNOLOGII IMERSIVE

Valentin IGNAT,
doctorand, Școala Doctorală *Psihologie*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM,
profesor de psihopedagogie specială,
Școala Gimnazială Specială „Sf. Mina", Craiova, **România**
ORCID: 0009-0009-7874-0387
E-mail: vali.ignat@gmail.com

Rezumat. *Articolul fundamentează un model teoretic privind dezvoltarea competențelor adaptative și a participării sociale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale prin valorificarea tehnologiilor imersive. Demersul are caracter teoretic și este realizat prin analiza critică a literaturii de specialitate din domeniul psihopedagogiei speciale, fiind raportat la paradigma funcțională promovată de International Classification of Functioning și la dimensiunile conceptuale ale Quality of Life. Sunt evidențiate relațiile dintre competențele adaptative, autonomia personală, tranziția la viața adultă și angajabilitate, precum și rolul mediilor virtuale în exersarea comportamentelor socio-adaptative în contexte sigure și controlate. Modelul propus este structurat pe trei niveluri: dezvoltarea competențelor de bază, simularea situațiilor sociale în medii imersive și transferul achizițiilor în contexte reale de viață, finalitatea sa constând în creșterea participării sociale și a calității vieții persoanelor cu CES. Studiul deschide direcții pentru cercetări empirice viitoare privind validarea eficienței acestui model în practica educațională.*

Cuvinte-cheie: *CES, competențe adaptative, participare socială, ICF, Quality of Life, tehnologii imersive.*

MODELING THE DEVELOPMENT OF ADAPTIVE COMPETENCES AND SOCIAL PARTICIPATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH IMMERSIVE TECHNOLOGIES

Summary. *The paper provides the theoretical grounding of a model for developing adaptive skills and social participation in students with special educational needs through immersive technologies. The approach is theoretical in nature and is based on a critical analysis of the specialized literature in special education, being related to the functional paradigm promoted by the International Classification of Functioning and to the conceptual dimensions of the Quality of Life framework. The relationships between adaptive skills, personal autonomy, transition to adult life and employability are highlighted, as well as the role of virtual environments in practising socio-adaptive behaviours in safe and controlled contexts. The proposed model is structured on three levels: the development of basic skills, the simulation of social situations in immersive environments and the transfer of acquisitions into real-life contexts, aiming to increase social participation and quality of life for persons with SEN. The study opens directions for further empirical research regarding the validation of this model in educational practice.*

Keywords: *SEN, adaptive skills, social participation, ICF, Quality of Life, immersive technologies.*

Introducere. Educația specială traversează, la nivel global, o perioadă de redefinire a priorităților sale. Dacă tradițional accentul a căzut pe achiziția conținuturilor academice, perspectivele contemporane subliniază necesitatea formării unor competențe orientate spre viața independentă, integrarea socio-profesională și participarea activă la viața comunității. Această schimbare de paradigmă este susținută de o serie de documente internaționale de referință, printre care Convenția ONU privind Drepturile persoanelor cu dizabilități (2006), Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă și orientările promovate de Agenția europeană pentru educație specială și incluzivă.

În România, dar și în Republica Moldova, discrepanța dintre achizițiile academice dobândite în cadrul instituțional și cerințele reale ale mediului social și ocupațional rămân o problemă semnifica-

tivă. Elevii cu cerinţe educaţionale speciale (CES), absolvenţi ai şcolilor special, se confruntă frecvent cu dificultăţi majore în gestionarea independentă a situaţiilor cotidiene: utilizarea serviciilor publice, organizarea bugetului personal, comunicarea în contexte formale sau navigarea în medii ocupaţionale. Aceste realităţi semnalează o nevoie acută de intervenţii educaţionale orientate nu spre performanţa academică, ci spre formarea funcţionalităţii sociale.

Discuţii. Metodologie. Tehnologiile imersive, incluzând realitatea virtuală (VR), realitatea augmentată (AR) şi mediile de simulare interactivă, au demonstrat în ultimul deceniu un potenţial semnificativ ca instrumente de intervenţie educaţională pentru persoanele cu dizabilităţi intelectuale, tulburări din spectrul autist sau alte CES. Posibilitatea de a simula contexte reale de viaţă, de a exersa comportamente sociale în condiţii controlate şi de a personaliza nivelul de complexitate al sarcinii face din aceste tehnologii un instrument valoros în arsenalul psihopedagogiei speciale.

În context propunem un model teoretic articulat, ce porneşte de la fundamentele conceptuale ale competenţelor adaptative şi ale participării sociale, le ancorează în paradigma ICF şi în cadrul calităţii vieţii şi configurează un traseu de intervenţie structurat pe trei niveluri, cu tehnologiile imersive ca vector mediator central.

În contextul educaţiei speciale contemporane se constată o orientare predominantă spre achiziţii academice şi mai puţin spre formarea competenţelor necesare vieţii independente şi integrării socio-profesionale. Această abordare generează o discrepanţă vizibilă între nivelul pregătirii şcolare şi cerinţele reale ale mediului social şi ocupaţional, cu consecinţe directe asupra calităţii vieţii absolvenţilor cu CES. Aşadar, în ce măsură tehnologiile imersive pot fundamenta un model psihopedagogic orientat spre dezvoltarea competenţelor adaptative şi creşterea participării sociale a elevilor cu CES?. Răspunsul este justificat de trei realităţi convergente: absenţa unor programe structurate de formare a competenţelor pentru viaţa adultă în curriculumul educaţiei speciale româneşti, emergenţa unui corpus de cercetare internaţional ce validează eficienţa tehnologiilor imersive pentru populaţii cu nevoi speciale şi necesitatea ancorării intervenţiilor educaţionale într-un cadru teoretic coerent, cu referenţiali conceptuali expliciţi.

Fundamentarea teoretică a unui model psihopedagogic de dezvoltare a competenţelor adaptative prin utilizarea tehnologiilor imersive, raportat la paradigma ICF şi la dimensiunile Quality of life este posibilă prin:

1. Delimitarea conceptuală a competenţelor adaptative în psihopedagogia special;
2. Analiza relaţiei dintre participare socială şi calitatea vieţii persoanelor cu CES;
3. Evidenţierea rolului tehnologiilor imersive ca factori facilitatori ai funcţionării;
4. Configurarea unui model teoretic orientat spre tranziţia la viaţa adultă.

Delimitări conceptuale:

Competenţe adaptive în psihologia specială. Competenţele adaptative sunt definite ca ansamblul comportamentelor conceptuale, sociale şi practice care permit funcţionarea independentă a persoanei în mediul de viaţă [2]. În clasificările actuale ale dizabilităţii intelectuale, deficitele în comportamentul adaptativ reprezintă, alături de limitările funcţionării intelectuale şi de debutul în perioada de dezvoltare, un criteriu diagnostic esenţial, conform DSM-5 şi AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

Comportamentele conceptuale includ competenţe de limbaj şi comunicare, citit-scris funcţional, orientare în timp, noţiuni matematice aplicative şi autoreglare cognitivă. Comportamentele sociale vizează competenţele interpersonale, respectarea normelor sociale, responsabilitatea, stima de sine, credulitatea şi naivitatea ca factori de vulnerabilitate, rezolvarea de probleme sociale şi evitarea victimizării. Comportamentele practice se referă la activităţile vieţii cotidiene: igiena personală, pregătirea hranei, utilizarea transportului, gestionarea banilor, siguranţa personală şi organizarea programului de lucru [2].

În perspectivă istorică, *conceptul de comportament adaptativ* a evoluat de la modelele deficitare, orientate spre limitare, spre abordări ecologice şi funcţionale, în care competenţa este evaluată în raport cu cerinţele specifice ale mediului de viaţă al persoanei. Această deplasare conceptuală este semnificativă deoarece redirecţionează intervenţiile educaţionale de la recuperare la formare funcţională.

Participarea socială ca indicator al funcţionării. Participarea socială este analizată în literatura contemporană ca implicare activă în situaţii de viaţă reale şi constituie un indicator central al funcţionării, conform modelului ICF [6]. Spre deosebire de modelele medicale tradiţionale, ce definesc dizabi-

litatea prin prisma deficitelor individuale, ICF propune o perspectivă interacționistă, în care funcționarea este rezultatul interacțiunii dintre starea de sănătate a persoanei și factorii de mediu.

Participarea socială encompasează un spectru larg de domenii: viața domestică, relațiile interpersonale, educația, munca și angajarea, viața economică, viața comunitară, socială și civică. Fiecare dintre aceste domenii poate fi afectat de bariere de mediu sau facilitat de factori de sprijin, ceea ce plasează intervenția educațională în rolul de agent al modificării contextului, nu doar de remediere a deficitului individual.

Cercetările în domeniu [7, 10] demonstrează că participarea socială redusă în perioada școlară prezice un traseu de viață caracterizat prin izolare, dependență de servicii de suport și calitate scăzută a vieții. Inversul este, de asemenea, validat: intervențiile ce cresc participarea socială în adolescență generează efecte pozitive durabile asupra autonomiei la vârsta adultă.

Tranziția la viața adultă. Tranziția la viața adultă este un proces educațional complex ce vizează dobândirea competențelor necesare integrării socio-profesionale și vieții independente. În literatura anglofonă, conceptul de *transition planning* este bine reglementat prin legislație (IDEA, 2004) și presupune elaborarea unor planuri individualizate de tranziție ce acoperă domeniile educației postsecundare, formării profesionale, angajării, vieții independente și participării comunitare.

În spațiul românesc, cadrul legislativ și metodologic al tranziției rămâne fragmentat, iar competențele pentru viața adultă sunt rareori incluse ca obiective explicite în planurile de servicii personalizate ale elevilor cu CES. Această lacună generează riscul perpetuării dependenței instituționale, cu costuri umane și sociale semnificative.

Fundamente teoretice:

Paradigma ICF și educația specială. Modelul ICF propune o abordare holistică și biopsihosocială a dizabilității, în care activitatea și participarea sunt influențate deopotrivă de factorii de mediu și de factorii personali [6]. Această perspectivă transformă educația specială dintr-o intervenție orientată spre remedierea deficitelor individuale într-o practică de construire a contextelor și a oportunităților de participare.

În perspectiva ICF, competențele adaptative nu sunt proprietăți stabile ale individului, ci achiziții care se formează, se mențin sau se erodează în funcție de calitatea mediului de sprijin. Implicațiile pentru practica educațională sunt profunde: nu este suficient să formezi o competență în laborator sau în sala de clasă dacă mediul de viață al persoanei nu oferă condiții pentru exercitarea sa. Aceasta explică nevoia unui model care să includă explicit etapa de transfer a achizițiilor în contexte reale.

Quality of life și autonomia personală. Calitatea vieții (Quality of life) reprezintă un cadru conceptual multidimensional ce integrează obiective educaționale și de intervenție cu aspirațiile individuale ale persoanei. Conform modelului lui Schalock și Verdugo [4], dimensiunile calității vieții includ: bunăstarea emoțională, relațiile interpersonale, bunăstarea materială, dezvoltarea personală, bunăstarea fizică, autodeterminarea, incluziunea socială și drepturile. Dintre acestea, autodeterminarea și incluziunea socială sunt dimensiunile cel mai direct conectate cu obiectivele modelului propus. Autodeterminarea presupune capacitatea persoanei de a face alegeri, de a-și planifica acțiunile și de a-și asuma responsabilitatea consecințelor lor, competențe care pot fi sistematic formate prin utilizarea mediilor imersive. Incluziunea socială vizează participarea la viața comunității, accesul la relații sociale valoroase și percepția de apartenență la un grup.

Teoria învățării sociale și medierea în zona proximei dezvoltări. Achiziția comportamentelor sociale prin observare și imitare este explicată de teoria lui Bandura [1] privind învățarea socială, care subliniază rolul modelării, al autoeficacității și al întăririi vicariante în formarea repertoriului comportamental. Mediile imersive oferă posibilitatea de a multiplica exponențial oportunitățile de modelare, prin prezentarea unor scenarii comportamentale variate, cu consecințe vizibile și lizibile. Interiorizarea comportamentelor formate în medii simulate se realizează, în perspectivă vygotskiană, prin mediere în zona proximei dezvoltări [5]. Profesorul sau facilitatorul tehnologic oferă un schelet de sprijin care este progresiv retras pe măsură ce elevul dobândește autonomie în executarea sarcinii. Principiul fundamental al pedagogiei imersive este tocmai această gradare a sprijinului, de la situațiile virtual-simulate la cele reale, parțial sprijinite și, ulterior, independente.

Tehnologiile imersive și formarea competențelor pentru viața adultă. Realitatea virtuală, realitatea augmentată și mediile de simulare interactivă au câștigat un loc tot mai consolidat în cercetarea aplicată privind educația specială. Meta-analiza lui

Parsons şi Cobb [3] asupra utilizării mediilor virtuale pentru copiii cu tulburări din spectrul autist a documentat beneficii semnificative în domeniile competenţelor sociale, recunoaşterii emoţionale şi flexibilităţii comportamentale. Studii ulterioare au extins aceste concluzii la populaţii cu dizabilitate intelectuală, ADHD şi tulburări de procesare senzorială.

Principalele avantaje ale tehnologiilor imersive în contextul educaţiei speciale includ: posibilitatea de a repeta scenariile de număr nelimitat de ori fără consecinţe reale negative, controlul variabilelor de mediu pentru a gestiona nivelul de stimulare senzorială, personalizarea gradului de dificultate şi a tipului de sarcină, furnizarea de feedback imediat şi explicit, şi eliminarea judecăţilor sociale care în mediul real pot inhiba comportamentul explorator al elevului cu CES.

Pot fi simulate activităţi cu valoare înaltă pentru autonomia funcţională, printre care se numără: utilizarea mijloacelor de transport în comun, realizarea cumpărăturilor şi gestionarea banilor, participarea la un interviu de angajare, respectarea regulilor la locul de muncă, navigarea în instituţii publice (bănci, spitale, administraţii) sau rezolvarea unor situaţii de conflict interpersonal. Prin aceste experienţe se formează deprinderi de autoreglare comportamentală, comunicare funcţională şi luare a deciziilor, esenţiale pentru tranziţia la viaţa adultă.

Din perspectiva modelului ICF, tehnologiile imersive funcţionează ca factori facilitatori ai participării, reducând barierele de mediu şi multiplicând oportunităţile de exersare a competenţelor. Ele nu înlocuiesc experienţa reală, ci o pregătesc şi o fac mai accesibilă, acţionând ca o interfaţă adaptativă între potenţialul persoanei şi cerinţele mediului social.

Valenţe psihopedagogice ale utilizării tehnologiilor imersive în educaţia specială. Integrarea tehnologiilor imersive în educaţia specială determină mutaţii semnificative la nivelul paradigmei instruirii, prin orientarea demersului didactic spre învăţarea experienţială şi contextualizată. Mediile virtuale oferă posibilitatea organizării unor situaţii de învăţare funcţională, centrate pe acţiune, în care elevul devine participant activ la propria formare, nu simplu receptor al conţinuturilor transmise.

În perspectivă psihopedagogică, tehnologiile imersive contribuie la individualizarea intervenţiei educaţionale, permiţând adaptarea sarcinilor de învăţare la nivelul de funcţionare al fiecărui elev. Caracterul predictibil şi controlabil al mediului virtual creează un cadru securizant pentru exersarea comportamentelor sociale şi dezvoltarea autonomiei personale. Această caracteristică este deosebit de valoroasă pentru elevii cu anxietate socială crescută, ale căror oportunităţi de exersare în mediul natural sunt serios limitate de evitarea interacţiunilor.

Consistenţa şi repetabilitatea scenariilor virtuale favorizează consolidarea achiziţiilor şi generalizarea lor, procese dificil de realizat în condiţiile variabilităţii naturale a mediului real. Profesorul poate monitoriza în timp real progresul elevului, identifica blocajele şi ajusta nivelul de dificultate al sarcinii, transformând mediul imersiv dintr-un simplu instrument de exersare într-un dispozitiv de evaluare formativă continuă.

Pe de altă parte, cercetările recente [8, 9] semnalează şi limite ce trebuie asumate critic: costul echipamentelor, necesitatea unui cadru metodologic adecvat, riscul de suprastimulare senzorială pentru unele profile de dizabilitate şi riscul ca experienţa virtuală să nu se transfere automat în comportament real dacă nu este însoţită de practică în context natural. Aceste limite nu infirmă potenţialul pedagogic al tehnologiilor imersive, ci subliniază nevoia de integrare într-un model coerent, cu etape clare de consolidare şi transfer.

Modelul teoretic propus. Modelul teoretic propus este conceput ca un sistem dinamic, cu trei niveluri ierarhice care se articulează progresiv, fiecare nivel constituind o condiţie pentru accesarea nivelului următor. Logica internă a modelului urmează principiul gradării sprijinului şi al creşterii progresive a complexităţii şi autonomiei, principii fundamentale atât în pedagogia specială, cât şi în teoria lui Vygotsky privind zona proximei dezvoltări.

Nivelul I: Dezvoltarea competenţelor de bază. Primul nivel vizează formarea şi consolidarea competenţelor adaptative fundamentale în domeniile conceptual, social şi practic. La acest nivel, intervenţia este preponderent directă şi structurată, cu un nivel ridicat de sprijin din partea educatorului. Obiectivele sunt individualizate pe baza evaluării comportamentului adaptativ cu instrumente standardizate, precum Vineland Adaptive Behavior Scales(VABS) sau ABAS-3, iar activităţile respectă principiile instruirii directe şi ale analizei comportamentale aplicate (ABA).

La nivel conceptual, sunt vizate competenţe precum utilizarea funcţională a limbajului oral şi

scris în situaţii cotidiene, înţelegerea conceptelor de timp şi bani, orientarea în spaţiul urban şi capacitatea de a urma instrucţiuni secvenţiale. La nivel social, obiectivele acoperă recunoaşterea şi exprimarea adecvată a emoţiilor, iniţierea şi menţinerea unui schimb verbal simplu, respectarea regulilor de bază ale convietuirii în grup, gestionarea situaţiilor de frustrare şi capacitatea de a solicita ajutor. La nivel practic, sunt formulate competenţe legate de igiena personală, pregătirea unui meniu simplu, utilizarea unor servicii de bază, organizarea spaţiului personal şi managementul elementar al timpului.

Tehnologiile imersive intervin la acest nivel ca instrumente de consolidare şi de repetare structurată, oferind scenarii simple, cu variabile controlate, ce permit formarea achiziţiilor de bază într-un mediu securizant. Mediul virtual elimină presiunea judecăţilor sociale şi permite elevului să experimenteze consecinţele alegerilor sale fără riscuri reale, ceea ce favorizează explorarea comportamentală şi construirea graduală a autoeficacităţii. Feedback-ul este imediat, explicit şi pozitiv, iar nivelul de stimulare senzorială este adaptat profilului individual al elevului, factor esenţial în lucrul cu persoane cu hipersensibilitate senzorială sau cu tulburări din spectrul autist.

Evaluarea progresului la acest nivel se realizează prin observaţie sistematică, fişe de monitorizare a achiziţiilor comportamentale şi reevaluare periodică cu instrumentele standardizate folosite la intrare. Un criteriu funcţional de avansare spre nivelul următor este capacitatea elevului de a executa independent, în cel puţin trei ocazii distincte, comportamentele-ţintă stabilite prin planul individual de intervenţie.

Nivelul II: Simularea situaţiilor sociale în medii immersive. Al doilea nivel reprezintă nucleul funcţional al modelului şi constă în utilizarea sistematică a mediilor virtuale pentru simularea situaţiilor sociale relevante din perspectiva tranziţiei la viaţa adultă. La acest nivel, scenariile devin progresiv mai complexe şi mai apropiate de realitate, incluzând variabile imprevizibile, personaje cu comportamente diverse şi contexte sociale cu grad ridicat de autenticitate.

Elevul exersează, în condiţii de siguranţă, comportamente cu grad ridicat de dificultate socio-emoţională: iniţierea şi menţinerea unei conversaţii, gestionarea unui conflict interpersonal, navigarea într-un context profesional necunoscut sau reacţia adecvată la situaţii de urgenţă. Sprijinul educatorului este progresiv retras pe măsura creşterii competenţei, iar elevul este încurajat să reflecteze asupra propriilor răspunsuri comportamentale şi să identifice strategii alternative.

Designul scenariilor virtuale urmează o logică de complexitate crescătoare, organizată pe trei paliere. În primul palier, situaţiile sunt simple şi predictibile: cumpărarea unui produs dintr-un magazin virtual, prezentarea personală în faţa unui interlocutor, solicitarea unor informaţii unui funcţionar. În al doilea palier, situaţiile introduc variabile emoţionale şi sociale cu grad mediu de complexitate: gestionarea unei neînţelegeri cu un coleg, aşteptarea la rând şi tolerarea întârzierii, negocierea unor sarcini la locul de muncă. În al treilea palier sunt incluse situaţii cu încărcătură socio-emoţională ridicată: reacţia la critică din partea unui superior, respingerea unei solicitări într-o manieră asertivă sau navigarea unui interviu de angajare complet.

Fiecare sesiune de simulare este urmată de o etapă de debriefing structurat, în care elevul şi educatorul analizează împreună alegerile comportamentale efectuate, identifică alternativele disponibile şi evaluează consecinţele anticipate ale fiecăreia. Această componentă reflexivă este esenţială, deoarece simpla expunere la scenarii virtuale nu generează automat achiziţii comportamentale durabile. Reflecţia metacognitivă consolidează înţelegerea regulilor sociale, construieşte flexibilitate comportamentală şi favorizează interiorizarea normelor, transformând experienţa simulată într-o resursă de înţelegere autentică a lumii sociale.

Monitorizarea progresului la nivelul al doilea integrează jurnalul de sesiune completat de educator, autoevaluarea elevului prin scale grafice simple şi înregistrarea frecvenţei comportamentelor adaptive observate pe parcursul activităţilor. Criteriul de avansare spre nivelul al treilea este demonstrarea consistentă a comportamentelor-ţintă în cel puţin cinci scenarii distincte, cu grade diferite de complexitate, fără sprijin direct din partea educatorului.

Nivelul III: Transferul achiziţiilor în contexte reale de viaţă. Al treilea nivel vizează generalizarea comportamentelor formate în medii simulate la contextele reale ale vieţii cotidiene. Transferul nu este automat şi necesită o planificare deliberată, care include activităţi de punere în practică în medii naturale cu grade descrescătoare de sprijin, precum şi o monitorizare sistematică a menţinerii achiziţiilor în timp. Cercetările în domeniu subliniază că tocmai această etapă de transfer este cel mai frec-

vent neglijată în programele de intervenţie, ceea ce explică de ce mulţi absolvenţi ai educaţiei speciale nu valorifică în viaţa cotidiană competenţele formate în cadrul instituţional.

La nivel operaţional, activităţile de transfer sunt organizate gradual: mai întâi în medii semi-protejate, cum sunt atelierele de lucru din incinta şcolii sau excursiile tematice însoţite, ulterior în medii comunitare reale cu prezenţa unui însoţitor, şi în final în situaţii de autonomie completă, monitorizate indirect prin rapoartele familiei sau ale altor agenţi de suport. Această gradare respectă principiul intervenţiei în trepte, specific pedagogiei speciale, şi oferă elevului structura necesară pentru a-şi construi încrederea progresivă în propriile capacităţi.

Colaborarea cu familia, cu angajatorii, cu serviciile comunitare şi cu alţi actori relevanţi din mediul de viaţă al elevului devine esenţială la acest nivel. Familia este implicată activ prin sesiuni de informare şi de formare a unor strategii de sprijin consistent cu obiectivele programului educaţional. Parteneriatul cu angajatorii locali permite organizarea unor stagii de practică structurate, în care elevul poate exersa competenţele formate în contexte ocupaţionale autentice, cu suport explicit din partea unui mentor.

Modelul propus presupune o abordare ecosistemică, în care instituţia educaţională nu acţionează izolat, ci în parteneriat cu toţi factorii care influenţează participarea socială a persoanei cu CES. Această perspectivă este convergentă cu teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner, care subliniază că dezvoltarea individului este inseparabilă de calitatea mediilor de viaţă în care acesta este integrat. Evaluarea finală a eficienţei intervenţiei la nivelul al treilea se realizează prin indicatori funcţionali de participare socială, incluzând frecvenţa ieşirilor autonome în comunitate, calitatea relaţiilor sociale raportate de elev şi familie, gradul de implicare în activităţi de grup şi nivelul de satisfacţie faţă de viaţa cotidiană, dimensiuni direct conectate la modelul calităţii vieţii promovat de Schalock şi Verdugo [6].

Relevanţă. Modelul propus se înscrie în tendinţa actuală a psihopedagogiei speciale de a integra cadre conceptuale internaţionale, cum sunt ICF şi Quality of life, cu instrumente şi metodologii inovative de intervenţie. Forţa sa constă în coerenţa teoretică, în ancorarea explicită în literatura de specialitate şi în articularea clară a etapelor de intervenţie.

Faţă de alte modele existente în literatura de specialitate, modelul de faţă aduce contribuţia specifică a integrării tehnologiilor imersive nu ca adjuvant tehnic, ci ca factor structural al intervenţiei, cu rol precis definit în fiecare din cele trei niveluri. De asemenea, asumarea explicită a limitelor tehnologice şi a necesităţii transferului în contextul real conferă modelului o dimensiune pragmatică pe care abordările tehno-entuziastice o neglijează adesea.

O provocare importantă în implementarea unui astfel de model o constituie formarea continuă a cadrelor didactice din educaţia specială, care necesită competenţe tehnice de utilizare a platformelor VR/AR, dar şi competenţe metodologice pentru integrarea acestor instrumente în planificarea educaţională individualizată. Fără această componentă de dezvoltare profesională, riscul este că tehnologiile imersive rămân la nivelul de experiment ocazional, fără a genera beneficii educaţionale durabile.

Concluzii. Orientarea educaţiei speciale spre formarea competenţelor adaptative reprezintă o condiţie a creşterii participării sociale şi a calităţii vieţii persoanelor cu CES. Modelul teoretic propus în prezentul articol oferă un cadru articulat pentru această orientare, prin integrarea paradigmei ICF, a dimensiunilor Quality of life, a teoriei learning-ului social şi a potenţialului pedagogic al tehnologiilor imersive.

Structura pe trei niveluri a modelului, de la competenţele de bază la simularea situaţională şi la transferul în viaţa reală, reflectă principiile fundamentale ale pedagogiei speciale: individualizare, gradarea sprijinului, consolidare prin repetare şi generalizare în contexte naturale. Tehnologiile imersive intervin ca factor mediator care lărgeşte semnificativ spaţiul de exersare funcţională, depăşind limitele inerente ale contextului educaţional tradiţional.

Se recomandă dezvoltarea unor cercetări empirice longitudinale care să valideze modelul teoretic propus, cu grupuri experimentale şi de control, utilizând instrumente standardizate de evaluare a comportamentului adaptativ şi a participării sociale. Integrarea tehnologiilor imersive în programele educaţionale destinate formării autonomiei personale şi pregătirii pentru viaţa adultă reprezintă o direcţie de dezvoltare cu potenţial major pentru psihopedagogia specială contemporană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.* 11th ed. Washington, DC: AAIDD, 2021. 280 p.
2. BANDURA A. *Social Learning Theory.* New York: General Learning Press, 1977. 247 p.
3. CORBETT B.A., SWAIN D.M., COKE C. et al. Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre-Based, Peer-Mediated Intervention. În: *Autism Research,* 2014, vol. 7, nr. 1, p. 4-16. ISSN 1939-3792.
4. GHERGHUȚ A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Polirom, 2016. 312 p. ISBN 978-973-46-6084-5.
5. PARSONS S., COBB S. State-of-the-Art of Virtual Reality Technologies for Children on the Autism Spectrum. În: *European Journal of Special Needs Education,* 2011, vol. 26, nr. 3, p. 355-366. ISSN 0885-6257.
6. SCHALOCK R.L., VERDUGO M.A. *Quality of Life for People with Intellectual and Other Developmental Disabilities: Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems.* Washington, DC: AAIDD, 2012. 316 p.
7. STRICKLAND D. et al. Using Virtual Reality as a Learning Aid and Interviewing Tool for Children with Autism. *Proceedings of the Workshop on Universal Accessibility of Ubiquitous Computing,* 2001, p. 30-35.
8. VYGOTSKY L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
9. WEHMAN P. *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities.* 5th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013. 584 p.
10. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).* Geneva: WHO, 2001. 299 p. ISBN 92-4-154542-9.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.15
CZU: 37.03/.015:316.7:373:792

ANCORAJ EXPERIMENTAL ÎN FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE A ELEVILOR DE LICEU

Ana-Maria ANDRIOAIE,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
profesoară de limba engleză, Colegiul „Mihai Eminescu", Bacău, **România**
ORCID: 0009-0006-4844-1392
E-mail: andrioaieanamaria@yahoo.com

Rezumat. *Textul se concentrează asupra conceptului de competența interculturală ce se configurează ca o componentă esențială a educației moderne, reprezentând un pilon al formării personalității capabile să interacționeze eficient și empatic într-un context globalizat și multicultural. Competența interculturală manifestă valențe transversale și integratoare, ce favorizează dezvoltarea abilităților plurilingvistice și pluriculturale ale elevilor. În text sunt prezentate aspectele esențiale ale experimentului pedagogic destinat dezvoltării competenței interculturale, ce a constat din proiectarea și implementarea unui demers formativ complex, bazat pe activități educaționale variate: proiecte interdisciplinare, dezbateri tematice, celebrarea unei sărbători interculturale și valorificarea teatrului ca metodă didactică de învățare experiențială. Aceste activități au avut ca scop încurajarea dialogului intercultural și formarea unei atitudini deschise față de alteritatea culturală. Ca rezultat al experimentului, a fost elaborat un model pedagogic de formare a competenței interculturale la elevii de liceu, prezentat în mod succint în cadrul articolului.*

Cuvinte-cheie: *competență, interculturală, valențe transversale, proiect, teatru, dezbatere.*

EXPERIMENTAL ANCHORAGE IN DEVELOPING THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary. *The text focuses on the concept of intercultural competence, which is configured as an essential component of modern education, representing a pillar of the formation of a personality capable of interacting effectively and empathetically in a globalized and multicultural context. Intercultural competence manifests transversal and integrative valences, which favor the development of plurilingual and pluricultural skills of students. Next, the essential aspects of the pedagogical experiment aimed at developing intercultural competence are presented, which consisted of the design and implementation of a complex formative approach, based on various educational activities: interdisciplinary projects, thematic debates, the celebration of an intercultural holiday and the use of theatre as a didactic method for experiential learning. These activities aimed to encourage intercultural dialogue and to cultivate an open attitude toward cultural otherness. As a result of the experiment, a pedagogical model for developing intercultural competence in high school students was created, which is briefly presented in this article.*

Keywords: *competence, intercultural, transverse valences, project, theater, debate*

Introducere. În contextul societății globalizate, competența interculturală este esențială pentru comunicarea eficientă și colaborarea armonioasă între indivizi provenind din medii culturale diverse, întrucât facilitează incluziunea, toleranța și gândirea critică. Competența interculturală poate fi formată în rîndul elevilor printr-o varietate de activități didactice care valorizează valențele sale complexe de competență-cheie, competență plurilingvistică și pluriculturală, competență transversală și competență integrată.

Discuții, metodologie. Competența interculturală este considerată competență-cheie, conform recomandării Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Aceasta se subordonează *competențelor multilingvistice* (prin conectarea limbilor și mediilor de comunicare) și competențelor *cetățenești* (prin cultivarea unei atitudini responsabile față de drepturile omului) [5]. Competența interculturală se subsumează *competenței plurilingvistice și pluriculturale* deoarece depășește sfera

comunicării lingvistice, contribuind la înțelegerea și integrarea altor perspective de viață și moduri de gândire. Dezvoltarea acestei competențe necesită ca profesorul să țină cont de *mediul sociolingvistic* și *sociocultural* al elevului, precum și de reprezentările sociale, recunoscând influența acestora asupra formării personalității elevului pe parcursul ontogenezei. [3]. Competența plurilingvistică și pluriculturală aduce în prim-plan calitatea de *agent social* a individului, care utilizează o limbă străină pentru a stabili relații cu grupuri sociale diverse. [4] Prin caracterul său transversal, competența interculturală valorifică resursele și conceptele din diferite domenii de studiu și discipline școlare, contribuind la formarea elevilor ca indivizi capabili să comunice, să colaboreze, să se adapteze și să relaționeze eficient și responsabil într-un context social și cultural diversificat. [6] Ciolan L. conceptualizează competențele integrate ca aparținând temelor transdisciplinare, a căror dezvoltare depășește cadrul unei singure discipline de studiu. [2] Competența interculturală poate fi asociată competenței integrate întrucât contribuie la conturarea unei imagini sistematice și a unei perspective integrative asupra conviețuirii în societatea globalizată.

Activitățile didactice derulate la nivelul claselor de elevi prin exprimentul pedagogic de formare au urmărit valorizarea valențelor de competență-cheie, competență plurilingvistică și pluriculturală, competență transversală și competență integrată ale competenței interculturale. Acestea au antrenat simultan cunoștințe, abilități și atitudini dezvoltate printr-o varietate de experiențe educaționale care depășesc limitele unei singure discipline de studiu tradiționale, valorificând rolul cadrului didactic de *facilitator al învățării*. De asemenea, activitățile didactice au vizat facilitatea înțelegerii diversității culturale, stimulând gândirea critică, empatia și capacitatea elevilor de comunicare eficientă în contexte plurilingvistice și interculturale.

Metode. Experimentul pedagogic de formare a competenței interculturale s-a desfășurat în anul școlar 2022-2023. În perspectiva modelului stadial al dezvoltării morale propus de L. Kohlberg, elevii din eșantionul experimental (clasa a XI-a) se situează între nivelul al patrulea (caracterizat prin efortul de a defini valorile morale în termeni proprii, prin distanțarea față de stereotipurile existente, presupunând autonomia morală și asumarea personală a principiilor morale) și nivelul al cincilea, definit prin moralitatea contractuală și acceptarea democratică a legii. Experimentul a urmărit dezvoltarea stadiului al șaselea, ultimul al dezvoltării morale, care se manifestă prin moralitatea principiilor individuale de conduită.

În etapa de formare a experimentului pedagogic, în vederea formării competenței interculturale a elevilor de liceu au fost implementate activități educative integrate și transversale.

Elevii din eșantionul experimental au participat la proiectul educațional „Halloween – sărbătoare interculturală", implementat în luna octombrie 2022. Demersul pedagogic a avut un caracter cross-curricular, întrucât a implicat cadre didactice din multiple arii curriculare, precum: limba și literatura română, limbile moderne, științele, istoria, disciplinele socio-umane, religia, educația artistică și educația fizică. Prin intermediul acestui demers educațional, au fost puse în evidență relațiile dintre cultura românească și cea anglo-saxonă, elevii ajungând să conștientizeze faptul că anumite sărbători au origini și valori culturale universale.

Proiectul a fost structurat pe două dimensiuni complementare: activitatea curriculară și activitatea extracurriculară. Astfel, în data de 31 octombrie 2022, în cadrul orelor de limba engleză, elevii au susținut prezentări ale proiectelor de grup realizate în format digital, sub forma unor webquest-uri având ca temă sărbătoarea de Halloween. Acestea au avut tematică diversă, precum: istoria sărbătorii, legendele, miturile și superstițiile asociate Halloween-ului, modalitățile de celebrare în diferite culturi, precum și reprezentările artistice ale acestei sărbători, inclusiv în producțiile cinematografice. Prin utilizarea *metodei învățării prin investigație*, mediată de tehnologiile informaționale, elevii și-au aprofundat cunoștințele despre această sărbătoare interculturală, pe care ulterior le-au valorificat în context aplicativ.

Produsul final al proiectului a constat într-o petrecere tematică organizată la nivelul școlii, în cadrul căreia elevii și-au pus în valoare creativitatea și au experimentat interculturalitatea româno-anglofonă prin procese de conștientizare, acceptare și integrare a unor modele culturale diferite de cele proprii. De asemenea, evenimentul a oferit fiecărui participant oportunitatea de a-și prezenta rezultatele activității desfășurate și de a realiza un exercițiu de autoevaluare.

Dezideratul transformării profesorului într-un facilitator al învățării s-a materializat în data de 09.03.2023, prin activitatea educativă „Promova-

rea diversității și incluziunii" din cadrul proiectului „*Cunoașterea (r)omului de lângă tine*", finanțat de Islanda, Liechtenstein și Norvegia prin Granturile SEE. Proiectul a fost implementat la nivel național de Fundația Agenția de Dezvoltare Comunitară „Împreună" și are ca scop creșterea nivelului de conștientizare privind importanța respectării drepturilor omului, îndeosebi în cadrul minorității rome. Activitățile proiectului au vizat atât informarea cetățenilor cu privire la propriile drepturi, cât și dezvoltarea capacității acestora de a reacționa adecvat în fața discriminării și a discursului instigator la ură manifestat în spațiul public.

În acest context educațional, o elevă din eșantionul experimental a conceput și a implementat o activitate didactică având ca temă incluziunea, sub îndrumarea cadrului didactic. Ca urmare a implicării și a impactului activității desfășurate, eleva a fost desemnată „Agent al incluziunii" de către Agenția „Împreună". Activitatea a fost fundamentată pe principiile *învățării autodirijate* și centrate pe elev, prin care participanții și-au facilitat propria învățare, valorificând experiențele proprii de viață.

În debutul activității eleva a adresat colegilor întrebări referitoare la temerile pe care aceștia le resimt. În etapa următoare elevii au fost invitați să definească noțiunile de stereotip, prejudecată și discriminare. Ulterior, în urma unui exercițiu de brainstorming, fiecare elev a identificat o prejudecată existentă în rândul colegilor despre propria persoană, care s-a dovedit a fi neîntemeiată. Activitatea a continuat cu analizarea relației dintre frică și prejudecată, fiind completată de vizionarea și discutarea unor materiale video cu rol educativ. Acestea au facilitat reflecțiile asupra efectelor discriminării, atât în plan general, cât și asupra comunității rome, în mod particular. Lecția s-a încheiat prin promovarea unor mesaje centrate pe empatie, respect reciproc și solidaritate, subliniindu-se importanța evitării judecăților pripite și a manifestării sprijinului și înțelegerii față de ceilalți.

În data de 20 aprilie 2023, o parte dintre elevii aparținând eșantionului experimental au participat în calitate de debateri/oratori la *dezbaterea online* intitulată „*Should the European Union promote the emergence of a common European identity?"* în parteneriat cu „II Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. A. Frycza Modrzewskiego w Rybniku" din Rybnik, Polonia. Ceilalți elevi din eșantionul experimental au asistat la dezbatere, având astfel oportunitatea de a-și consolida sentimentul de cetățenie europeană. Evenimentul s-a desfășurat prin videoconferință, în cadrul cursului opțional „Educație nonformală – educație pentru viață". Elevii români au format echipa opoziției, prezentând argumente istorice, filosofice și sociale pentru a demonstra că identitatea națională nu trebuie subordonată unei identități europene comune. Ei au subliniat că politicile Uniunii Europene ar trebui să promoveze dialogul intercultural, să evidențieze valoarea diversității culturale și importanța păstrării patrimoniului cultural european, respectând astfel motto-ul Uniunii Europene: „Unitate în diversitate".

Pentru dezvoltarea competenței interculturale au fost utilizate două forme de teatru ca metodă de învățare experiențială: teatrul-forum și teatrul-ziar, în cadrul proiectului educațional „Teatrul ca metodă de formare a competenței interculturale". Ambele metode implică participarea activă a elevilor și stimulează gândirea critică a spectatorilor, provocând trăiri afective puternice ce pot schimba atitudinile și, ulterior, comportamentele. Prin punerea în scenă a unor situații-problemă inspirate din realitatea cotidiană, se produce o transformare la nivelul mentalității și al percepțiilor legate de diferite etnii, culturi sau confesiuni. În consecință, are loc deschiderea *autentică* față de alteritate, promovând acceptarea și respectul pentru diversitate.

Teatrul forum [1] vizează eliberarea persoanelor marginalizate din situații de opresiune, bazate pe criterii precum gen, etnie, vârstă sau altele. În această formă de teatru social, actorii redau un scenariu inițial în care opresatul este supus marginalizării sau suferă ca urmare a acțiunilor opresorului sau a inacțiunii personajelor secundare. Ulterior, spectatorii devin *spect-actori*, având posibilitatea de a opri reprezentația artistică, de a propune modificări sau de a urca pe scenă pentru a-și susține propriile idei. Prin implicarea directă, aceștia au oportunitatea de a-și modifica perspectivele afective și de a contribui la transformarea socială.

În cadrul cursului opțional „Educație nonformală – educație pentru viață", în data de 11 mai 2023, elevii din eșantionul experimental au co-creat și au prezentat o piesă de teatru-forum, pentru a promova dezvoltarea atitudinii de toleranță în rândul elevilor. Reprezentația a evidențiat discriminarea pe motive etnice suferită de o elevă de vârsta lor și a vizat eliminarea comportamentelor discriminatorii în comunitatea școlară.

În scenariul co-creat de elevi, personajul principal, o adolescentă, este nevoită să se mute în Bacău

ca urmare a cutremurelor recente, produse la graniţa dintre Turcia şi Siria în data de 6 februarie 2023. În noul oraş ea frecventează o şcoală unde nu este acceptată din cauza diferenţelor culturale şi religioase, evidenţiate inclusiv prin modul său de a se îmbrăca. Piesa a fost structurată în trei scene: aniversarea unei colege de clasă (scena 1); ora de religie (scena 2) şi ora de educaţie fizică (scena 3), noua elevă fiind discriminată în fiecare din cele trei contexte socio-culturale. După prezentarea celor trei scene, *spect-actorii* au intervenit activ, iar la final, prin colaborare cu actorii, au eliminat comportamentele discriminatorii prezentate iniţial.

Teatrul-ziar [7], ca metodă de învăţare experienţială, prezintă situaţii de opresiune întâlnite în viaţa de zi cu zi, având ca protagonişti membri ai grupurilor marginalizate. Spre deosebire de teatrul-forum, teatrul-ziar tratează tematica sau subiectul de interes conform relatărilor în mass-media, precum ziare, reviste, rapoarte, reportaje sau statistici, invitând astfel audienţa la reflecţie critică. Reprezentaţia artistică este urmată de o evaluare a impactului asupra publicului, mediată de un joker. Prin această metodă, se pot dezvolta valori precum *respectul faţă de diversitate* şi *echitatea*, ce sunt componente esenţiale ale educaţiei interculturale.

În data de 3.11.2023, în cadrul lecţiei de limba engleză, elevii din eşantionul experimental au creat şi au interpretat piesa de teatru-ziar intitulată „Intercultural misunderstandings". Piesa a evidenţiat rolul elementelor lingvistice specifice limbii engleze în comunicarea interculturală şi a fost structurată în trei scene, fiecare prezentând conflicte reale generate de diferenţele culturale dintre interlocutori.

Prima scenă a ilustrat influenţa contextului socio-cultural asupra comunicării interculturale, evidenţiind modul diferit în care relaţiile de autoritate sunt valorizate în cultura chineză comparativ cu cea americană. A doua scenă a ilustrat dimensiunea pragmatică a competenţei de comunicare interculturală, abordând aceeaşi expresie ("It's fine"), care este utilizată în sens denotativ în cultura olandeză, dar capătă semnificaţie opusă în cultura britanică. Cea de-a treia scenă a vizat dimensiunea sociolingvistică a comunicării interculturale, ilustrând, prin dramatizare, limitele acceptabile ale ironiei în cultura australiană în comparaţie cu cea thailandeză.

Caracterul interdisciplinar al competenţei interculturale a fost pus în evidenţă în cadrul acestui proiect educaţional prin integrarea unor conţinuturi curriculare aparţinând ariei curriculare *consiliere şi orientare* (scena 1), disciplinei *religie* (scena 2) şi disciplinei *educaţie fizică* (scena 3). Înţelegerea fenomenului discriminării este susţinută de concepte specifice ariei curriculare *om şi societate*, care facilitează interpretarea şi explicarea unor fapte, evenimente şi procese din viaţa reală; rezolvarea de situaţii-problemă; cooperarea în diverse grupuri; manifestarea comportamentului social activ şi responsabil; implicarea în procesul decizional şi în soluţionarea problemelor comunităţii, precum şi dezvoltarea unor relaţii pozitive cu ceilalţi, dublate de asumarea toleranţei etnice, religioase şi culturale.

Rezultate. În urma implementării acestor activităţi, a fost conceptualizat modelul pedagogic de formare a competenţei interculturale în rândul elevilor de liceu. Cele 20 de activităţi didactice vizează dezvoltarea cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor elevilor şi au ca scop respectarea diversităţii culturale şi exprimarea toleranţei. Activităţile didactice pot fi implementate şi/sau adaptate în cadrul lecţiilor de limbi străine, religie, consiliere şi orientare, dar şi în diverse discipline specifice ariei curriculară *om şi societate*, în consecutivitatea următoare:

- Activitatea 1, *Icebergul cultural*, permite elevilor să aprofundeze conceptele de cultură, diversitate şi diferenţe culturale. Aceasta facilitează conştientizarea relaţiei dintre cultura imediat perceptibilă şi cea ascunsă, precum şi identificarea cauzelor conflictelor de comunicare interculturală, prin metode precum conversaţia euristică, explicaţia şi problematizarea.

- Activitatea 2, *Cultură: multiculturalitate, interculturalitate*, elevii sunt implicaţi în înţelegerea complexităţii societăţii globalizate, caracterizată de dinamism şi interdependenţe. Se urmăreşte aprofundarea conceptului de cultură („Big C" şi „Little C"), conştientizarea asemănărilor şi diferenţelor dintre multiculturalitate şi interculturalitate şi identificarea propriilor repere culturale. Această activitate valorizează conversaţia euristică, explicaţia, problematizarea şi studiul de caz.

- Activitatea 3, *Neînţelegeri şi conflicte interculturale*, favorizează dezvoltarea personalităţii plurilingvistice şi pluriculturale a elevilor. Prin această activitate se urmăreşte formarea unei atitudini pozitive faţă de propria cultură şi faţă de alteritate, dublată de dezvoltarea abilităţii de multiperspectivitate în diverse contexte sociale, prin metode precum teatrul-ziar, jocul de rol şi problematizarea.

- Prin activitatea 4, *Identitate și alteritate*, elevii sunt ajutați să conștientizeze propriile determinări culturale, să identifice stereotipurile și prejudecățile personale, precum și pe cele ale celorlalți, și să dezvolte atitudini de respect și empatie în relațiile sociale. Metodele utilizate includ conversația euristică, explicația, problematizarea și studiul de caz.

- Activitatea 5, *Ce este discriminarea?*, promovează conviețuirea într-o societate plurală și valorizarea eterogenității ca normă. Elevii sunt ghidați să adopte o atitudine pozitivă față de alteritate și să manifeste toleranță și respect față de cei percepuți ca diferiți, prin teatrul-forum, jocul de rol și problematizare.

- Prin activitatea 6, *Ambasadorii incluziunii*, se urmărește participarea activă la viața socială, conștientizarea importanței tratamentului egal față de alteritate și manifestarea deschiderii și incluziunii. Metodele utilizate sunt conversația euristică, explicația, problematizarea și studiul de caz.

- Activitatea 7, *Halloween – sărbătoare interculturală*, stimulează sensibilizarea și exprimarea culturală, dezvoltând respectul față de tradițiile autentice ale culturii anglo-saxone și creativitatea elevilor în contexte formale și non-formale. Aceasta este realizată prin prezentări, proiecte ale elevilor și o serbare tematică.

- Prin activitatea 8, *Cum văd eu cultura românească din perspectiva altei culturi?*, elevii își dezvoltă deschiderea către descoperirea unei culturi noi și întâlniri interculturale, formând atitudini pozitive față de propriul context socio-cultural și acela al altor țări. Metodele utilizate includ conversația euristică, explicația, problematizarea și studiul de caz.

- Activitatea 9, *Identitate națională sau identitate europeană?*, contribuie la dezvoltarea relativismului cultural într-o societate globalizată. Elevii învață să manifeste respect reciproc, deschidere față de perspectivele altora și conștientizare a riscurilor prejudecăților, eurocentrismului și euroscepticismului, folosind dezbateri și întâlniri interculturale.

- Activitatea 10, *Ce este toleranța?*, vizează dezvoltarea gândirii critice și a relaționării culturale pentru evitarea discriminării, stereotipurilor și xenofobiei. Elevii își formează atitudini de toleranță și deschidere față de alte modele culturale, prin conversația euristică, explicația, problematizarea și metoda incidentului critic.

- Activitatea 11, *Mediere lingvistică prin traduceri*, consolidează competențele sociolingvistice și interculturale. Elevii învață să transfere și să medieze mesaje orale sau scrise, dobândind concepte și valori specifice limbii engleze și conștientizând diferența dintre competența lingvistică și cea interculturală. Metodele includ problematizarea, expunerea și retroversiunea.

- Activitatea 12, *Dacă Pământul ar avea 100 de locuitori*, elevii explorează interrelațiile dintre limbile străine și educația pentru cetățenie globală, integrând conținuturi referitoare la complexitatea lumii contemporane în contexte lingvistice. Metodele utilizate includ filme educative, fișe de lucru online și explicația.

- Activitatea 13, *Gibraltar – un leagăn al civilizației*, dezvoltă competențele lingvistice și socio-culturale prin cunoașterea diversității culturale europene și formarea unei atitudini pozitive față de istoria, cultura și limba altor spații culturale, folosind filme educative, conversația euristică și explicația.

- Prin activitatea 14, *Călătorie interactivă prin cultura și gramatica limbii engleze*, elevii realizează conexiuni între dimensiunea cognitivă și cea afectivă în învățarea interculturală, analizând situații și integrând conținuturi socio-culturale în contexte lingvistice. Metodele aplicate includ fișe de lucru online, texte funcționale, conversația și explicația.

- Activitatea 15, *Povestea lui Abigail*, urmărește dezvoltarea empatiei, toleranței și abilității de multiperspectivitate în situații conflictuale ipotetice, prin conversația euristică, explicația, problematizarea și metoda incidentului critic.

- Prin activitatea 16, *Multiperspectivitate în situații interculturale*, elevii își valorifică capacitatea de a adopta perspective diferite și de a se distanța de propriile norme sociale, manifestând o atitudine pozitivă față de propria identitate culturală, folosind jocul de rol, conversația euristică, explicația și problematizarea.

- Activitatea 17, *Vânătoarea de balene a populației Makah*, promovează interdependențele dintre exprimarea culturală, drepturile omului, protecția mediului și dezbateri. Elevii dezvoltă respect pentru alteritate, toleranță față de expresii culturale diferite și capacitatea de decentrări axiologice, prin simulări, conversația euristică, explicația și problematizarea.

- Prin activitatea 18, *Burkini la plajă*, elevii învață să gestioneze conflicte interculturale, dezvoltând creativitate și gândire critică în rezolvarea situațiilor inspirate din viața reală, folosind metoda *Pălă-*

riilor gânditoare, jocul de rol, conversaţia euristică, explicaţia şi problematizarea.

- Activitatea 19, *Cosmopolitania – oraşul diversităţii*, abordează drepturile fundamentale ale omului, libertatea religioasă şi rolul actorilor sociali î rezolvarea conflictelor. Elevii sunt stimulaţi să manifeste respect faţă de diversitatea culturală şi să folosească gândirea critică pentru satisfacerea nevoilor comunităţilor în conflict, prin dezbatere, conversaţia euristică, explicaţia şi problematizarea.

- Activitatea 20, *Întâlniri interculturale: adaptare şi descoperire*, dezvoltă toleranţa ambiguităţii în contexte incerte şi nefamiliare, prin realizarea decentrării faţă de propriile norme şi adoptarea unor practici sociale noi. Metodele aplicate includ simularea, conversaţia euristică, explicaţia şi problematizarea.

Concluzii. Având în vedere caracterul complex şi transversal al competenţei interculturale, formarea acesteia implică învăţarea integrată (ce are loc dincolo de graniţele clar delimitate ale disciplinelor tradiţionale de studiu), vizează învăţarea autonomă şi conceptualizarea holistică a lumii, fiind astfel esenţială într-o lume caracterizată de explozia transformări şi interdependenţe profunde.

Astfel, proiectul educativ, dezbaterea, experimentarea unei sărbători interculturale şi teatrul pot favoriza formarea competenţei interculturale în rândul elevilor de liceu. Aceste metode activ-participative creează un mediu propice pentru reflecţie şi acţiune comună, în care elevii sunt integraţi într-un cadru educaţional colaborativ care le facilitează exprimarea liberă, manifestarea creativităţii şi construirea cunoaşterii prin procese de învăţare colectivă. În plus, aceste activităţi sunt fundamentate pe principiile învăţării active, încurajând implicarea, curiozitatea, spontaneitatea şi creativitatea elevilor, precum şi deschiderea lor către nou.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. BORŞ Octavia Mihaela. *Teatru forum. Ghid* © 2017 [citat 18.07.2022]. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https:// www.anpcdefp.ro /library / Rapoarte% 20%C8%99i%20analize/Ghiduri_CONNECTOR_2017/ Ghid%20 Teatru%20 Forum _RO.pdf
2. CIOLAN Lucian. *Învăţarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iaşi: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1
3. CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRIŞAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein. *Plurilingual and intercultural education as a project*. Council of Europe Language Policy Division, 52 p. [citat 12.02.2024], rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/ 16805 a 2 19f
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit. Strasbourg, 2001 [citat 1.02.2024] disponibil: https:/ /www . coe . int / en / web/common-european-framework-reference-languages
5. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (2018/C 189/01) © 2018, Disponibil: https:// eur-lex.europa.eu/legal-content/ RO / TXT / PDF /?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN
6. Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011. În: *Monitorul Oficial al României* nr. 18 din 10 ianuarie 2011, cu modificările şi completările ulterioare
7. TUDORACHE Andreea. *Manual de Teatru Ziar* ©2021 [citat 18.07.2022], Disponibil:https://artfusion.ro/wp-content/ uploads/2021/10/Newspaper-Theatre_ Romanian.pdf

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.16
CZU: 398(=135.1):37.015:373.3

VALORIFICĂRI ALE BASMULUI ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII ETNICE A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

Luiza Lenuța AXINTE,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM,
ORCID: 0009-0001-9771-1401
E-mail: luiza.axinte21@gmail.com

Nicolae SILISTRARU,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
ORCID: 0000-0001-9469-4434
E-mail: nsilistraru@gmail.com

Rezumat. *Studiul analizează rolul basmului românesc ca instrument etnopedagogic în formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar. Fundamentarea teoretică este ancorată în lucrările lui C.Cucoș, S.Cristea, N.Silistraru, T.Panco și L.Țurcan, care subliniază rolul culturii populare în dezvoltarea conștiinței culturale la vârsta școlară mică. În plan aplicativ, cercetarea utilizează un chestionar aplicat pe un eșantion de 52 de cadre didactice din învățământul primar, având ca scop investigarea modului în care basmul este folosit în activitatea didactică, a percepțiilor profesorilor și a dificultăților întâmpinate. Rezultatele arată că basmul este perceput ca având o valoare morală și culturală ridicată, însă utilizarea sa în formarea identității etnice este redusă. Lipsa formării etnopedagogice și a resurselor metodologice constituie principalele bariere. Studiul formulează sugestii concrete pentru optimizarea practicilor educaționale și pentru dezvoltarea formării continue în domeniul culturii populare.*

Cuvinte-cheie: *basm românesc, identitate etnică, etnopedagogie, cultură populară, educație identitară.*

THE EDUCATIONAL VALUES OF FAIRYTALES IN FORMING ETHNIC IDENTITY IN PRIMARY STUDENTS

Abstract. *The study analyzes the role of the Romanian fairy tale as an ethno-pedagogical tool in the formation of ethnic identity of primary school students. The theoretical foundation is anchored in the works of C.Cucoș, S.Cristea, N.Silistraru, T.Panco and L.Țurcan, who emphasize the role of popular culture in the development of cultural awareness at early school age. In terms of application, the research uses a questionnaire applied to a sample of 52 primary school teachers, aiming to investigate how the fairy tale is used in teaching, teachers' perceptions and the difficulties encountered. The results show that the fairy tale is perceived as having a high moral and cultural value, but its use in the formation of ethnic identity is low. The lack of ethno-pedagogical training and methodological resources constitute the main barriers. The study formulates concrete directions for optimizing educational practices and for the development of continuous training in the field of popular culture.*

Keywords: *romanian fairy tale, ethnic identity, ethnopedagogy, folk culture, identity development.*

Introducere. *Identitatea etnică* reprezintă o dimensiune fundamentală a formării personalității copilului în etapa școlară mică. Aceasta include reprezentări, valori, simboluri și sentimente de apartenență la comunitatea culturală. În concepția lui C. Cucoș, identitatea etnică se constituie prin internalizarea valorilor culturale și prin procese de socializare, fiind o ancoră necesară într-o lume în continuă schimbare [6]. S. Cristea subliniază că educația este, în mod inevitabil, un act de transmitere culturală, în cadrul căruia copilul își structurează raportarea la tradițiile comunității [5].

Cercetătoarele L. Țurcan și T. Panco consideră că identitatea etnică începe să se contureze încă din primii ani de școală, prin contactul cu limba maternă, tradițiile, simbolurile comunitare și crea-

ţiile folclorice [13; 8]. În mediul rural, unde tradiţiile sunt păstrate mai solid, procesul identitar capătă o vizibilitate sporită şi o autenticitate aparte.

În acest context, *basmul românesc* se constituie într-un instrument deosebit de valoros în formarea identităţii culturale, datorită funcţiilor sale morale, simbolice şi formative, fapt evidenţiat în numeroase lucrări de folcloristică şi pedagogie.

Discuţii. *Identitatea etnică,* potrivit lui C. Cucoş, este rezultatul unui proces complex de interiorizare a valorilor comunităţii, prin experienţe culturale repetate şi semnificative [6]. Cristea confirmă această perspectivă, subliniind că actul educativ este, în esenţă, un act cultural [5]. T. Panco şi L. Ţurcan arată că şcoala primară are un rol crucial în formarea conştiinţei etnice, întrucât la această vârstă copiii sunt extrem de receptivi la simboluri, poveşti şi modele tradiţionale [8; 13].

Bîrlea şi Amzulescu evidenţiază structura arhaică şi simbolurile ce reflectă mentalitatea tradiţională [3; 1]. Şăineanu şi Ispirescu arată că basmul transmite valori fundamentale: *binele, adevărul, dreptatea* şi *modele eroice* accesibile copiilor [12; 7].

Prin urmare, analiza funcţiilor identitare, morale şi formative ale basmului românesc evidenţiază potenţialul său educaţional deosebit în cadrul învăţământului primar. În pofida acestui potenţial recunoscut în literatura de specialitate, nu se ştie în ce măsură basmul este efectiv valorificat de către cadrele didactice în activităţile de zi cu zi şi, mai ales, dacă această valorificare include o dimensiune identitară explicită.

În acest context s-a considerat necesară investigarea modului concret în care învăţătorii utilizează basmul românesc în activităţile de la clasă, a cunoştinţelor pe care le au despre funcţiile sale identitare şi a nevoilor de formare profesională asociate.

Metodologie. Pornind de la aceste premise, prezentăm metodologia studiului realizat având ca eşantion 52 de învăţători care îşi desfăşoară activitatea în mediul rural în România judeţul Brăila, cu vechime la catedră între 0 şi peste 20 de ani.

Studiul urmăreşte analizarea modului în care cadrele didactice din învăţământul primar utilizează basmul românesc în activitatea didactică în vederea formării identităţii etnice a elevilor, precum şi în identificarea reprezentărilor profesionale, dificultăţilor şi nevoilor de sprijin asociate acestei practici educaţionale.

Cercetarea a utilizat *metoda anchetei prin chestionar.* Elaborat de către echipa de cercetare, acesta este alcătuit din 17 itemi (închişi, semi-închişi, Likert), grupaţi pe domenii: profilul respondenţilor, utilizarea basmului, percepţii identitare, dificultăţi, nevoi de formare.

Obiectivele chestionarului au fost:

- identificarea frecvenţei utilizării basmului în activitatea didactică;
- analizarea reprezentărilor cadrelor didactice despre rolul identitar al basmului;
- evidenţierea dificultăţilor întâmpinate în utilizarea basmului;
- identificarea nevoilor de formare profesională.

Procedura de cercetare a fost structurată în mai multe etape succesive, în conformitate cu principiile metodologice ale investigaţiei pedagogice cantitative. În prima etapă a fost realizată elaborarea instrumentului de cercetare, având la bază literatura de specialitate din domeniul etnopedagogiei şi al educaţiei identitare. Chestionarul a fost supus unei validări de conţinut, asigurându-se astfel claritatea formulării şi relevanţa itemilor pentru obiectivele studiului. În etapa a doua chestionarul a fost digitalizat şi distribuit în format online, utilizând o platformă dedicată aplicaţiilor educaţionale. Participarea a fost voluntară, iar respondenţii au fost informaţi cu privire la scopul cercetării şi caracterul confidenţial al răspunsurilor. Etapa a treia a constat în colectarea datelor pe o perioadă de două săptămâni, în cadrul căreia au fost înregistrate 52 de chestionare valide. Ulterior, datele au fost prelucrate prin metode statistico-descriptive (frecvenţe, procente, compararea distribuţiilor) specifice cercetării pedagogice.

Limitele cercetării. Ca orice investigaţie empirică, studiul prezintă anumite limitări care trebuie avute în vedere în interpretarea rezultatelor:

- cercetarea utilizează un eşantion de conveniență, format din 52 de învăţători, ceea ce nu permite generalizarea completă a concluziilor la nivel naţional, deşi oferă indicii relevante asupra tendinţelor existente în practica educaţională curentă;
- instrumentul folosit (chestionarul) măsoară percepţiile declarative ale cadrelor didactice, fără a observa direct practicile reale desfăşurate la clasă. Astfel, anumite răspunsuri pot fi influenţate de factori subiectivi precum autoevaluarea pozitivă, dorinţa de conformitate sau percepţia asupra aşteptărilor profesionale;

- cercetarea se concentrează pe o zonă geografică predominant rurală, ceea ce poate influența reprezentările legate de cultura populară și tradiție. Diferențele între mediul urban și rural ar putea constitui o direcție valoroasă pentru studii viitoare;

- lipsa triangulării metodologice (de exemplu, observație, analiză de conținut, interviu) limitează profunzimea interpretării rezultatelor. Extinderea demersului prin metode complementare ar putea oferi o perspectivă mai amplă asupra modului în care basmul este integrat în educația identitară.

În pofida acestor limitări, studiul oferă date relevante, coerente și consistente, care contribuie în mod semnificativ la literatura de specialitate și la înțelegerea rolului basmului în formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar.

Rezultate. În urma aplicării chestionarului și a prelucrării statistico-descriptive a datelor, rezultatele obținute oferă o imagine relevantă asupra modului în care cadrele didactice integrează basmul românesc în activitatea educațională, asupra percepțiilor profesionale legate de funcțiile sale formative și asupra dificultăților întâmpinate în utilizarea acestuia. Analiza datelor permite identificarea tendințelor generale, a zonelor în care basmul este valorificat în mod eficient, dar și a aspectelor ce necesită îmbunătățiri sau intervenții pedagogice.

Interpretarea rezultatelor devine astfel esențială pentru a înțelege, în termeni concreți, măsura în care potențialul etnopedagogic al basmului descris în fundamentarea teoretică se regăsește sau nu în practica educațională curentă. Secțiunea următoare prezintă principalele constatări ale studiului și relevanța lor pentru procesul de formare a identității etnice a elevilor din ciclul primar.

Analiza vechimii la catedră arată că majoritatea respondenților au experiență profesională considerabilă. Cel mai mare segment îl reprezintă învățătorii cu 11–15 ani vechime (28,8%). Un procent semnificativ, 21,2%**,** are peste 20 de ani de experiență. Cadrele didactice aflate la început de carieră (0–5 ani și 6–10 ani) constituie doar câte 11,5%, fapt care sugerează o distribuție predominant matură a eșantionului.

La întrebarea care a vizat *practicile de utilizare a basmului românesc în activitățile la clasă,* interpretările arată că basmul românesc este utilizat preponderent rar în activitățile didactice curente. Peste jumătate dintre cadrele didactice, mai exact 51,9%**,** declară că folosesc basmul doar de câteva ori pe an. Un procent semnificativ, 32,7%, afirmă că nu utilizează basmul aproape niciodată, ceea ce indică o integrare limitată a acestui conținut cultural în practica școlară. Utilizarea constantă este redusă:

- 15,4% folosesc basmul ocazional, aproximativ o dată pe lună;
- doar 1,9% îl utilizează de câteva ori pe lună;
- 3,8% îl folosesc foarte des, săptămânal sau mai frecvent.

Aceste date sugerează că, deși basmul reprezintă o resursă pedagogică valoroasă în formarea identității etnice, acesta nu este încă exploatat sistematic în învățământul primar**.**

Rezultatele confirmă necesitatea unor intervenții metodologice și formări profesionale care să încurajeze introducerea constantă a basmelor în activitățile educaționale.

Investigând *contextul utilizării basmului românesc în activitățile didactice,* analiza răspunsurilor evidențiază faptul că basmul românesc este utilizat cu precădere în cadrul disciplinelor din aria curriculară *Limbă și comunicare* și *Om și societate*. Cele mai frecvente contexte sunt:

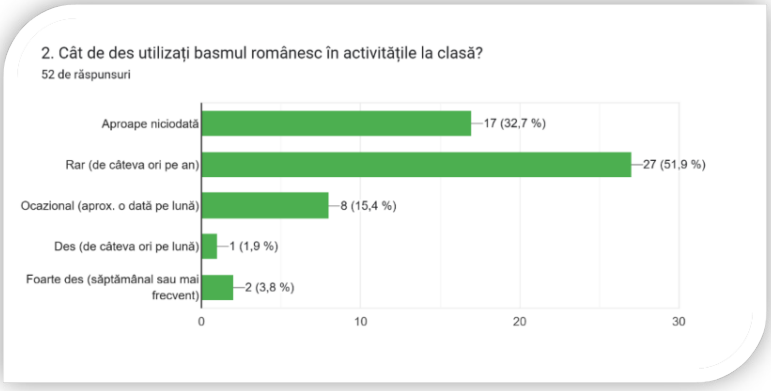


Figura 1. Rezultatele pentru itemul 2: Cât de des utilizați basmul românesc în activitățile la clasă?

- Limba și literatura română – 36,5%;
- Educație civică / Dezvoltare personală – 36,5%.

Aceste rezultate sugerează că învățătorii percep basmul ca pe o resursă relevantă atât pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, cât și pentru formarea abilităților socio-emoționale și morale ale elevilor. Într-o măsură mai redusă, basmul este utilizat în:

- Proiecte tematice – 19,2%;
- Activități extracurriculare – 15,4%.

Este notabil faptul că nici un respondent nu a indicat utilizarea basmului în activități cu părinții (0%), ceea ce indică o posibilă oportunitate de extindere a colaborării școală–familie prin valorificarea culturii populare.

Datele confirmă, astfel, că basmul este integrat mai ales în activități structurale ale curriculumului, însă este insuficient valorificat în contexte nonformale sau comunitare, unde ar putea contribui semnificativ la dezvoltarea identității culturale a elevilor.

Referitor la *tipurile de basme utilizate de cadrele didactice,* rezultatele indică o preferință majoritară pentru basmele culte și cele populare consacrate:

- Basmele culte (Creangă, Ispirescu etc.) – 36,5%;
- Basmele populare din culegeri – 34,6%.

Aceste procente arată că repertoriul clasic rămâne principala sursă de inspirație în activitățile didactice, cadrele didactice preferând texte validate cultural și cu încărcătură identitară. Într-o măsură mai redusă, învățătorii utilizează:

- Basme adaptate sau rescrise – 21,2%;
- Basme locale / povești din comunitate – 7,7%.

Procentul scăzut al basmelor locale sugerează că valorificarea tradițiilor comunității nu este încă suficient integrată în procesul educativ, deși acest tip de conținut are un potențial identitar ridicat. În ansamblu, datele arată că repertoriul tradițional al basmelor românești este prezent în activitățile didactice, însă integrarea poveștilor locale și a adaptărilor moderne rămâne limitată.

Analizând *scopurile principale ale utilizării basmului românesc în activitatea didactică,* rezultatele obținute evidențiază faptul că basmul românesc este utilizat predominant ca instrument de formare morală. Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice participante, respectiv 53,8%, indică formarea valorilor morale drept principalul scop al utilizării basmului. Acest rezultat confirmă tradiția pedagogiei românești, în care basmul este considerat un vehicul privilegiat pentru transmiterea valorilor etice precum adevărul, dreptatea, curajul sau generozitatea. Într-o proporție de 21,2% învățătorii folosesc basmul pentru dezvoltarea literației (lectură, înțelegere, vocabular), ceea ce arată că basmul este perceput și ca un instrument eficient în consolidarea competențelor de comunicare. Dezvoltarea competențelor sociale (cooperare, empatie, respect) este menționată de 23,1% dintre respondenți, subliniind rolul basmului în cultivarea relațiilor interpersonale și a comportamentelor prosociale.

Este de remarcat că formarea identității etnice apare ca scop principal într-o proporție foarte redusă, de doar 1,9%, deși literatura de specialitate evidențiază potențialul semnificativ al basmului în acest sens. Această discrepanță sugerează existența unui decalaj între potențialul etnopedagogic al basmului și percepțiile sau prioritățile cadrelor didactice. În ansamblu, rezultatele arată că basmul este folosit mai ales pentru dezvoltarea dimensiunilor morale, lingvistice și socio-emoționale ale elevilor, în timp ce rolul identitar rămâne insuficient valorificat în practica școlară.

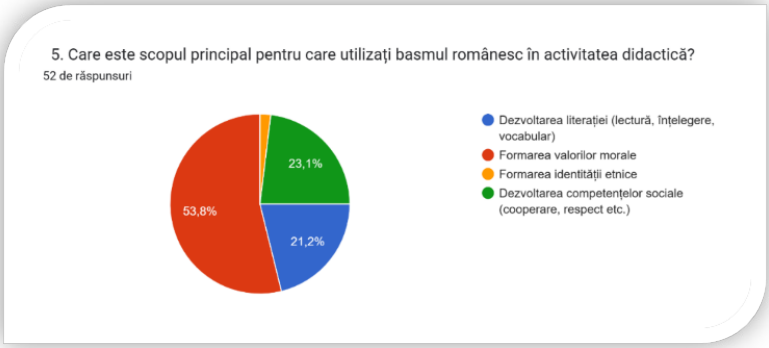


Figura 2. Rezultatele la itemul 5: Care este scopul principal privind utilizarea basmului românesc în activitatea didactică?

Dorind să analizăm *percepția cadrelor didactice asupra rolului basmului în formarea identității etnice,* răspunsurile indică faptul că majoritatea cadrelor didactice consideră basmul românesc un instrument cu impact semnificativ asupra formării identității etnice a elevilor din ciclul primar. Cel mai mare procent, 42,3%, acordă scorul maxim (5), indicând o încredere puternică în potențialul identitar al basmului.

Întrebați dacă basmul îi ajută pe elevi să cunoască valorile culturale și tradițiile poporului nostru, învățătorii au oferit date ce arată că majoritatea cadrelor didactice recunosc valoarea culturală a basmului românesc. Un procent impresionant, 84,6%, consideră că basmul îi ajută pe elevi să cunoască valorile culturale și tradițiile poporului român. Acest lucru confirmă percepția basmului ca instrument de transmitere a patrimoniului cultural imaterial. Doar 15,4% dintre respondenți au răspuns negativ, apreciind că basmul nu contribuie în mod semnificativ la cunoașterea tradițiilor. Rezultatul global indică o atitudine pozitivă și încurajatoare în raport cu potențialul formativ al basmului, confirmând relevanța sa în dezvoltarea conștiinței culturale a elevilor din ciclul primar.

Referitor la *percepția asupra valorii morale a personajelor din basme* majoritatea cadrelor didactice consideră că personajele din basmele românești reprezintă modele morale valoroase pentru elevi. Astfel, 86,5% dintre respondenți apreciază că basmul oferă exemple de conduită ce contribuie la dezvoltarea morală a copiilor, prin promovarea unor valori precum curajul, bunătatea, loialitatea, modestia sau spiritul de sacrificiu. Doar 15,4% dintre participanți consideră că personajele din basme nu constituie modele morale relevante, ceea ce poate indica fie o orientare pedagogică diferită, fie o percepție mai critică asupra valorilor transmise de personajele din basmele tradiționale.

Rezultatele confirmă tendințele evidențiate în literatura de specialitate, conform cărora basmul are o funcție moralizatoare puternică, sporind conturarea comportamentelor prosociale și a unor repere axiologice stabile pentru elevii din ciclul primar. Rezultatele referitoare *la percepția cadrelor didactice asupra rolului basmului în dezvoltarea competențelor interculturale* arată o tendință puternică de subevaluare a rolului basmului în formarea competențelor interculturale. Majoritatea cadrelor didactice, 71,2%, au ales scorul minim (1), considerând că basmul românesc nu contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea capacității elevilor de a înțelege și a aprecia diversitatea culturală. Această distribuție indică faptul că învățătorii percep basmul în primul rând ca pe un instrument cu funcții identitare și morale, nu interculturale. Percepția este în concordanță cu tradiția pedagogică românească, unde basmul este asociat îndeosebi cu transmiterea identității și a valorilor comunitare, nu cu dimensiunea dialogului intercultural. Totuși, rezultatele deschid o posibilă direcție de formare profesională: dezvoltarea unor strategii didactice prin care basmele, atât românești cât și din alte culturi, pot deveni instrumente de înțelegere a diversității și de promovare a respectului intercultural.

Dorind să cercetăm *metodele didactice pe care le folosesc învățătorii în lucrul cu basmul*, analiza datelor relevă o diversitate de metode didactice folosite de cadrele didactice în predarea basmului, ceea ce arată un grad ridicat de creativitate metodologică. Cele mai utilizate metode sunt: Povestirea / repovestirea – 19,2%; Dramatizarea – 23,1%; Jocul de rol – 19,2%.

Aceste trei metode sunt caracteristice abordărilor interactive și expresive, facilitând implicarea elevilor în universul narativ al basmului, stimulând imaginația și favorizând interiorizarea valorilor morale și culturale. Într-o proporție moderată, respondenții utilizează: Lectura explicativă – 13,5%; Ilustrarea (desen, colaj) – 9,6%. Aceste practici contribuie la înțelegerea conținutului narativ și la dezvoltarea expresivității artistice, însă implică un nivel de participare mai redus decât metodele dramatice sau dialogice. Metodele utilizate cel mai puțin sunt: Scrierea creativă – 5,8%; Dezbaterea morală – 3,8%; Proiectele tematice – 2%.

În ansamblu, datele sugerează o orientare preponderent spre metode narative și dramatice, care sunt ușor de aplicat și accesibile elevilor din ciclul primar, dar evidențiază necesitatea diversificării strategiilor didactice în vederea valorificării pe deplin a potențialului formativ al basmului.

Dacă ne referim la *tipurile de activități considerate cele mai eficiente în valorificarea basmului românesc,* datele arată că învățătorii percep activitățile expresive, dramatice și creative ca fiind cele mai eficiente în valorificarea basmului la clasă. Procentele cele mai ridicate sunt înregistrate pentru: Dramatizare / joc de rol – 23,1%; Povestire / repovestire – 23,1%.

Aceste rezultate confirmă faptul că abordările participative sunt considerate cele mai potrivite

pentru elevii din ciclul primar. Ele implică elevul în mod activ în procesul narativ, facilitând înţelegerea profundă a mesajelor şi interiorizarea valorilor morale şi identitare ale basmului.

Dorind să aflăm *în ce măsură activităţile desfăşurate au o componentă identitară explicită,* rezultatele evidenţiază un aspect esenţial al cercetării: activităţile ce includ o componentă identitară explicită sunt foarte rare în practica pedagogică ordinară. Majoritatea covârşitoare a respondenţilor, 75%, au acordat scorul minim (1), indicând că activităţile pe care le desfăşoară nu integrează în mod direct obiective identitare.

Aceste date arată că, deşi învăţătorii recunosc valoarea basmului în formarea identităţii culturale, această dimensiune rămâne foarte puţin integrată în proiectarea şi realizarea activităţilor didactice**.** Rezultatele confirmă importanţa studiului şi justifică necesitatea incluziunii componentei identitare în curriculumul pentru ciclul primar.

Nevoile de sprijin identificate de cadrele didactice pentru valorificarea basmului în educaţie indică în mod clar că învăţătorii resimt necesitatea unor resurse şi forme de sprijin specifice pentru integrarea mai eficientă a basmului românesc în procesul educativ. Cele mai solicitate tipuri de sprijin sunt:

- Cursuri de formare în domeniul etnopedagogiei – 53,8%;
- Ghiduri metodice despre valorizarea basmului **–** 48,1%.

Aceste procente confirmă nevoia evidentă de formare continuă în domeniul educaţiei identitare şi al pedagogiei tradiţionale. Cadrele didactice simt nevoia unui cadru teoretic şi metodologic clar, care să le permită să valorifice basmul în mod structural, nu doar ocazional. În ansamblu, datele arată că învăţătorii sunt deschişi la valorificarea basmului în formarea identităţii culturale, însă au nevoie de sprijin metodologic, formare profesională relevantă şi resurse educaţionale accesibile**.**

Dorind să aflăm *care sunt dificultăţile întâmpinate în valorificarea basmului românesc,* am analizat răspunsurile ce evidenţiază patru categorii principale de dificultăţi cu care se confruntă învăţătorii în procesul de valorificare a basmului românesc. Cea mai frecvent menţionată dificultate este: lipsa formării etnopedagogice – 36,5%. Acest procent semnificativ confirmă din nou nevoia cadrelor didactice de a beneficia de programe de formare specializată, care să le ofere repere teoretice şi instrumente practice pentru integrarea valorilor identitare în activităţile didactice.

În continuare, învăţătorii indică:

- Lipsa timpului – 30,8%;
- Interesul scăzut al elevilor – 26,9%.

Lipsa timpului poate reflecta constrângerile curriculare şi supraîncărcarea programei, ce limitează utilizarea unor texte extinse, precum basmele. Interesul scăzut al elevilor poate indica nevoia unor abordări mai atractive, moderne, interactive sau adaptate nevoilor actuale.

Rezultatele conturează imaginea unui sistem educaţional în care potenţialul identitar şi formativ al basmului este recunoscut, dar insuficient valorificat, din cauza unor limitări metodologice şi curriculare.

Întrebaţi *care sunt sursele din care sunt preluate basmele utilizate în activităţile didactic*e, răspunsurile învăţătorilor evidenţiază o orientare predominantă către resursele editoriale consacrate, în special cărţile de basme. Majoritatea respondenţilor, 55,8%, indică faptul că preiau basmele utilizate în activităţile didactice din volume tipărite, ceea ce sugerează încrederea cadrelor didactice în sursele tradiţionale, validate literar şi cultural.

Manualele şcolare reprezintă a doua sursă ca frecvenţă, fiind utilizate de 34,6% dintre respondenţi. Acest rezultat confirmă că basmul rămâne prezent în conţinuturile curriculare obligatorii, deşi, după cum indică alte secţiuni ale studiului, folosirea sa rămâne adesea punctuală. Sursele digitale se situează la un nivel foarte redus: (Internetul – 9,6%).

Un aspect notabil este lipsa completă a menţionării comunităţii locale ca sursă de basme (0%). Această absenţă confirmă valoarea redusă acordată oralităţii şi tradiţiei locale în practica şcolară actuală.

Participarea cadrelor didactice la cursuri de cultură populară, folclor sau etnopedagogie a fost itemul care ne-a oferit date importante, extrem de relevante pentru interpretarea generală a studiului. Datele arată că majoritatea covârşitoare a cadrelor didactice nu au beneficiat de formare profesională în domeniul culturii populare, al folclorului sau al etnopedagogiei. Concret:

- 94,2% dintre respondenţi declară că nu au participat niciodată la astfel de cursuri.

Acest rezultat confirmă, într-o manieră directă, lipsa de formare specifică în domeniul integrării valorilor identitare şi etnopedagogice în activitatea didactică.

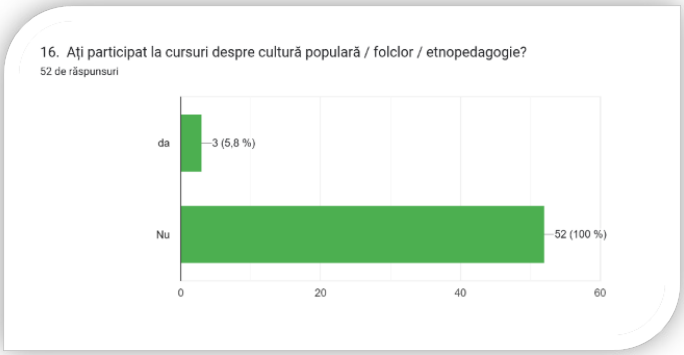


Figura 3. Răspunsurile la itemul 16: Ați participat la cursuri despre cultură populară/ folclor/etnopedagogie?

Gradul de utilitate perceput al unui curs de formare dedicată valorificării basmului în formarea identității etnice a fost itemul ce a evidențiat în mod clar interesul ridicat al cadrelor didactice pentru formarea profesională în domeniul etnopedagogiei și al educației identitare. Majoritatea respondenților, 69,2%, acordă scorul maxim (5), considerând un astfel de curs extrem de util

Aceste date, corelate cu faptul că 94,2% dintre învățători nu au participat niciodată la cursuri de cultură populară sau etnopedagogie (secțiunea 5.16), confirmă o nevoie profesională majoră și justificată. Cadrele didactice își exprimă în mod explicit dorința de a beneficia de formare specifică, pentru a putea integra în mod coerent și sistematic basmul românesc în formarea identității culturale a elevilor. Acest rezultat reprezintă una dintre cele mai grăitoare concluzii ale studiului, demonstrând nu doar interesul cadrelor didactice, ci și potențialul real de transformare a practicilor educative.

Concluzii. Rezultatele studiului confirmă importanța basmului românesc ca resursă educațională relevantă pentru formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar, în concordanță cu literatura de specialitate din domeniul etnopedagogiei și educației culturale. Conform concepțiilor teoretice formulate de C.Cucoș, identitatea etnică reprezintă un proces complex de interiorizare a valorilor și simbolurilor proprii comunității, proces în care școala are un rol fundamental. Cristea subliniază caracterul cultural al oricărui demers educativ, iar cercetătoarele Panco și Țurcan evidențiază contribuția limbii materne, a folclorului și a tradițiilor în consolidarea identității culturale încă din ciclul primar.

Concluziile studiului se aliniază acestor perspective teoretice, evidențiind următoarele aspecte principale:

- *Cadrele didactice recunosc potențialul identitar al basmului, dar îl valorifică insuficient.* 63,5% dintre învățători consideră că basmul contribuie în mod semnificativ la formarea identității etnice, iar 84,6% afirmă că basmul facilitează cunoașterea valorilor și tradițiilor poporului român. Aceste rezultate confirmă afirmațiile lui N.Silistraru privind rolul central al pedagogiei populare în transmiterea valorilor identitare;
- *Învățătorii se confruntă cu o lipsă a pregătirii etnopedagogice.* 94,2% dintre cadrele didactice nu au participat niciodată la cursuri de cultură populară, folclor sau etnopedagogie, iar 36,5% indică lipsa formării ca dificultate majoră. Aceasta confirmă afirmațiile lui S.Baciu privind necesitatea unei formări sistematice a învățătorilor în domeniul pedagogiei tradiționale;
- *Cadrele didactice își exprimă în mod clar nevoia de formare.* 69,2% consideră extrem de util un curs de formare dedicat valorificării basmului în formarea identității etnice. Rezultatul susține argumentele specialiștilor moldoveni (Panco, Țurcan, Silistraru) privind importanța profesionalizării educației identitare;
- *Constrângerile curriculare influențează utilizarea basmului.* Lipsa timpului (30,8%) și interesul scăzut al elevilor (26,9%) sunt dificultăți importante, sugerând nevoia unor strategii didactice moderne și adaptate, precum și a integrării sistematice a folclorului în curriculum.

Studiul demonstrează că basmul românesc are un potențial major în formarea identității etnice a elevilor, confirmând teoriile etnopeda-

gogice formulate de C.Cucoș, S.Cristea, T.Panco, L.Țurcan și N.Silistraru. Totuși, în lipsa formării de specialitate și a resurselor metodologice, acest potențial rămâne parțial valorificat. Autorii consideră necesară dezvoltarea unor programe de formare continuă, a unor ghiduri metodice și a unor resurse educaționale specifice, precum și integrarea explicită a conținuturilor identitare în curriculumul pentru ciclul primar, în spiritul pedagogiei populare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AMZULESCU A. *Studii de folclor*. București: Editura Minerva, 1981. ISBN 973-21-0107-9.
2. BACIU S. *Etnopedagogia: repere teoretice și aplicații educaționale*. Chișinău: CEP USM, 2020. ISBN 978-9975-79-394-9.
3. BÎRLEA O. *Antologia folclorului românesc*. București: Editura Minerva, 1969. ISBN 973-21-1193-X.
4. CREANGĂ I. *Povești*. Chișinău: Editura Litera, 2015. ISBN 978-606-33-1845-0**.**
5. CRISTEA S. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. ISBN 978-973-30-2673-9.
6. CUCOȘ C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000. ISBN 973-683-536-7.
7. ISPIRESCU P. *Basme populare românești*. București: Editura Minerva, 1985. ISBN 973-21-0006-2.
8. PANCO T. *Etnopedagogie. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2019. ISBN 978-9975-49-253-8.
9. PÂNIȘOARĂ I.-O., PÂNIȘOARĂ G. *Comunicare și abilități sociale*. Iași: Editura Polirom, 2005. ISBN 973-681-907-X.
10. POPESCU-NEVEANU P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978 (ed. reeditată). ISBN 973-24-0080-8.
11. SILISTRARU N. *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: Editura CEP al UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.
12. ȘĂINEANU L. *Basmele române. Studiu de folclor*. București: Editura Minerva, 1978. ISBN 973-21-0181-6.
13. ȚURCAN L. *Identitate culturală și educație*. Chișinău: Universitatea Pedagogică „Ion Creangă", 2021. ISBN 978-9975-46-389-7.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.17
CZU: 37.0/.015:316:39:373.3

ACTIVITĂȚI CULTURAL – ARTISTICE: INSTRUMENT DE DEZVOLTARE A SENTIMENTULUI DE APARTENENȚĂ AL ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Ecaterina-Roxana RAȚĂ,
doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM
învățătoare, comuna Agăș, județul Bacău, **România**
ORCID: 0009-0005-8271-3390
E-mail: ecaterina.rata@gmail.com

Rezumat. *În acest articol sunt examinate rolurile complementare ale educației formale și nonformale în dezvoltarea conștiinței culturale și a identității naționale a elevilor de școală primară. Scopul acestui articol este de a examina fundamentele teoretice și metodologice ale dezvoltării conștiinței culturale în școala primară, precum și efectele unei intervenții educaționale nonformale asupra formării identității elevilor, așa cum este implementată prin activitățile Ansamblului Folcloric „Mugurașii" din comuna Agăș, județul Bacău. Bazat pe un design experimental comparativ, studiul examinează diferențele dintre un grup de control și un grup de elevi implicați în activități folclorice în perspectiva dezvoltării abilităților socio-emoționale, a apartenenței culturale și a asumării valorilor tradiționale. Studiul atestă eficacitatea includerii activităților extracurriculare în programa de bază pentru promovarea unui sentiment echilibrat de apartenență și consolidarea identității culturale.*

Cuvinte-cheie: *conștiință culturală, identitate națională, educație nonformală, folclor, școală primară, apartenența culturală.*

CULTURAL-ARTISTIC ACTIVITIES AS A TOOL FOR DEVELOPING THE SENSE OF BELONGING IN PRIMARY STUDENTS

Summary. *The contrasting roles of formal and nonformal education in helping primary school pupils develop their sense of cultural awareness and national identity are examined in this article. The purpose of this article the theoretical and methodological foundations of the development of cultural awareness in primary school, as well as the effects of a non-formal educational intervention on the formation of students identity, as implemented through the activities of the Folk Ensamble „Mugurașii". Based on a comparative experimental design, the study examines the differences beterrn a control group of students involved in folklore activities from the perspective of the development of socio-emotional skills, cultural belonging and the assumption of traditional values. The study attests to the effectiveness of including extracurricular activities in the core curriculum for fostering a well-rounded sense of belonging and enhancing cultural identity.*

Keywords: *cultural awareness, national identity, nonformal education, folklore, primary school, cultural affiliation.*

Introducere. Dezvoltarea conștiinței culturale la o vârstă fragedă devine un obiectiv educațional de prim rang în contextul societății moderne, caracterizată de globalizare, mobilitate culturală și diversitatea modelelor identitare. Școala primară reprezintă etapa în care se stabilesc primele repere ferme ale apartenenței, iar valorile culturale internalizate în această perioadă au un impact asupra modului în care se organizează ulterior identitățile personale și sociale ale copilului. Reperele identitare pot deveni fragile sau difuze în absența unor intervenții educaționale convingătoare, motiv pentru care este necesară o abordare metodică a educației culturale.

Discuții. Metodologie. Relevanță. *Identificarea națională și conștiința culturală* necesită internalizare afectivă și comportamentală a valorilor comunității, mai degrabă decât să se limiteze la acumularea de cunoștințe despre obiceiuri sau simboluri. Literatura de specialitate subliniază că educația constituie cadrul fundamental principal pentru crearea identității, care este modelată de interacțiunile dintre individ și mediul său social. Prin urmare, este

responsabilitatea şcolii să creeze medii formative în care elevii experimentează activ cu componentele culturale, mai degrabă decât doar să le înveţe.

Relaţia structurală dintre educaţie şi identitate – educaţia fiind cadrul în care un copil internalizează valorile, normele şi simbolurile comunităţii sale – este fundamentul dezvoltării conştiinţei culturale în şcoala primară. S. Cristea subliniază că *identitatea* este un produs axiologic al evoluţiei conştiinţei de sine în raport cu mediul cultural [3, p. 54]. Referindu-se la aceeaşi noţiune, V. Pâslaru subliniază că educaţia este continuă şi formativă, însoţind individul pe tot parcursul vieţii şi contribuind decisiv la configurarea identităţii personale şi colective [2, p. 13]. Conform acestui cadru teoretic, limba, obiceiurile şi valorile naţionale sunt treptat asumate ca repere esenţiale ale apartenenţei, care modelează conştiinţa culturală la vârsta şcolară timpurie.

Dintr-un punct de vedere conceptual, identitatea naţională – aspect crucial al conştiinţei culturale – este definită în raport cu *apartenenţa la o comunitate* ce se distinge prin limba, cultura şi memoria sa colectivă. I. Bădescu subliniază aspectele etnospirituale şi etnosociale ale identificării naţionale, ce cuprind mituri, simboluri şi valori comune [2, p. 404], în timp ce Schifirnet demonstrează modul în care identitatea naţională manifestă atitudini şi comportamente ce decurg din *apartenenţa la statul naţional* [7, p. 467]. Pentru ca elevul să dezvolte un sentiment conştient şi echilibrat de *apartenenţă culturală*, fundamentele teoretice ale dezvoltării conştiinţei culturale în ciclul primar implică integrarea metodică a acestor componente în actul educaţional.

Totuşi, având în vedere fluiditatea identităţii, este necesar să privim *conştiinţa culturală* ca pe un proces continuu de formare, influenţat atât de experienţe educaţionale importante, cât şi de interacţiuni sociale. În Dicţionarul Oxford de Sociologie identitatea este legată de conştiinţa de sine şi de autoreprezentări [1, p. 12], dar Jenkins susţine că identitatea este creată prin referirea la similarităţi şi diferenţe în cadrul conexiunilor sociale [4, p. 12]. Atunci când sunt implementate la nivelul şcolii elementare, aceste puncte de vedere întăresc necesitatea unor medii educaţionale care promovează atât conştientizarea propriei identităţi culturale, cât şi receptivitatea faţă de varietate, contribuind astfel la formarea unei conştiinţe culturale stabile şi introspective.

Documentele oficiale de curriculum pentru învăţământul primar ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării, care susţin dezvoltarea unor competenţe critice precum comunicarea în limba maternă, conştientizarea şi exprimarea culturală, servesc drept fundament pentru cadrul metodologic al intervenţiei educaţionale [5, p. 1]. Curriculumul şcolii primare din România stabileşte cadrul formal necesar pentru dezvoltarea conştientizării culturale prin definirea clară a standardelor de integrare a valorilor culturale în discipline precum limba şi literatura română, muzica şi mişcarea, istoria sau artele vizuale, precum şi abilităţile practice. Identitatea naţională cuprinde niveluri etnospirituale şi etnosociale care implică relaţia cu simboluri, mituri şi valori comune [2, p. 404], iar educaţia este definită ca o colecţie de influenţe organizate formal şi nonformal, ce vizează integrarea socială şi axiologică a elevului [3, p. 54].

Studiul a examinat funcţia activităţilor folclorice desfăşurate de Ansamblul Folcloric „Mugurașii" din Agăş, judeţul Bacău, ca tip de intervenţie educaţională nonformală, bazată pe acest cadru normativ şi teoretic. Pentru a determina diferenţele în gradul de apartenenţă culturală, atitudinea faţă de tradiţii şi asumarea valorilor naţionale, s-a utilizat metodologic un design experimental comparativ, cu un grup experimental (elevi care participă la ansamblu) şi un grup de control (elevi care nu sunt implicaţi în activităţi folclorice). Instrumentele de studiu au inclus chestionare administrate elevilor, precum şi o analiză comparativă a rezultatelor.

Pe baza cadrului normativ şi teoretic furnizat, studiul a investigat rolul activităţilor folclorice desfăşurate de Ansamblul Folcloric „Mugurașii" din Agăş, judeţul Bacău, ca o formă de intervenţie educaţională non-formală. Elevii implicaţi în activităţi folclorice au constituit grupul experimental, iar elevii neimplicaţi în astfel de activităţi au constituit grupul de control. Studiul a fost realizat folosind un design experimental comparativ.

Experimentul educaţional a avut trei faze. În prima fază, cunoscută sub numele de experiment de constatare (pretest), elevilor li s-au dat chestionare de completat pentru a-şi evalua nivelurile iniţiale de apartenenţă culturală, atitudinile faţă de obiceiuri şi valorile identitare. Pentru o perioadă de timp predeterminată, elevii din grupul experimental au fost implicaţi continuu în repetiţiile, spectacolele şi evenimentele culturale locale ale Ansamblului Folcloric „Mugurașii" în timpul celei de-a doua etape, cunoscută sub numele de experiment de instruire. Grupul de control nu a beneficiat de această inter-

venţie. Aceleaşi instrumente au fost folosite din nou în ultima fază, experimentul de control (posttest), iar rezultatele au fost comparate.

Printre instrumentele de cercetare s-au numărat observaţia sistematică, chestionarele standardizate cu itemi pe scala Likert şi analiza comparativă a rezultatelor. Pentru a găsi diferenţe semnificative între cele două grupuri, datele au fost procesate statistic folosind medii, deviaţii standard şi testul T pentru eşantioane independente.

Scopul principal al intervenţiei a fost implicarea elevilor în anumite activităţi folclorice, cum ar fi spectacole, repetiţii şi evenimente culturale locale, astfel încât aceştia să poată avea o experienţă directă cu muzica tradiţională, costumele populare şi obiceiurile locale. Participarea constantă a ansamblului a produs diferenţe notabile între grupurile experimentale şi cele de control în ceea ce priveşte nivelul de apartenenţă la grup, percepţia folclorului ca element identitar şi valorile învăţate prin activităţi artistice, conform datelor analizei experimentale. Aceste constatări confirmă paradigma pedagogică sugerată şi consolidează eficacitatea intervenţiei educaţionale nonformale în creşterea conştientizării culturale.

În ceea ce priveşte *gradul de apartenenţă culturală şi asumarea valorilor identitare*, grupul experimental – elevi care participă la Ansamblul Folcloric „Muguraşii" – şi grupul de control, au prezentat diferenţe semnificative, conform analizei rezultatelor experimentului pedagogic. Un grad mai puternic de angajament faţă de obiceiuri, o opinie favorabilă despre portul popular şi o conştientizare mai profundă a patrimoniului cultural local au fost demonstrate de elevii care au fost implicaţi constant în activităţi folclorice, conform datelor consolidate.

Rezultatele chestionarelor administrate elevilor din cele două grupuri au fost comparate, iar rezultatele au arătat variaţii culturale distincte în ceea ce priveşte modul în care elevii percep valorile şi cât de mult simt că aparţin comunităţii. Elevii din grupul experimental care au participat la activităţile Ansamblului Folcloric „Muguraşii" au obţinut valori medii semnificativ mai ridicate, fapt confirmat de analiza statistică, la categoriile referitoare la interesul pentru expresiile culturale ale comunităţii, aprecierea obiceiurilor locale şi semnificaţia costumelor tradiţionale. Elevii din grupul de control, pe de altă parte, au obţinut valori mai reduse la aceste măsuri, iar răspunsurile lor au relevat o înţelegere culturală mai puţin coerentă a valorilor regionale.

Analiza statistică a datelor a confirmat existenţa unor diferenţe notabile între cele două grupuri. Pentru majoritatea indicatorilor examinaţi, valorile medii ale elevilor din grupul experimental au fost semnificativ mai ridicate decât cele ale grupului de control. Acest lucru sugerează că implicarea constantă în activităţi folclorice îi ajută pe elevi să dezvolte o conştientizare culturală mai pronunţată şi o asumare mai clară a valorilor identitare. Analiza statistică prezentată în Tabelul 1, ce evidenţiază valorile medii semnificativ mai ridicate obţinute de elevii din grupul experimental, susţine în continuare diferenţele dintre cele două grupuri.

Grupul experimental şi grupul de control au prezentat diferenţe semnificative statistic ($t(58) = 3{,}21$, $p < 0{,}01$), conform datelor din Tabelul 1. Elevii care au participat la activităţile Ansamblului Folcloric „Muguraşii" au obţinut valori medii semnificativ mai ridicate decât elevii din grupul de control. Acest lucru sugerează că implicarea în activităţi culturale îi ajută pe elevi să dezvolte un sentiment mai puternic de apartenenţă culturală şi să îşi asume valori identitare.

Totodată, aceste variaţii arată că implicarea regulată în activităţi culturale are ca rezultat internalizări autentice ale valorilor, mai

Tabel 1. Compararea valorilor privind sentimentul de apartenenţă la cultură

Grup	N	Media (M)	Deviaţia standard (SD)
Grup experimental (elevi participanţi la Ansamblul „Muguraşii")	30	4,32	0,61
Grup de control (elevi neparticipanţi la activităţi folclorice)	30	3,74	0,68

degrabă decât simple reacţii conjuncturale. Pe lângă recunoaşterea semnalelor de identificare, elevii din grupul experimental le-au încorporat în propriul cadru reprezentaţional, demonstrând o abordare implicată şi atentă a obiceiurilor locale.

Dezvoltarea *abilităţilor socio-emoţionale* este un alt indicator important. Conform rezultatelor, elevii din grupul experimental i-au depăşit pe aceia din grupul de control în activităţile de grup în ceea ce priveşte încrederea în sine, autocontrolul şi responsabilitatea. O identitate echilibrată şi o integrare paşnică în comunitate depind de capacitatea de a controla emoţiile şi de a promova munca în echipă, ambele fiind îmbunătăţite prin participarea la spectacole şi repetiţii.

Obţinerea încrederii necesare pentru a se exprima şi a-şi asuma responsabilităţi sociale a fost, de asemenea, mult ajutată de implicarea în activităţi publice. Expunerea la public a contribuit la îmbunătăţirea stimei de sine şi la diminuarea anxietăţii legate de performanţă, două lucruri necesare pentru dezvoltarea unei personalităţi stabile şi sigure.

Studiul comparativ a arătat, de asemenea, că elevii care participă la activităţi artistice nonformale, au avut o înţelegere mai clară a folclorului ca o componentă a identităţii naţionale. Deşi aceste legături au fost mai puţin frecvente şi mai puţin consistente în grupul de control, elevii din grup au asociat în mod constant obiceiurile, muzica populară şi ţinuta tradiţională cu sentimentul de apartenenţă la comunitate. Conceptul conform căruia experienţa directă şi participativă are un impact formativ mai mare decât simpla transmitere teoretică a informaţiilor culturale este susţinut de această distincţie.

Astfel, se poate observa că *învăţarea experienţială* transformă cunoştinţele culturale în experienţă directă, facilitând trecerea de la nivelurile cognitive la cele afective şi comportamentale. Valorile învăţate prin practică sunt mai durabile decât cele învăţate exclusiv prin instruire teoretică, ceea ce poate fi explicat prin această dimensiune emotivă.

Rezultatele susţin abordarea educaţională ce îmbină învăţarea formală cu cea nonformală din punct de vedere pedagogic. Elevii au asimilat calităţi precum respectul pentru tradiţie, munca în echipă, perseverenţa şi responsabilitatea prin activităţi folclorice, care au servit ca mai mult decât simple experienţe artistice sau de agrement. Acest fapt întăreşte necesitatea includerii metodice a activităţilor culturale în programa şcolară primară, nu ca activităţi extracurriculare, ci ca instrumente de instruire ce influenţează identitatea şi dezvoltarea socio-afectivă a copiilor.

Mai mult, prin consolidarea coeziunii grupului şi reducerea comportamentelor conflictuale, intervenţia nonformală a îmbunătăţit climatul educaţional general, conform analizei datelor. Per total, elevii participanţi au demonstrat niveluri crescute de responsabilitate în grup şi o îmbunătăţire a muncii în echipă.

Implicaţiile pedagogice ale cercetării sugerează că, pentru a îmbunătăţi conştientizarea culturală, şcolile elementare ar trebui să valorifice mai mult relaţiile cu comunitatea şi resursele culturale locale. O identitate naţională poate fi formată prin încorporarea ansamblurilor folclorice, a atelierelor tematice şi a evenimentelor tradiţionale în viaţa şcolară. Astfel de iniţiative educaţionale oferă elevilor semne durabile de apartenenţă în mediul globalizat contemporan şi contribuie la formarea unei personalităţi armonioase, care poate îmbina deschiderea interculturală cu adoptarea valorilor locale.

Pe termen lung, concluziile studiului dau credibilitate necesităţii creării unor planuri educaţionale instituţionale care să încorporeze metodic *educaţia culturală ca o componentă intercurriculară*. Pentru alte unităţi şcolare care doresc să consolideze identificarea culturală la o vârstă fragedă, îmbinarea perfectă a instruirii formale şi nonformale poate servi drept model.

Potrivit acestui studiu, construcţia identităţii naţionale şi eficacitatea intervenţiilor educaţionale sunt strâns legate de procesul formativ complicat al dezvoltării *conştiinţei culturale* la vârsta şcolară timpurie. Şcoala primară este cel mai bun cadru pentru interiorizarea valorilor culturale, a simbolurilor şi a reperelor identitare, conform cercetării teoretice, care a subliniat, de asemenea, relaţia structurală dintre educaţie şi identitate. Conştiinţa culturală se dezvoltă prin experienţe educaţionale planificate, coerente, adaptate particularităţilor de vârstă a elevilor şi care să facă legătura cu filonul cultural al arealului în care elevii trăiesc.

Ideea că participarea elevilor la activităţi folclorice nonformale contribuie semnificativ la consolidarea *apartenenţei culturale* şi la *asumarea valorilor identitare* a fost confirmată de rezultatele experimentului pedagogic. Niveluri mai ridicate de tradiţionalism, o viziune favorabilă asupra patrimoniului cultural şi o mai bună înţelegere a funcţiei folclorului în determinarea identităţii naţionale au fost toate demonstrate de elevii din grupul experimental. Distincţiile dintre grupurile experimentale şi cele de control susţin ideea că experienţa directă de participare are o influenţă mai mare asupra dezvoltării atitudinilor şi comportamentelor culturale.

Efectele benefice ale activităţilor folclorice asupra dezvoltării abilităţilor socio-emoţionale au fost, de asemenea, subliniate de studiu. Încrederea în sine, simţul responsabilităţii şi spiritul de cooperare al elevilor au crescut ca urmare a participării la repetiţii şi spectacole, ceea ce a întărit atât aspectele relaţionale, cât şi cele de identificare a personalităţii lor. Drept urmare, educaţia nonformală s-a dovedit a fi un plus benefic la educaţia formală, producând impacturi vizibile asupra coeziunii grupului şi a mediului educaţional.

Rezultatele oferă credibilitate necesităţii includerii sistematice a activităţilor culturale în programa şcolară elementară din punct de vedere pedagogic. Obiceiurile şi folclorul local ar trebui privite ca instrumente de instruire cu valori formative profunde, mai degrabă decât ca simple expresii festive. O strategie de intervenţie educaţională de succes, axată pe dezvoltarea unei identităţi naţionale echilibrate şi conştiente, poate fi creată prin articularea convingătoare a curriculumului oficial cu activităţi extracurriculare.

Concluzie. Consolidarea conştientizării culturale devine un obiectiv educaţional în lumina globalizării şi a diversităţii modelelor culturale. Este datoria şcolii să ofere elevilor simboluri durabile ale incluziunii, menţinând în acelaşi timp o deschidere către diversitate. Instituţia şcolară poate ajuta la crearea unor generaţii capabile să combine adaptarea activă la realităţile moderne cu asumarea valorilor propriei moşteniri, prin valorificarea resurselor culturale locale şi formarea de conexiuni comunitare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. ABERCROMBIE N., HILL S., TURNER B. S. – *The Penguin Dictionary of Sociology*, Ediţia a 5-a, Londra: Penguin Group, 2006, ISBN 978-0-141-01375-6.
2. BĂDESCU I. *Noopolitica*, Bucureşti: Editura Ziua, 2005, ISBN 973-7712-29-3.
3. CRISTEA G. C. *Pedagogie generală*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008, ISBN 9789733020561.
4. JENKINS R. *Social Identity.* Londra: Routledge1996. ISBN 9780415706926
5. MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII. *Repere pentru proiectarea, actualizarea şi evaluarea curriculumului naţional document de politici educaţionale*. [online]. 2019. [citat 12.09.2025]. https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf
6. PÂSLARU V. *Educaţie şi identitate*. Chişinău: Editura Ştiinţa, 2021, ISBN 9789975853170.
7. SCHIFIRNEŢ C. *Identitatea românească în contextul modernităţii tendenţiale*. Identitatea românească [online]. 2009, 461-480. [citat 12.09.2025]. https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.5-6-2009/05-CSchifernet.pdf

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.1
CZU: 741:655.3:378

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И СОЗДАНИЯ ИЛЛЮСТРИРОВАННОЙ КНИГИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Aliona TIMUŢA,
doctorandă, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM
lector universitar, AMTAP, RM
ORCID: 0009-0003-0464-6095
E-mail: aliona.timuta@gmail.com

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования компетенции полного цикла проектирования и создания иллюстрированной книги в системе подготовки студентов-графиков. Актуальность исследования связана с необходимостью преодоления фрагментарного подхода к обучению и перехода к интегративной модели профессиональной подготовки. Цель данного исследования состоит в анализе процесса формирования данной компетенции на основе учебного проекта, реализованного в формате case study. Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный и проектный подходы. В статье раскрывается структура компетенции, и анализируются этапы проектной деятельности — от разработки концепции до создания завершённого издания. Результаты исследования показывают, что организация обучения на основе полного цикла способствует развитию системного и проектного мышления, повышению уровня профессиональной подготовки студентов и формированию целостного понимания книги как визуально-коммуникативной системы.*

***Ключевые слова*:** *формирование компетенции, иллюстрированная книга, художественное образование, комплексный подход, case study.*

DEVELOPING THE COMPETENCE OF DESIGNING AND CREATING AN ILLUSTRATED BOOK IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY ART EDUCATION

Summary. *The article examines the problem of developing competence in the full cycle of designing and creating an illustrated book within the system of training graphic design students. The relevance of the study is determined by the need to overcome the fragmented approach to education and to transition to an integrative model of professional training. The aim of the research is to analyze the process of forming competence based on an educational project implemented in the case study format. The methodological foundation of the study is based on systemic, activity-based, and project-based approaches. The article reveals the structure of competence and analyzes the stages of project activity — from concept development to the creation of a completed publication. The research results demonstrate that organizing education around the full cycle contributes to the development of systemic and project thinking, enhances the level of students' professional training, and fosters a holistic understanding of the book as a visual-communicative system.*

Keywords: *competence development, illustrated book, art education, integrative approach, case study.*

FORMAREA COMPETENŢEI DE PROIECTARE ŞI DE CREARE A CĂRŢII ILUSTRATE ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI ARTISTICE CONTEMPORANE

Rezumat. *În articol este analizată problema formării competenţei de proiectare şi creare a cărţii ilustrate în cadrul ciclului complet, în sistemul de pregătire a studenţilor-graficieni. Actualitatea cercetării este determinată de necesitatea depăşirii abordării fragmentare în procesul de instruire şi a tranziţiei către un model integrativ de formare profesională. Scopul lucrării constă în analiza procesului de formare a acestei competenţe pe baza unui proiect didactic realizat în format de studiu de caz. Baza metodologică a cercetării o constituie abordările: sistemică, activă şi proiectivă. În articol este prezentată structura competenţei şi sunt analizate etapele activităţii de proiectare — de la elaborarea conceptului până la realizarea unei ediţii finalizate. Rezultatele cercetării demonstrează că organizarea procesului de instruire bazat pe ciclul complet contribuie la dezvoltarea gândirii sistemice şi de proiect, la creşterea nivelului de pregătire profesională a studenţilor şi la formarea unei viziuni integrale asupra cărţii ca sistem vizual-comunicaţional.*

Cuvinte-cheie: *formarea competenţei, carte ilustrată, educaţie artistică, abordările integrative, studiu de caz.*

Введение. В условиях современных социокультурных изменений стратегическое значение приобретает сфера образования и культуры в подготовке специалистов творческих профессий. Резко возрастает потребность в качественном профессиональном образовании, основанном на взаимодействии и сотрудничестве как эффективном способе формирования активной творческой личности. В этих условиях особую значимость приобретает художественно-профессиональное образование, обеспечивающее развитие культурных, эстетических и духовных ориентиров, формирование творческого мышления и преемственность традиций в условиях современного мира. «Обучение профессии «художника» — достаточно сложная, ресурсоёмкая педагогическая практика, которая должна включать целый спектр современных образовательных технологий, инноваций и, при этом, признавать важную роль традиций и фундаментального знания в области искусствоведения» [3; с. 523].

Современная книжная графика ориентирована на эксперимент и поиск новых выразительных средств, это предполагает индивидуальный подход к созданию целостного визуального решения, раскрывающего содержание произведения. Освоение разнообразных стилистических направлений, графических техник и композиционных решений способствует развитию креативного мышления и формированию авторского визуального языка. В условиях трансформации визуальной культуры актуализируется задача формирования у студентов-графиков целостной профессиональной компетенции, связанной с проектированием книги как комплексного художественно-проектного объекта. Однако образовательная практика нередко остаётся фрагментарной: компоненты книжной графики изучаются разрозненно, без системной интеграции. Это противоречие требует поиска педагогических решений, обеспечивающих формирование способности воспринимать книгу как целостную визуально-коммуникативную систему, что в свою очередь предполагает организацию обучения на основе полного цикла проектирования — от концепции до художественно-полиграфической реализации.

Оснащение студентов профессиональными инструментами, развитие самостоятельности в решении творческих задач и ориентация на непрерывное саморазвитие становятся ключевыми задачами современного художественного образования. В этом контексте особую актуальность приобретает повышение эффективности подготовки студентов-графиков через системное освоение специфики книжной графики как условия профессионального становления. Исходя из выше обозначенного, целью настоящего исследования является анализ процесса формирования компетенции полного цикла проектирования иллюстрированной книги на основе конкретного учебного кейса и обоснование его эффективности как инструмента формирования интегративных профессиональных компетенций студентов-графиков.

Обсуждения. Теоретические и методологические основания исследования. Результативность подготовки специалистов определяется их способностью интегрировать теоретические знания и практические навыки, что предполагает системное понимание книжной графики в контексте современной визуальной культуры. Создание оформления книги требует комплекса умений — от разработки концепции до иллюстрирования, типографики и вёрстки, а также опоры на междисциплинарные знания, обеспечивающие развитие аналитического и проектного мышления.

Современное художественное образование, основанное на интеграции художественного, проектного и коммуникативного компонентов, рассматривает книгу как сложный визуально-материальный объект, требующий целостного осмысления и системного анализа. В этой связи компетенция проектирования и создания иллюстрированной книги рассматривается как комплексное образование, включающее следующие компоненты:

- концептуально-смысловой *(построение образной и содержательной структуры);*
- визуально-образный *(развитие художественного мышления и авторского стиля);*
- проектно-композиционный *(организация архитектоники, художественной структуры, ритма и стилистической целостности);*
- технико-технологический *(практическая реализация проекта и осознанный выбор графических средств выражения).*

В совокупности это обеспечивает способность создавать книгу как целостное художественное произведение, в котором образ, структура и материал образуют единую систему.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный, про-

ектный и комплексный подходы. *Системный подход* к обучению студентов-графиков предполагает рассмотрение процесса подготовки как целостной структуры взаимосвязанных компонентов — целей, содержания, методов и результатов обучения. Его сочетание с семиотическим подходом позволяет рассматривать книгу как многоуровневую знаковую систему и формировать у студентов способность к её комплексному осмыслению. Переход от знания к действию является ключевым условием формирования профессиональной компетенции и напрямую соотносится с концепцией *деятельностного подхода* А.Н. Леонтьева [4; с. 22] и фокусируется на активном преобразовании теоретических знаний в творческую практику.

Деятельностный подход дополняет данную логику, ориентируя обучение на активную творческую практику, моделирующую профессиональную деятельность. Творчество в этом контексте рассматривается как способность к поиску нестандартных решений и осмыслению опыта [8; с. 119]. Это определяет необходимость организации учебного процесса через выполнение целостных художественно-проектных задач. Активная творческая деятельность студентов всегда включает три звена: мотивационно-ориентировочное, центральное/рабочее (операциональное) и контрольно-оценочное [2; с. 12–13].

Проектный подход обеспечивает целостность обучения через создание завершённого художественно-графического продукта. Его основой всегда выступает единство содержания и формы, синтез вербальных и визуальных компонентов книги. При этом ключевая роль в формировании художественного образа издания принадлежит художнику [6; с. 7], для которого работа над иллюстрациями и оформлением становятся определяющим этапом проектирования.

Комплексный подход И.П. Подласого охватывает все составляющие организации образовательного процесса [7; с. 117].

Такая методическая логика может быть выражена в виде триады: осознать → почувствовать → выразить (организовать), которая отражает этапы формирования визуального языка будущего художника книги [1; с. 42–43]. Данная схема соотносится с общепринятыми представлениями о необходимости внутренних условий и поэтапного развития творческих способностей личности как результата овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками [4; с. 77].

Немаловажным является и проблема мотивации: *без активного и осознанного восприятия изучаемого материала, без желания работать, без интеграции личностных и профессиональных интересов и без готовности к творческому самовыражению и саморазвитию обучение творчеству* **невозможно.**

Предлагаемая педагогическая модель основана на представлении процесса обучения как последовательности освоения полного цикла проектирования иллюстрированной книги. Её структурными характеристиками являются:

- поэтапность и логическая последовательность действий;
- интеграция теоретических знаний и практической деятельности;
- ориентация и нацеленность на завершённый проект;
- развитие рефлексивных умений через анализ и обсуждение полученных результатов.

Процесс обучения организуется как моделирование профессиональной деятельности художника книги, что позволяет студентам не только овладеть отдельными навыками, но и сформировать целостное представление о структуре и логике создания полноценного издания. Согласно предложенному алгоритму художественное оформление книги строится через последовательное выполнение взаимосвязанных этапов проектирования.

Case study: реализации полного цикла создания книжного проекта. Эмпирическую базу исследования составляет учебный проект по созданию иллюстрированной книги. В качестве кейса выбран индивидуальный проект студентки Кристины Н. — авторская интерпретация сказки «Красная шапочка», включающий разработку персонажа, организацию предметно-пространственной среды, архитектонику, выполнение иллюстраций и макета оригинала книги. Данный кейс позволяет проследить формирование профессиональных компетенций как через анализ законченной иллюстрированной книги, так и процесса её создания — от концепции, художественного поиска до принятия самостоятельных творческих решений. Такой подход обеспечивает возможность комплексной оценки уровня владения средствами книжной графики, мотивации и рефлексии, что делает метод кейс-анализа эффективным инструментом исследования подготовки студентов-графиков.

Целью Case study является формирование способности к целостному проектированию книги как художественно-коммуникативной системы. Мы считаем, что формирование профессиональных компетенций будет эффективнее, если обучение строится на реализации полноценного авторского проекта книжки-картинки, структурированных творческих заданиях, критериальной оценке художественных результатов на каждом этапе в сочетании с наблюдением, анализом и рефлексией.

Методами сбора и анализа данных выступают: наблюдение, беседа, анализ творческих работ, сравнительный анализ.

Реализация исследования Кейс состоит из шести основных этапов: *1) формирование концепции; 2) проектирование персонажей; 3) создание предметно-пространственной среды; 4) построение архитектоники; 5) работа над эскизами и оригиналами иллюстраций; 6) вёрстка и окончательная сборка авторского книжного проекта.*

Все этапы выполняются последовательно в соответствии с логикой профессионального процесса создания книги. Работа начинается после получения задания и подробных инструкций. По завершении каждого этапа проводится анализ с обсуждением художественных решений, возникающих трудностей и способов их преодоления. Важно отметить, что на момент исследования Кристина обладает базовой подготовкой в области рисунка, живописи, композиции, шрифта и компьютерной графики, имеет опыт выполнения отдельных иллюстраций и экслибрисов, однако не имеет опыта реализации целостного книжного проекта.

Этап 1. Формирование концепции. На первом этапе осуществляется анализ литературного текста, определяется его смысловое ядро, жанровые особенности и эмоционально-образную структуру. В результате формируется концепция будущей книги. На данном этапе происходит **развитие концептуально-смыслового компонента компетенции,** связанного с интерпретацией текста и формированием авторской позиции.

Этап 2. Разработка визуального ряда

Педагогическая цель: формирование умения создавать художественный образ с учётом визуальных характеристик, эмоциональной выразительности и стилистики книги. Этап включает анализ референсов, поиск образов и эскизирование, направленные на выявление характера персонажей, их пластики и целостного визуального решения. Проектирование предполагает разработку системы визуальных признаков, вариативный поиск и подчинение образов общей концепции издания.

В процессе работы студентка проанализировала существующие иллюстрации, сформировала систему референсов и выполнила серию эскизов. Первоначальные решения отличались шаблонностью и статичностью, недостаточной проработкой пластики и характера. После обсуждения и корректировки эскизы приобрели выразительность, усложнился силуэт, сформировалось понимание образа как единой системы.

В результате можно отметить полноту проведённого анализа референсов и разнообразность эскизных поисков. Отдельно следует отметить проявленный интерес к выполнению заданий, творческий подход и готовность к экспериментированию, способность критически анализировать эскизные решения и видеть пути их дальнейшего развития, что напрямую влияет на качество полученных образов. Это указывает на положительное влияние педагогической поддержки и устойчивое формирование умения создавать художественный образ с учётом визуальных характеристик и эмоциональной выразительности.

Этап 3. Создание предметно-пространственной среды

Педагогическая цель: развитие умения организовать композицию иллюстрации с учётом стилистики и его взаимодействия с персонажем. Этап включает разработку предметно-пространственной среды, анализ её функциональных и стилистических характеристик, а также поиск композиционного решения, достигнутого через работу с пропорциями, ракурсами, ритмом, текстурой и глубиной пространства. Особое внимание уделяется взаимосвязи составных элементов и формированию единого художественного пространства.

В процессе работы Кристина перешла от сбора референсов к осмысленному формированию среды, однако на начальном этапе пространство трактовалось как декоративный фон, с преобладанием стандартных композиционных решений и слабой связью с персонажем. После обсуждения акцент был смещён на активную роль среды в раскрытии образа и атмос-

феры. Это привело к усложнению композиции, появлению ритмики, динамики и экспериментам с пространственной глубиной.

В ходе работы на данном этапе студентка продемонстрировала способность не только изучать окружающие предметы, но и переводить их в выразительные композиционные структуры. Появилась способность последовательной коррекции графических решений на основе анализа предварительных эскизов. Особо заметным стало переосмысление функциональности художественной среды, переход от дополняющего фона к активному элементу повествования, влияющего на композиционный ритм, создание атмосферы и усиление логических акцентов. При этом эксперименты с масштабом, ракурсами, силуэтами и стилизацией не носили случайный характер, а были направлены на поиск наиболее убедительного художественного решения. Результаты свидетельствуют о переходе от формального изображения окружения к его осмыслению как смыслообразующего элемента, способного усиливать выразительность иллюстрации и обеспечить единство художественного образа книги. На втором и третьем этапах **формируется визуально-образный компонент компетенции,** состоящий в развитии художественного мышления и авторского стиля.

Этап 4. Разработка архитектоники книги

Педагогическая цель: формирование понимания книги как целостного визуально-литературного объекта и развитие навыков трансформации текста в систему графического повествования. Этап включает анализ литературной основы, отбор ключевых сцен, построение структуры и последовательности разворотов, организацию ритма и согласование текста с иллюстрациями для достижения стилевого единства.

В процессе работы Кристина перешла к формированию последовательности сцен и обще композиции издания. Изначальный замысел иллюстрированной сказки был дополнен интерактивными элементами, что привело к усложнению структуры и переосмыслению повествования. На первом этапе макет носил фрагментарный характер, при котором развороты воспринимались как отдельные иллюстрации. После обсуждения была выстроена ритмическая организация развития сюжета в пространстве всей книги. Были выделены ключевые эпизоды и достигнута целостность графического решения. Основное затруднение заключалось в выборе оптимального варианта из множества эскизов, которое было преодолено за счёт уточнения концепции, целевой аудитории и задач проекта. В результате студентка продемонстрировала способность к самостоятельному анализу и обоснованному принятию композиционных решений.

С нашей точки зрения, этот этап продемонстрировал глубокое погружение в творческий процесс создания книги. Интерес, с которым выполнялась работа, а также стремление обогатить и разнообразить изначальный концепт, позволили расширить и углубить понимание художественной структуры книги и осознать потенциал художественно-образного решения. Этап обеспечил **формирование проектно-композиционного компонента** и системного восприятия книги как единого художественно-проектного объекта.

Этап 5. Разработка эскизов к иллюстрациям и создание оригиналов

Педагогическая цель: формирование навыков поэтапного создания иллюстраций с использованием традиционных и цифровых техник, развитие композиционного мышления и выразительности художественного решения. Работа включает разработку и отбор эскизов, их адаптацию к структуре книги и последующее выполнение оригиналов с учётом графического ритма и стилевого единства.

На основе ранее сформированных композиционных решений Кристина быстро определила эскизные варианты и после уточнений приступила к выполнению оригиналов. Параллельно велась работа над цветовым решением и выбором графической техники с использованием пробных фрагментов. Основные затруднения возникли при масштабировании эскизов, что потребовало внесения некоторых корректировок пропорций, уточнения композиционных центров и тонального баланса. Сравнительный анализ пробных фрагментов подвёл к выбору смешанной техники (графитный карандаш и цифровые инструменты), что позволило сохранить выразительность живой линии и обеспечить точность цветового решения. Освоение цифровых средств способствовало достижению целостности иллюстративного ряда.

На данном этапе особое внимание уделялось согласованию всех компонентов книги —

текста, иллюстраций, типографики и физического формата. Это обеспечило формирование целостного художественного пространства.

Этап 6. Вёрстка и окончательная сборка авторского книжного проекта

Педагогическая цель: формирование навыков профессиональной вёрстки и организации книги как целостного художественно-технологического объекта. Этап подразумевает работу в редакторе InDesign: компоновку разворотов и согласование текста и иллюстраций, настройку типографических параметров (шрифты, поля, полоса набора, интерлиньяж), формирование графического единства всех компонентов и подготовку макета к печати.

В процессе работы Кристина столкнулась с трудностями, связанными с недостаточным опытом вёрстки и необходимостью соблюдения технических требований. Основные проблемы касались корректной настройки параметров страницы, цветового баланса иллюстраций и типографики. После консультации эти затруднения были устранены, была проведена цветокоррекция, уточнены параметры шрифта, выровнена структура макета. В результате студентка продемонстрировала уверенное владение основами профессиональной вёрстки, достигла стилевого единства и согласованности всех элементов книги. Стоит отметить её творческий подход даже к выбору формата издания и способу сшивания книжного блока. Столкнувшись с возможной проблемой частичной потери разворотных иллюстраций в области корешка, Кристина предложила профессионально обоснованное решение — использовать формат фото-книги, который технически позволяет создать разворот без сгиба, сохраняя целостность восприятия изображения. Такое решение демонстрирует не только техническую грамотность, но и способность к самостоятельному поиску оптимальных художественно-технических решений. Тем самым обеспечивается **формирование технико-технологического компонента** компетенции.

Анализ результатов. Полученные результаты свидетельствуют о формировании устойчивых художественных, композиционных и проектных навыков, что подтверждает эффективность предложенной методики в развитии профессиональных компетенций в области книжной графики. Организация обучения на основе полного цикла обеспечивает восприятие книги как единой художественной системы, снижает фрагментарность решений, формирует осознанный подход к проектированию и повышает уровень визуальной грамотности и художественной выразительности.

В ходе обучения наблюдается переход от иллюстративного к проектному мышлению, ориентированному на структуру книг в целом. Результаты подтверждают эффективность интегративного подхода, объединяющего различные аспекты подготовки и приближающего образовательный процесс к профессиональной практике. Существенное значение имеет последовательность этапов, обеспечивающая постепенное усложнение задач и формирование устойчивых профессиональных умений.

Заключение. В ходе исследования был проанализирован процесс формирования профессиональных компетенций в области книжной графики на основе поэтапного выполнения учебного проекта — от разработки персонажа до создания завершённого издания. Выявлены ключевые особенности организации творческой деятельности, типичные трудности на различных этапах и описаны способы их преодоления. Особое внимание уделено процессу формирования целостного художественного замысла.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Компетенция проектирования иллюстрированной книги носит интегративный характер и требует системной организации обучения.
2. Принцип полного цикла проектирования способствует формированию целостного профессионального мышления.
3. Формат *Case study* является эффективным инструментом апробации педагогической модели.
4. Интеграция художественных, проектных и технологических компонентов повышает качество профессиональной подготовки студентов-графиков.

Полученные результаты подтверждают эффективность предложенной методики и её практическую значимость, что позволяет рекомендовать данный подход к внедрению в практику художественного образования как средство повышения эффективности обучения в области книжной графики и графического искусства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

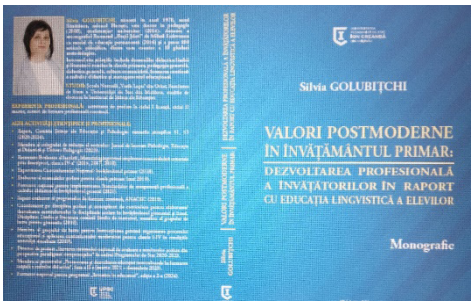
1. ВЫГОТСКИЙ Л. С. *Психология искусства.* Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 480 с. ISBN 5-222-00256-X.
2. ДАВЫДОВ В. В., ВАРДАНЯН А. У. *Учебная деятельность и моделирование*. Ереван: Луйс, 1981. 218 с.
3. КИРИЧЕНКО Н.С., *Обучение книжной графике как средство развития профессиональной компетентности художника-педагога*. În: *Современное педагогическое образование*. [СПО], 2023. № 12. 523–526 с. [электронный ресурс]. [дата обращения 08.04.2026]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-knizhnoy-grafike-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-hudozhnika-pedagoga
4. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Академия, 2005. с. 352. ISBN 5-89357-153-3.
5. МАСЛОУ А. *Мотивация и личность.* СПб.: Питер, 2019. 400. ISBN 978-5-4461-1309-5.
6. ПАХОМОВ В.В. *Книжное искусство. Книга вторая. Замысел оформления. Иллюстрации.* М.: Государственное издательство Искусство, 1962. 432 с.
7. ПОДЛАСЫЙ И.П. *Педагогика: в 3-х кн., кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» — 2-е изд., испр. и доп.* М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС 2007. 463 с. ISBN 978-5-691-01559-5.
8. ФРОММ Э. *Душа человека.* М.: Республика, 1992. 430 с. ISBN 5-250-01511-5.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.2.19
CZU: 373.3:37.015:811.135.1

A relevant pedagogical discourse: POSTMODERN VALUES IN PRIMARY EDUCATION: TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN RELATION TO STUDENTS' LANGUAGE EDUCATION

Un discurs pedagogic relevant: VALORI POSTMODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR

Autor:
Golubițchi Silvia, dr., hab., prof. univ. UPSC
ISBN 978-9975-48-198-4, 384 de pagini
Chișinău, CEP UPSC, 2024



Monografia reprezintă analiza discursurilor postmoderne și impactul lor în formarea și în dezvoltarea profesională a învățătorilor, în special în contextul educației lingvistice a elevilor. Autoarea identifică, în cadrul general al mentalității pedagogice și în cadrul specific al învățământului primar, acel fenomen ce caracterizează și determină esența dezvoltării profesionale a cadrului didactic în perspectivă postmodernă, și anume *fenomenul înțelepciunii practice* a acestuia în activitatea sa profesională. În context, sunt luate în discuție termenii specificului învățământului primar în lumina schimbărilor la nivel de dimensiuni, proces, criterii, conexiuni, reconfigurări, conținuturi, integrare etc.

Un spațiu esențial este consacrat problematicii valorilor postmoderne și ale postmodernismului ca factor de evoluție și ca una dintre condițiile acesteia, cu precizarea diferențierii analogice între modernism și postmodernism.

Aceste abordări teoretice, la care se adaugă și altele asemănătoare în diverse planuri ale științelor educației, urmăresc să evidențieze ceea ce reclamă noua orientare educațională în evoluția concertată a formelor activității profesionale. Interpretarea este examinată în mai multe aspecte: filosofic, psihologic, antropologic, praxiologic, relațional, logic etc. Nu mai puțin importantă este intermedierea la nivelul caracteristicilor pedagogice ale postmodernismului.

În viziunea pe care o propune autoarea abordarea valorilor postmodernismului în procesul de dezvoltare profesională va recupera o parte din complexitatea reală a fenomenului pedagogic de *înțelepciune practică* a cadrelor didactice în contextul real al atitudinilor.

Textul monografic este structurat în cinci capitole.

Reperele teoretico-metodologice ale învățământului primar în actualitate" tratează aspecte ce privesc gândirea și atitudinea postmodernă. Selecția autorilor s-a făcut în baza unui decupaj dintr-un cadru extins, dar, în același timp, și destul de concret. În capitol se descrie învățământul primar – etapă a achizițiilor fundamentale și de dezvoltare. În clasele primare (I-IV) se formează elevilor abilități de activitate intelectuală, se creează premise pentru autoreglare în procesul de instruire, deprinderi durabile de citire, scriere, în calcul, de comunicare cu prietenii și colegii de clasă, cu învățătorii și cu membrii societății, cu natura și arta. Se dezvoltă calitățile fizice, se formează deprinderi de muncă, igienă și conduită.

Învățarea limbii și literaturii române în școală are o importanță inestimabilă, pentru că însușirea corectă a acesteia devine condiția de bază în vederea realizării obiectivului fundamental al învăță-

mântului, şi anume formarea personalităţii în perspectiva integrării rapide în societate. Aici se fac referiri analitice la componentele competenţei de comunicare şi competenţei lingvistice.

Elevii din învăţământul primar învaţă fiecare în felul său, iar învăţarea înseamnă *înţelegere.* Învăţarea se orientează către formarea competenţelor generale şi specifice, elevul transformându-se, din micul receptor, în micul explorator, iar învăţătorul, din emiţător, în scenarist, moderator şi modelator de comportamente.

„Orientările conceptuale în dezvoltarea profesională a învăţătorilor" vizează procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, prezintă un şir de aspecte ale dezvoltării profesionale, care constituie un proces continuu de formare într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoştinţe teoretice şi practice. Aceste orientări sunt, respectiv, dezvoltarea profesională prin procesul de *învăţare* şi dezvoltarea profesională prin *cercetare sau reflecţie*. Se descriu etapele dezvoltării profesionale a cadrului didactic: *etapa pregătitoare; etapa formării iniţiale; etapa integrării socioprofesionale.* Se descriu noile tendinţe în formarea profesorilor, evidenţiindu-se *profesorul constructivist*, care are nevoie şi de cunoştinţe din diferite domenii, dar şi de capacităţi cognitive, abilităţi aplicative, de rând cu atitudini şi aptitudini specifice. De asemenea, se elucidează componentele competenţei profesionale racordate la schimbările din societate.

„Valorile postmoderne – premise definitorii în realizarea învăţământului primar" conturează un tablou al valorilor postmoderne în procesul dezvoltării profesionale, din care ulterior reiese felul în care acestea pot fi valorificate plenar în procesul educaţional, avansându-se ideea că „problema cunoaşterii se bazează pe tot ce este exterior individului". Or, postmodernismul poate aduce o contribuţie valoroasă la înţelegerea noţiunii *de şcolarizare ca formă de cultură*, oferind pedagogilor o viziune complexă asupra *relaţiilor dintre cultură, putere şi cunoaştere.* Un loc aparte în analizele operate îl ocupă conceptul de ***phronesis****,* ce evidenţiază importanţa acţiunii „gânditoare" şi a *înţelepciunii practice*, aceasta fiind atât o virtute etică, dar şi o virtute intelectuală, ce trebuie dobândită prin practică. *Phronesis* implică capacitatea de a decide cum să se atingă un anumit scop şi capacitatea de a reflecta asupra acestuia şi de a determina obiective relevante în concordanţă cu scopul respectiv.

„Baza metodologică a dezvoltării profesionale a învăţătorilor în raport cu educaţia lingvistică a elevilor din perspectiva valorilor postmoderne" este ancorată pe noţiunea de *calitate*, fiind racordată la conceptul de postmodernism**.** *Educaţia de calitate* este susţinută de trei piloni principali: disponibilitatea pentru profesori calificaţi, utilizarea resurselor de învăţare de calitate, dezvoltarea profesională şi crearea unor medii de învăţare sigure şi de susţinere. De asemenea, se descriu *caracteristici ale educaţiei de calitate: pe baza drepturilor; contextualizare şi relevanţă; dezvoltarea holistică; resurse favorabile; rezultate ale învăţării.*

Un concept inedit în pedagogie este acela de asociere de tip *joint venture*, ce prezintă entităţile abordate – valorile postmoderne, dezvoltarea profesională, educaţia lingvistică. Acestea, conform conceptului *joint venture*, deschid noi posibilităţi în asigurarea calităţii dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din învăţământul primar în vederea realizării educaţiei lingvistice a elevilor în baza valorilor postmoderne conveniente.

Evident, dezvoltarea profesională cere prezenţa atât a virtuţii morale, cât şi a *înţelepciunii practice (phronesis).* ***Învăţătorul-phronesis*** este înţelept din punct de vedere acţional şi moral. Pentru o astfel de înţelepciune acesta acumulează cunoştinţe în timp şi câştigă o deschidere mai largă spre experienţă. Înţelepciunea, aşadar, nu este posesia cunoaşterii universale despre bine, ci este fundamentală pentru a face bine ceea ce faci. Astfel de cunoştinţe sunt intrinsec practice.

Modelul valoric postmodern în dezvoltarea profesională a învăţătorilor, fiind de tip epistemologic, reprezintă o construcţie a strategiei adecvate între teorie/ metodologie/ aplicare practică în situaţii concrete. Or, acesta semnifică o instanţiere *in concreto* a elementelor postmoderne, pentru a vedea cum funcţionează aceste valori în cazul concret al dezvoltării profesionale.

„Dezvoltarea înţelepciunii practice a învăţătorilor în raport cu educaţia lingvistică a elevilor" este condusă de autoare pe identificarea şi dezvoltarea nivelului înţelepciunii practice a învăţătorilor în baza unor indicatori de performanţă sintetici din *Proiectul operaţional de dezvoltare a înţelepciunii practice a învăţătorilor*. Dezvoltarea înţelepciunii practice este o componentă atitudinală a competenţei profesionale, atitudinea fiind un filtru mintal prin care învăţătorii percep procesul educaţional, este o modalitate de comportament profesional, reprezentând o viziune personală a învăţătorului. Înţelepciu-

nea practică este o componentă esenţială a personalităţii învăţătorului, reprezentând comportamentul acestuia în situaţii problematice prin alegerea celei mai bune variante de soluţionare. Aceste rezultate se caracterizează prin exactitate redusă şi precizie deficitară, fapt ce denotă necesitatea recuperării. S-a constatat astfel că noile abordări ale educaţiei în perspectivă postmodernă îşi au temeiul într-o orientare bine concepută, care nu este inclusă, deocamdată, în interesul epistemologic şi în cel practic al cadrelor didactice.

Metodologia dezvoltării înţelepciunii practice a învăţătorului în cadrul dezvoltării profesionale în raport cu educaţia lingvistică a elevilor a fost valorificată prin acordarea unei atenţii deosebite efectelor posibile a ceea ce fac; abordarea realistă a situaţiilor; înţelegerea modalităţii de aplicare a noilor informaţii; dezvoltarea previziunii: a vedea problemele potenţiale înainte ca acestea să se întâmple; emiterea judecăţilor corecte; stabilirea echilibrului între schimbare şi ceea ce nu poate fi schimbat; dezvoltarea gândirii clare, ce nu se axează pe aspecte irelevante; manifestarea unui nivel înalt de calitate a acţiunii; „căutarea" în permanenţă a cunoaşterii; a nu fi influenţat de emoţii negative.

Aşadar. dezvoltarea *phronesis* a învăţătorilor pe parcursul experimentului pedagogic relevă un şir de elemente ale înţelepciunii practice a acestora, ca o virtute profesional-cognitivă bazată pe valori educaţionale în judecată şi reflecţie (deschidere spre cunoaştere, perspectiva înţelegerii profunde, gândire analitică şi viziune proprie în analiză, orientarea spre calitate în ceea ce fac). Phronesis a permis învăţătorilor să descopere modul corect de a face ceea ce trebuie făcut într-o anumită circumstanţă, la un anumit moment.

Luând în considerare valorile teoretice, axiologice, filosofice, pedagogice/metodologice, textul monografic poate servi drept suport util în cadrul cursurilor de bază sau opţionale la formarea profesională iniţială (studenţi, masteranzi, doctoranzi), la formarea cadrelor didactice din învăţământul profesional (colegii pedagogice) şi la formarea profesională continuă a cadrelor didactice (personalul didactic şi cadrele de conducere).

Nelu VICOL,
doctor în filologie, conferenţiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău

AFANAS Aliona, *doctor habilitat, conferenţiar universitar*, *şef de catedră Ştiinţe ale Educaţiei şi Management*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0001-6369-0940**, E-mail: afanas.aliona@upsc.md

AGARWAL Elena, *doctoirandă,* Şcoala Doctorală *Psihologie*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga", Chisinau, RM, **ORCID: 0009-0005-0394-3017,** E-mail: elena.joy@gmail.com

ANDRIOAIE Ana-Maria, *doctorandă,* Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, *profesoară* de limba engleză, Colegiul „Mihai Eminescu", Bacău, **România, ORCID: 0009-0006-4844-1392,** E-mail: *andrioaieanamaria@yahoo.com*

ANDRIŢCHI Viorica, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, director* INEL, Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0001-8504-9679,** E-mail: vioandritchi@gmail.com

AXINTE Luiza Lenuţa, *doctorandă*, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0009-0001-9771-1401,** E-mail: luiza.axinte21@gmail.com

BARLADEAN Mariana, *doctorandă,* Şcoala doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău. RM, *director,* I.P. Centrul de Excelenţă în Energetică şi Electronică, Chişinău, RM, **ORCID: 0009-0001-6106-1603,** E-mail: briceagmariana@gmail.com

BRIGALDA Eleonora, *doctor în studiul artelor, profesor universitar*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0009-0007-0593-2316**, E-mail: brigalda.eleonora@upsc.md

BUZEA Mariana, *doctorandă,* Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, *învăţătoare la clasele primare*, Liceul teoretic „Nicolae Titulescu", Slatina, **România, ORCID 0000-0002-6112-9073,** E-mail: mariana.2286@yahoo.com

CALLO Tatiana, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0002-7673-3046,** E-mail: crinalb55@gmail.com

CIOBÎCĂ Paula Tamara, *doctorandă,* Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, *profesoară*, Colegiul „Andronic Motrescu" din Rădăuţi, **România, ORCID: 0009-0009-0100-8147,** E-mail: paulaciobica@gmail.com

FLOREA Veronica Alina, *doctorandă*, Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0002-3245-0570,** E-mail: florea_alina28@yahoo.com

GÎNJU Gheorghe, *doctor în ştiinţe biologice, conferenţiar universitar*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0001-6053-9284,** E-mail: ginju.gheorghe@upsc.md

GOLUBIŢCHI Silvia, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0002-3650-0141,** E-mail: golubitchi.silvia@upsc.md

IGNAT Valentin, *doctorand*, Şcoala Doctorală *Psihologie*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, *profesor de psihopedagogie specială*, Şcoala Gimnazială Specială „Sf. Mina", Craiova, **România ORCID: 0009-0009-7874-0387,** E-mail: vali.ignat@gmail.com

POPA Violeta, *doctorandă,* Şcoala Doctorală *Ştiinţe ale Educaţiei*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chişinău, RM, *specialistă principală*, Institutul Naţional pentru Educaţie şi Ledership, Chişinău, RM, **ORCID: 0000-0003-4348-4925,** E-mail: vpvioletapopa13@gmail.com

RADU Andreea Carmen, *profesoară* la limba și literatura română, Liceul Tehnologic Auto, Curtea de Arges, județul Argeș, **România, ORCID: 0009-0004-5320-0572,** E-mail: andreeacarmen2024@gmail.com

RAȚĂ Ecaterina-Roxana, *doctorandă*, Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, *învățătoare*, comuna Agăș, județul Bacău, **România, ORCID: 0009-0005-8271-3390,** E-mail: ecaterina.rata@gmail.com

ROȘCAN Beatris-Geanina, *doctorandă*, Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, *învățătoare*, clasele primare, Școala Gimnazială nr. 23 „Constantin Brâncoveanu", Constanța, **România, ORCID: 0009-0007-6470-7610,** E-mail: biaroscan@yahoo.com

SGAIBĂ Adriana, *doctorandă,* Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, **ORCID**: **0009-0002-0696-6191,** E-mail: adriana_siderall@yahoo.com

SILISTRARU Nicolae, *doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, **ORCID: 0000-0001-9469-4434,** E-mail: **nsilistraru@gmail.com**

TIMUȚA Aliona, *doctorandă*, Școala Doctorală *Științe ale Educației*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, *lector universitar*, AMTAP, RM, **ORCID: 0009-0003-0464-6095** E-mail: aliona.timuta@gmail.com

USATÎI Larisa, *doctor în pedagogie, conferențiar universitar*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, **ORCID: 0000-0001-6083-0311,** E-mail: usatii.larisa@upsc.md

VICOL Nelu, *doctor în filologie, conferențiar universitar*, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, **ORCID: 0000-0001-5626-4556,** E-mai: iseneluvicol@gmail.com; vicol.nelu@upsc.md

VRÎNCEANU Vasile, *doctor în științe ale educației,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, RM, Centrul de Formare Continuă și Leadership, **ORCID: 0000-0002-1510-5935,** E-mail: vasilevranceanu1957@gmail.com

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE

CERINȚE FAȚĂ DE AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
E-ISSN 1857-4521
Site: http://up.upsc.md

Articolul prezentat la redacţie va fi scris în conformitate cu cerinţele generale acceptate pentru asemenea publicaţii – *Normele de redactare a textelor*, expediat cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic, în limba română sau, respectiv, în limbile de circulaţie internaţională (română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă).

Volumul unui articol va cuprinde de la 0,25 coli la 0,4 coli de autor (pagina A4 210×297).

Dacă articolul este scris de doi autori, atunci volumul va constitui de la 0,5 coli şi nu va depăşi 1,0 coli de autor (pagina A4 210×297). **O coală de autor semnifică 40.000 de semne (de cuvinte)** cu spaţii**.**

Structura articolului va cuprinde:

1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat);
2. Autorul/Autorii articolului (nume, prenume, titlul şi gradul ştiinţific, afilierea instituţională, funcţia şi locaţia angajatorului, ORCID şi adresa de e-mail);

Notă: autorul va preciza şi informaţia privind funcţia, instituţia şi locaţia acesteia: precizarea este necesară pentru rubrica *Autorii noştri*.

3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, **circa 100-150 de semne** (de cuvinte), în limba română, engleză sau în altă limbă de circulaţie internaţională recunoscută oficial);
4. Cuvintele-cheie – 5-7 (în limba română, engleză sau în altă limbă de circulaţie internaţională recunoscută oficial);
5. Conţinutul propriu-zis: Introducere, Discuţii, Metode, Rezultate, Concluzii şi Recomandări (după caz);
5. Referinţele bibliografice selectate rezonabil, fără a exagera numărul acestora;
6. Anexe (după caz).

Textul va fi prezentat în una dintre limbile română, engleză, germană, franceză, rusă, spaniolă; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1,15; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referinţele bibliografice se vor plasa la sfârşitul articolului în ordine alfabetică (numele - cu litere majuscule ale acestuia, prenumele - cu iniţială majusculă, titlul, editura şi anul ediţiei, numărul paginii/ numărul paginilor, ISBN (*pentru cărţi* şi *volume*) / ISSN (pentru reviste) – cu Times New Roman, 12, Alignment left).

Referinţele bibliografice vor conţine surse rezonabile pentru conformitatea ştiinţifică şi metodologoică a articolului, omiţându-se excesul acestora conform volumului textului.

În text se vor indica trimiterile bibliografice astfel: [5] sau [5, p.].

În context, la prezentarea articolului autorul va prezenta *Declaraţia pe propria răspundere*:

DECLARAŢIE PE PROPRIA RĂŞPUNDERE

Subsemnatul/Subsemnata (*prenumele, numele, date privind studiile, titlul ştiinţific/ştiinţifico-didactic, funcţia, instituţia, locaţia*) declar pe propria răspundere că textul articolului (*titlul articolului*) este original şi nu conţine nici un material străin de proprietate neprotejat prin brevet sau cerere de brevet. Responsabilitatea pentru autenticitatea conţinutului articolului ştiinţific şi pentru protecţia materialului propriu mi le asum. De asemenea, declar că articolul nu a fost publicat cu acelaşi conţinut în alte ediţii (reviste, volume, cărţi).

Data prezentării:

Semnătura:

Doctoranzii, care sunt autori ai articolului ştiinţific, **vor prezenta Referinţa/Recenzia asupra textului articolului semnată de conducătorul ştiinţific al doctoratului**, conform modelului prezentat de Redacţia Revistei *Univers Pedagogic*, după recepţionarea articolului.

Baza de date a experţilor

BAZA DE DATE ALE EXPERŢILOR PENTRU RECENZAREA ARTICOLELOR ŞTIINŢIFICE:

1. **PATRAŞCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSCHI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIŞ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ŢĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.prof.univ., UPSC
7. **DERMENJI-GURGUROV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ŢURCANU MARINA**, dr.conf.univ, USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.conf.univ., UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

BAZA DE DATE ALE EXPERŢILOR SUPLIMENTARI:

14. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
15. **MORARI Mariana,** dr.conf.univ., USARB
16. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., UPSC
17. **FRANŢUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
18. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
19. **ANDRIEŞ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
20. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

BAZA DE DATE ALE EXPERŢILOR STRĂINI:

21. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
22. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
23. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDJG, România

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES

REQUIREMENTS FOR AUTHORS WHO INTEND TO PUBLISH SCIENTIFIC ARTICLES IN THE JOURNAL „UNIVERS PEDAGOGIC"
ISSN 1811-5470
E-ISSN 1857-4521
Website: http://up.upsc.md

The article submitted to the editorial office will be written in accordance with the generally accepted requirements for such publications – Text Writing Rules, sent two months before publication, on electronic media, in Romanian or, respectively, in the languages of international circulation (Romanian, English, German, French, Russian, Spanish).

The volume of an article will include from 0.25 sheets to 0.4 sheets of author's paper (A4 page 210×297).

If the article is written by two authors, then the volume will consist of from 0.5 sheets and will not exceed 1.0 sheets of author's paper (A4 page 210×297). **One author sheet means 40,000 characters (of words) with spaces.**

The structure of the article will include:

1. Title of the article (Times New Roman, bold, 14 pt, centered);

2. Author/Authors of the article (last name, first name, title and scientific degree, institutional affiliation, ORCID and e-mail address);

Note: the author will also specify information regarding the position, institution and its location; this specification is required for the *Our Authors* section.

3. Abstract (Times New Roman, 12 pt, italics, **approximately 100-150 characters** (of words), in Romanian, English or another officially recognized international language);

4. Keywords – 5-7 (in Romanian, English or another officially recognized international language);

5. The actual content: Introduction, Discussion, Methods, Results Conclusions and Recommendations (as applicable);

6. Reasonably selected bibliographic references, without exaggerating their number;

7. Annexes (as applicable).

The text will be presented in one of the following languages: Romanian, English, German, French, Russian, Spanish; paper size: A4 210 x 297 mm; Times New Roman, 12 pt; interval – 1.15; margins: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, paragraph – 10 mm.

Bibliographic references will be placed at the end of the article in alphabetical order (last name - with capital letters, first name - with capital initial, title, publisher and year of publication, page number/number of pages, ISBN (*for books* and *volumes*) / ISSN (*for magazines*) - with Times New Roman, 12, Alignment left).

Bibliographic references will contain reasonable sources for the scientific and methodological conformity of the article, omitting their excess according to the volume of the text.

Bibliographic references will be indicated in the text as follows: [5] or [5, p.].

In context, when submitting the article, the author will present the *Declaration on his/her own responsibility*:

DECLARATION ON OWN RESPONSIBILITY

The undersigned (first name, last name, data on studies, scientific/scientific-didactic title, position, institution, location) declare on his/her own responsibility that the text of the article (article title) is original and does not contain any foreign proprietary material not protected by patent or patent application. I assume responsibility for the authenticity of the content of the scientific article and for the protection of my own material. I also declare that the article has not been published with the same content in other editions (magazines, volumes, books).

Date of submission:

Signature:

Doctoral students, who are authors of the scientific article, **will present the Reference/Review of the text of the article signed by the scientific supervisor of the doctoral thesis**, according to the model presented by the Editorial Board of the Univers Pedagogic Journal, after receiving the article.

Expert Database

***EXPERT DATABASE FOR REVIEWING SCIENTIFIC ARTICLES*:**

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSCHI Nina**, dr.hab.conf.univ., UPSC
3. **PANIȘ Aliona**, dr.hab.conf.univ., UPSC
4. **RACU Jana**, dr.hab.prof.univ., UPSC
5. **CUCER Angela**, dr.conf.cercet., UPSC
6. **ȚĂRNĂ Ecaterina**, dr.hab.prof.univ., UPSC
7. **DERMENJI-GURGUROV Svetlana**, dr.conf.univ., UPSC
8. **COSUMOV-ȚURCANU MARINA**, dr.conf.univ, USARB
9. **BOCANCEA VIOREL**, dr.conf.univ., UPSC
10. **SANDULEAC SERGIU**, dr.conf.univ., UPSC
11. **MELNIC NATALIA**, dr.conf.univ., UPSC UPSC
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

***DATABASE OF ADDITIONAL EXPERTS*:**

14. **ACHIRI Ion**, dr.conf.univ., UPSC
15. **MORARI Mariana,** dr.conf.univ., USARB
16. **CIOBANU Adriana**, dr.conf.univ., UPSC
17. **FRANȚUZAN Ludmila**, dr.conf.cercet., UPSC
18. **RACU Iulia**, dr.conf.univ., UPSC
19. **ANDRIEȘ Vasile**, dr., lect.univ., USEC
20. **STRAISTARI-LUNGU Cristina**, dr.lect.univ., UPSC

***DATABASE OF FOREIGN EXPERTS*:**

21. **SORIN Cristea**, dr.prof.univ.emerit, UB, România
22. **ANTOFI Simona**, dr.prof.univ. UDJG, România
23. **BARNA IuliaăPetronela**, dr.conf.univ., UDJG, România

Univers Pedagogic

Revistă Ştiinţifică
de Pedagogie şi Psihologie
Nr. 2 (90) 2026

Autorii care intenţionează să publice articole
ştiinţifice în ***Revista UNIVERS PEDAGOGIC***
vor lua cunoştinţă de condiţiile şi cerinţele
pentru publicare accesând link-ul:
https://up.upsc.md/?page_id=8

Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/⅛
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creangă" din Chişinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr.1, mun. Chişinău, Republica Moldova