

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”, Ucraina

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

PETROVSCI 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

The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

E-ISSN 1857-4521

The Pedagogical Universe 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
PETROVSKI 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

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Marina Morari, Amalia Enache. <i>Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale în preșcolaritate</i>	5
---	---

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Думитру Патрашку, Олеся Згурян. <i>Методика развития эмоционального интеллекта у младших школьников</i>	19
Veronica Florea. <i>Tehnologii comunicative de receptare-învățare a mesajului oral: impact asupra competenței de comunicare literară a elevilor din ciclul primar</i>	27
Rodica Bălan. <i>Incursiune metodologică în formarea competenței etnoculturale a elevilor din gimnaziu</i>	30
Татьяна Лагаева. <i>Методология развития интерпретативно-художественной компетенции студентов с применением методов ТРИЗ</i>	43

DEZVOLTARE PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Dan-Gicu Hogan. <i>Dimensiunile etnofolclorică și religioasă ale Ortodoxiei ca vector al educației estetice în gimnaziu</i>	52
Aytekin Nizami Abbasova. <i>Principles and criteria for selecting dialogic texts for developing dialogic communication in english among language university students</i>	62

MANEGEMENT EDUCAȚIONAL ȘI LEADERSHIP

Olga Chiriță. <i>Studiul teoretico - empiric al competențelor interculturale ale viitorilor angajați ai Ministerului Afacerilor Interne</i>	69
Andrei Galbenu. <i>Leadership-ul educațional în era inteligenței artificiale: inovare, cultură organizațională și transformare digitală</i>	73
Ramona Răduț-Taciu. <i>Emoționalul și habitatul ludic timpuriu în managementul jocurilor de rol</i>	79

PSIHOLOGIE

Vica Anton. <i>Mental health as a factor of professional efficiency within the Ministry of Internal Affairs</i>	89
Daniela-Iulia Stroescu. <i>Didactica modernă în psihopedagogia specială: incluziune, diferențiere și evaluare autentică</i>	94

BUNE PRACTICI

Andreea-Simona Elgamal. <i>Valorificarea jocului de rol în formarea competenței de comunicare dialogată a elevilor din clasa întâia</i>	107
Bardane Belal, Nicolae Silistratu. <i>Modelizarea integrării activităților muzicale în procesul educațional din învățământul primar</i>	114

EX-LIBRIS

Nelu Vicol. <i>O explorare managerială a timpului în științele educației: determinări pedagogice ale managementului timpului</i>	124
---	-----

AUTORII NOȘTRI	126
-----------------------------	-----

CERINȚELE TEHNICE DE REDACTARE A ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE	128
---	-----



PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

Marina Morari, Amalia Enache. Guidelines for adapting experiential learning theory to preschool education	5
--	---

DIDACTICS OF SCHOOL SUBJECTS

Dumitru Patraşcu, Oleseza Zgurean. Methodology for developing emotional intelligence of primary school children	19
Veronica Florea. Communicative technologies for oral message reception and learning: impact on literary communication competence in primary education	27
Rodica Bălan. Methodological foray into the formation of ethnocultural competence of high school students	30
Tatiana Lagaeva. Methodology for developing students' interpretative-artistic competence using TRIZ methods	43

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Dan-Gicu Hogan. The ethno-folkloric and religious dimensions of orthodoxy as a vehicle for aesthetic education in middle school	52
Aytekın Nizami Abbasova. Principles and criteria for selecting dialogic texts for developing dialogic communication in english among language university students.....	62

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

Olga Chiriţă. The theoretical and empirical study of the intercultural competencies of future employees of the Ministry of Internal Affairs	69
Andrei Galbenu. Educational leadership in the era of artificial intelligence: innovation, organizational culture and digital transformation.....	73
Ramona Răduţ-Taciu. Emotional and early play habitat in role play management	79

PSYCHOLOGY

Vica Anton. Mental health as a factor of professional efficiency within the Ministry of Internal Affairs	89
Daniela-Iulia Stroescu. Didactica modern in special psychopedagogy: inclusion, differentiation and authentic assessment.....	94

GOOD PRACTICES

Andreea-Simona Elgamal. Validating role play in training the dialogue communication competence of first grade students	107
Bardane Belal, Nicolae Silistratu. Modeling the integration of musical activities in the educational process in primary education	114

EX-LIBRIS

Nelu Vicol. A managerial exploration of time in educational sciences: pedagogical determinations of time management.....	124
---	-----

OUR AUTHORS.	126
---------------------------	-----

TECHNICAL REQUIREMENTS FOR WRITING SCIENTIFIC ARTICLES	130
---	-----

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.01>
CZU: 373.2/.091

REPERE PENTRU ADAPTAREA TEORIEI ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN PREȘCOLARITATE

Marina MORARI,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, RM

ORCID ID: 0000-0002-0300-6403

E-mail: marina.morari@usarb.md

Amalia ENACHE,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,

profesoară, educația timpurie,

Grădinița cu program prelungit „Năsturel”, Constanța, **România**

ORCID ID: 0000-0003-4606-6016

E-mail: amigeoenache@yahoo.com

Rezumat: *Articolul analizează posibilitățile de adaptare a teoriei învățării experiențiale la specificul educației preșcolare, valorificând modelul ciclului experiențial al lui David A. Kolb, perspectiva umanistă a lui Carl Rogers și distincția dintre producția divergentă și producția convergentă formulată de Joy Paul Guilford. Demersul propune o interpretare psihopedagogică a învățării experiențiale preșcolare ca proces de transformare progresivă a trăirii directe în sens, cunoaștere și valoare. Sunt evidențiate rolul reflecției emergente, al convergenței tipurilor de cunoaștere și al profilului epistemic individual al copilului, precum și implicațiile acestora pentru proiectarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale în grădiniță.*

Cuvinte-cheie: *învățare experiențială, educație preșcolară, reflecție emergentă, profil epistemic individual, convergență epistemică, model pedagogic, dezvoltare timpurie.*

GUIDELINES FOR ADAPTING EXPERIENTIAL LEARNING THEORY TO PRESCHOOL EDUCATION

Summary: *This article analyzes the possibilities of adapting experiential learning theory to the specific context of preschool education, drawing on David A. Kolb's experiential learning cycle, Carl Rogers's humanistic perspective, and Joy Paul Guilford's distinction between divergent and convergent production. The approach proposes a psychopedagogical interpretation of preschool experiential learning as a process through which direct experience is progressively transformed into meaning, knowledge, and value. The article highlights the role of emergent reflection, the convergence of types of knowledge, and the child's individual epistemic profile, as well as their implications for the design, implementation, and evaluation of educational activities in kindergarten.*

Keywords: *experiential learning, preschool education, emergent reflection, individual epistemic profile, epistemic convergence, pedagogical model, early development.*

Introducere. Educația timpurie contemporană se află sub semnul unei schimbări de accent: de la transmiterea de conținuturi către organizarea unor experiențe de învățare relevante pentru copil. În această perspectivă, copilul preșcolar nu mai este

privit ca receptor pasiv al informațiilor, ci ca subiect activ al propriei formări, aflat într-o relație directă cu mediul, cu ceilalți și cu sine. Învățarea devine un proces de implicare, explorare, interpretare și valorizare, iar rolul educatorului se redefineste

în termenii facilitării experiențelor semnificative. *Teoria învățării experiențiale* elaborată de David A. Kolb oferă o sinteză conceptuală sistematică a proceselor de învățare reflectivă, activă și transformatoare, aflate în continuitate cu fundamentele psihologice clasice. După cum afirmă D. Kolb (1984), învățarea experiențială presupune „transformarea experienței în cunoaștere printr-un ciclu de patru pași: experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare abstractă și testare activă” – un model inspirat direct de gândirea lui Kurt Lewin [4, p. 21]. Adaptarea teoriei lui D. Kolb la preșcolaritate necesită însă o relectură psihopedagogică atentă. Copilul preșcolar nu operează încă predominant cu abstracții teoretice și nu dispune de un limbaj reflexiv matur. Cu toate acestea, el trăiește, observă, imită, întreabă, compară, simbolizează, anticipează și transferă experiența în contexte noi. Prin urmare, etapele ciclului experiențial sunt prezente în forme specifice vârstei: senzoriale, afective, ludice, simbolice și intuitive.

Discuții. Metodologie. Problema centrală a articolului constă în identificarea modului în care învățarea experiențială poate fi conceptualizată și operaționalizată în educația preșcolară fără a forța dezvoltarea cognitivă a copilului și fără a transforma experiența într-o activitate formalizată excesiv. Ipoteza teoretică susținută aici este că învățarea experiențială preșcolară se întemeiază pe unitatea dintre trăire, reflecție emergentă, construcție de sens și valorizare, iar eficiența ei depinde de convergența mai multor tipuri de cunoaștere.

Scopul articolului este de a formula repere psihopedagogice pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale în preșcolaritate și de a evidenția relevanța profilului epistemic individual al copilului pentru proiectarea și evaluarea experiențelor de învățare. Obiectivele urmărite sunt: clarificarea fundamentelor teoretice ale învățării experiențiale; interpretarea ciclului experiențial în raport cu particularitățile copilului preșcolar; descrierea rolului reflecției ca mecanism integrator; propunerea unor direcții de analiză a convergenței tipurilor de cunoaștere; formularea unor recomandări pentru practica educațională și managerială.

Metode. Articolul are caracter teoretico-analitic și se bazează pe o metodologie de cercetare calitativă, specifică studiilor de fundamentare psihopedagogică. Demersul a presupus analiza conceptuală a teoriei învățării experiențiale, interpretarea comparativă a unor contribuții clasice din psihologia și filosofia educației și integrarea acestora într-un cadru explicativ adaptat educației preșcolare.

Au fost valorificate lucrări de referință privind experiența ca sursă a învățării, dezvoltarea cognitivă, învățarea socială, educația centrată pe persoană și structura intelectului. În acest sens, studiul se sprijină pe contribuțiile lui John Dewey privind continuitatea și interacțiunea experienței educative [2], pe teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget [7], pe perspectiva socioculturală a lui Lev S. Vîgotski [10, 11], pe abordarea umanistă a lui Carl Rogers [8, 9], pe modelul experiențial al lui D. Kolb [4] și pe teoria structurii intelectului elaborată de Joy Paul Guilford [3].

Procedura de analiză a inclus: selectarea conceptelor relevante pentru educația preșcolară; reinterpretarea acestora în raport cu particularitățile de vârstă; identificarea relațiilor dintre experiență, reflecție, acțiune și valori; formularea unor repere psihopedagogice și operaționale pentru practica educațională. Accentul nu a fost pus pe validarea statistică a unui model, ci pe construcția unei argumentări teoretice coerente, care poate fundamenta ulterior cercetări aplicative și experimentale.

Din punct de vedere epistemologic, analiza pornește de la premisa că învățarea preșcolară este sincritică: copilul nu separă rigid cunoașterea senzorială de cea simbolică, afectivă, intuitiv-științifică sau morală. Prin urmare, cercetarea conceptuală a urmărit modul în care aceste registre pot fi aduse în convergență în cadrul experiențelor de învățare organizate pedagogic.

La baza întregii teorii a lui D. Kolb stă *definiția învățării experiențiale*, ce implică ideea că învățarea nu este doar o acumulare de informații, ci o activitate profundă de trăire, reflecție, conceptualizare și testare activă: „Învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.” [4, p. 38]. Teoria lui D. Kolb pornește de la premisa că învățarea reală se bazează pe transformarea experienței. Savantul subliniază rolul central al experienței ca materie primă a învățării, iar rolul reflecției și al acțiunii este transformator.

D. Kolb propune trei modele ale învățării experiențiale pentru a reflecta complexitatea procesului de învățare și pentru a oferi o viziune progresivă și contextualizată asupra modului în care oamenii dobândesc cunoștințe și competențe din experiență:

1. Modelul de bază al ciclului experiențial (în patru etape);
2. Modelul procesului de învățare (cu 6 funcții adaptative);
3. Modelul dezvoltării experiențiale (integrat în ciclul vieții).

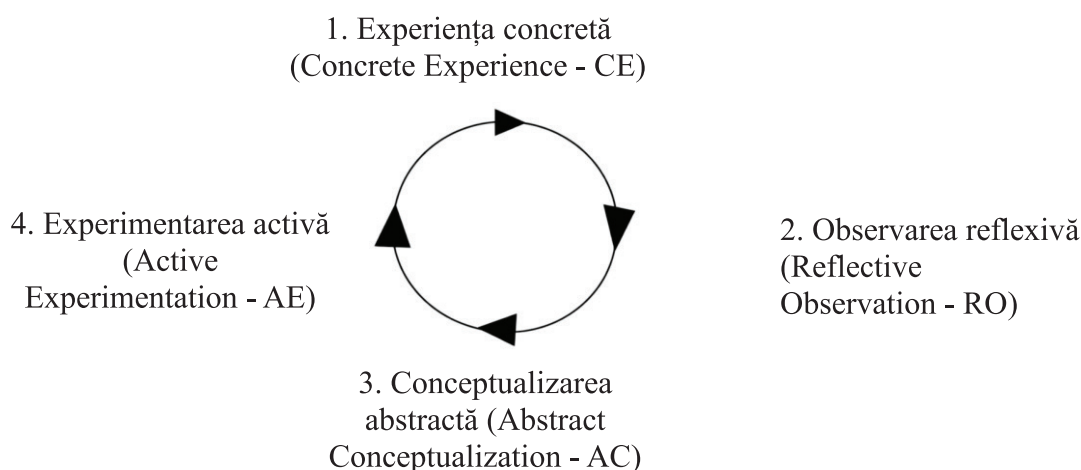


Figura 1. Teoria învățării experiențiale a lui David Kolb [4]

D. Kolb afirmă că învățarea este un proces continuu, care decurge din transformarea experienței, nu o acumulare statică de informații. *Modelul de bază al învățării experiențiale* constă din faze interdependente, organizate ciclic în patru etape, care descriu modul în care oamenii învață din experiență [Ibidem, p. 31-61]:

1. Experiență concretă (*Concrete Experience*) – implicare directă;
2. Observare reflexivă (*Reflective Observation*) – reflectare asupra experienței;
3. Conceptualizare abstractă (*Abstract Conceptualization*) – formularea unor concepte;
4. Experimentare activă (*Active Experimentation*) – aplicarea și testarea ideilor.

Acest model (Figura 1.) subliniază importanța experienței în procesul de învățare și oferă un cadru valoros pentru implementarea învățării experiențiale în educația preșcolară.

- a) *Experiența concretă (EC - Experience Concrete)* - aceasta implică participarea directă la activități și evenimente. În contextul preșcolar, poate include jocuri, explorări în natură, activități artistice și alte forme de învățare practică. Aceste activități permit copiilor să învețe prin acțiune și să își dezvolte abilitățile motorii și cognitive [4, p. 23];
- b) *Observația reflexivă (RO - Reflective Observation)* - după ce au trăit o experiență, copiii sunt încurajați să reflecteze asupra a ceea ce au făcut și ce au învățat. Acest proces de reflecție ajută la consolidarea învățării și la dezvoltarea abilităților metacognitive. Educatorii pot facilita acest proces prin întrebări deschise și discuții de grup [4, p. 24];

c) *Conceptualizarea abstractă (AC - Abstract Conceptualization)* - în această etapă, copiii își dezvoltă înțelegerea teoretică a experiențelor lor. Ei încep să facă legături între diferite concepte și să dezvolte teorii personale despre cum funcționează lumea. Activitățile care implică povestiri, jocuri de rol și discuții pot stimula această formă de învățare [4, p. 25];

d) *Experimentarea activă (AE - Active Experimentation)* - copiii aplică ceea ce au învățat în situații noi, testându-și ideile și ajustându-și înțelegerea pe baza feedback-ului primit din mediul lor. Aceasta etapă este esențială pentru dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și gândire critică [4, p. 26].

Acest proces este descris ca un ciclu de învățare în care acela care învață atinge toate bazele, experiență, reflectare, gândire și acțiune, într-un proces recursiv care răspunde la situația de învățare și la ceea ce se învață [4, p. 194]. Modelul teoriei învățării experiențiale tratează două moduri de însușire a experienței, legate dialectic - *Experiența concretă (EC)* și *Conceptualizarea abstractă (AC)* - și două moduri de transformare a experienței, legate dialectic - *Observarea reflexivă (RO)* și *Experimentarea activă (AE)*. *Învățarea experiențială* este un proces de construire a cunoașterii care implică o tensiune creativă între cele patru moduri de învățare care răspunde la cerințele contextuale. Experiențele imediate sau concrete reprezintă baza pentru observații și reflecții. Aceste reflecții sunt asimilate și distilate în concepte abstracte din care se pot extrage noi implicații pentru acțiune. Aceste implicații pot fi testate în mod activ și servesc drept ghid în crearea de noi experiențe. Teoria învățării experiențiale

propune ca acest ciclu idealizat de învățare să varieze în funcție de stilul de învățare și de contextul de învățare. Ciclul de învățare începe și se termină cu faza de experiență concretă, deoarece cunoștințele generate de fiecare nouă experiență pot produce noi moduri de a face și de a gândi.

Modelul propus funcționează ca o spirală evolutivă: experiența este transformată în cunoaștere și apoi aplicată. *Experiența concretă* este faza de implicare directă într-o situație reală, care declanșează întregul proces de învățare. „Învățarea începe cu implicarea activă a elevului într-o activitate, precum o sesiune de laborator sau o muncă de teren.” [4, p. 31] La copii, această fază este activată prin jocuri senzoriale, experimente simple, activități în aer liber, în care copilul atinge, simte, gustă, explorează mediul natural. Astfel, experiența este fundamentală pentru declanșarea curiozității.

După implicarea directă copilul este încurajat să reflecteze asupra celor trăite, să observe, să se întrebe „ce s-a întâmplat?”: „În această etapă, se reflectează conștient asupra experienței trăite” [Ibidem]. În contextul educației timpurii, educatorul poate facilita această fază prin întrebări deschise („Cum a fost? Ce ai văzut? Ce ți-a plăcut?”), prin desen, povestire sau dramatizare. Reflecția ajută copilul să organizeze și să înțeleagă experiențele trăite.

În faza de conceptualizare abstractă experiențele și observațiile sunt organizate în concepte, reguli, înțelesuri generalizabile. Așa cum menționează A.Kolb, „această etapă implică interpretarea experienței și formularea unor teorii sau generalizări” [4, p. 32]. Din considerentul în care copiii preșcolari nu pot formula teorii, ei încep să recunoască tipare („dacă udăm planta, ea crește”), dezvoltă vocabular și conectează informațiile din experiențe cu cunoștințele preexistente. Este esențial ca educatorul să faciliteze conexiunile prin explicații simple și repere vizuale.

Învățarea se consolidează prin aplicarea noilor cunoștințe în contexte noi. În faza a patra, după

D.A. Kolb, se trece de la reflecție la acțiune, adică la experimentarea activă, educabilii își aplică ideile în lumea din jur pentru a observa rezultatele [4, p. 33]. Această fază se regăsește în jocurile de rol, construcțiile din cuburi, rezolvarea de probleme simple sau încercarea unor soluții proprii („Cum putem face barca să plutească?”). Aplicarea ideilor stimulează creativitatea și încrederea în sine. „Modelul învățării experiențiale include două moduri dialectice de captare a experienței – experiența concretă și conceptualizarea abstractă – și două moduri dialectice de transformare – observația reflexivă și experimentarea activă.” [4, p. 68] În acest sens, educatorul din instituție de educație timpurie trebuie să creeze un cadru care să permită trecerea firească prin toate cele patru faze, adaptate vârstei copilului, în care joaca, emoția, reflecția, aplicarea și comunicarea se regăsesc în fiecare zi.

D. Kolb propune o *viziune dinamică și procesuală asupra învățării*, care nu este văzută ca o simplă acumulare de informații, ci ca o *transformare activă a experienței*: „Învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” [4, p. 49]. Această abordare înlocuiește învățarea mecanică cu un proces reflexiv, activ, contextualizat, ceea ce constituie o inovație teoretică majoră în raport cu teoriile tradiționale.

Dimensiunile structurale ale învățării experiențiale. Conform teoriei lui D. Kolb, învățarea experiențială are două dimensiuni structurale, fundamentale: prehensiunea și transformarea. Fiecare dimensiune din *Figura 2.* determină două modalități diferite de învățare.

Prehensiunea se poate realiza în două moduri opuse: prin *aprehensiune*, când individul se bazează pe elemente tangibile și resimțite ale experienței imediate, și prin *comprehensiune*, când cel ce învață se sprijină pe reprezentările sale mintale și pe interpretarea sa teoretică pentru a sesiza experiența actuală. *Aprehensiunea* este caracteristică experienței concrete, iar *comprehensiunea* este caracteristică unei conceptualizări abstracte. D. Kolb explică

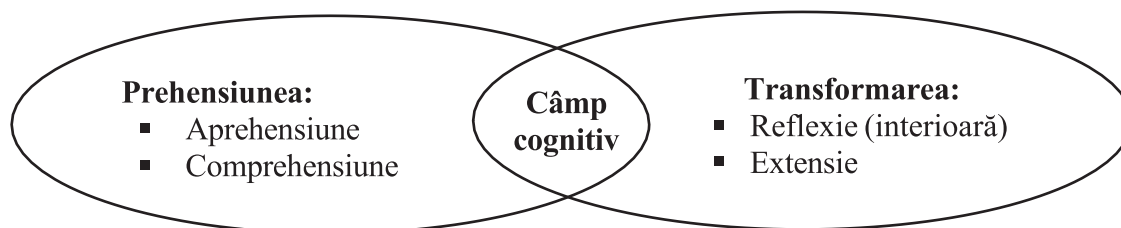


Figura 2. Dimensiunile structurale ale învățării experiențiale

faptul că „prehensiunea experienței are loc fie prin simțuri (aprehensiune), fie prin înțelegere simbolică și logică (comprehensiune)”, indicând că ambele forme sunt necesare pentru o dezvoltare cognitivă completă, doar că aprehensiunea – adică contactul senzorial direct – este esențială în etapele timpurii de dezvoltare [4, p. 103]. Acest lucru justifică folosirea în educația preșcolară a activităților bazate pe experiență senzorială, joc și explorare directă, întrucât „experiențele concrete sunt sursa de bază pentru învățarea semnificativă” [4, p. 104].

Distincția dintre *aprehensiune* și *comprehensiune* poate fi înțeleasă ca o dezvoltare a modului în care este realizată *prehensiunea experienței*. Deși D.A. Kolb nu utilizează aceste concepte ca termeni didactici autonomi în descrierea etapelor, ele sunt implicite în relația dintre experiența concretă și conceptualizarea abstractă, adică între contactul direct, senzorial cu realitatea și interpretarea acesteia prin structuri cognitive și simbolice. Prin urmare, etapele modelului pot fi reinterpretate nu doar ca o succesiune procesuală, ci ca *expresii ale unor moduri diferite de raportare la experiență*, în care învățarea se realizează prin trecerea continuă între concret și abstract, între reflecție și acțiune. Pe această bază, se propune introducerea conceptului de *câmp cognitiv* ca extensie interpretativă a modelului kolbian. În acest spațiu, diferitele forme de raportare la cunoaștere nu se exclud, ci se completează, ceea ce permite formularea ideii de *convergență epistemică*. Astfel, convergența tipurilor de cunoaștere (empirică, simbolică, acțională) nu apare ca rezultat al unei etape distincte, ci ca efect al interacțiunii dinamice dintre modurile de prehensiune și transformare. Prin urmare, *câmpul cognitiv* devine locul în care experiența este integrată și transformată în cunoaștere, oferind un suport teoretic pentru dezvoltarea unui model adaptat învățării experiențiale în preșcolaritate.

Câmpul cognitiv reprezintă conectarea necesară dintre cele două dimensiuni fundamentale ale învățării experiențiale: prehensiunea și transformarea. Acest *câmp cognitiv* poate integra experiențe și reflecții pentru a genera noi înțelegeri și cunoștințe. În teoria sa despre învățarea experiențială, D. Kolb a susținut că învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței, iar cunoașterea rezultă din combinația dintre înțelegerea și transformarea experienței [4, p. 41]. Se evidențiază că învățarea este un „proces holistic de adaptare la lume” și că „procesul de învățare

presupune integrarea între modul în care înțelegem experiențele (prehensiunea) și modul în care le transformăm în cunoaștere (transformarea)” [4, p. 41]. La copii, acest proces poate fi sprijinit prin activități care să integreze percepția, acțiunea, jocul și exprimarea simbolică (desene, jocuri de rol, conversații ghidate).

Transformarea, se realizează în două moduri: (1) ca *reflecție interioară*, fiind caracteristică observației supuse reflecției și (2) prin *extensie*, ce constă într-o manipulare a lumii exterioare prin experimentare activă. Cele două moduri de transformare se aplică atât cunoștințelor dobândite prin aprehensiune concretă, cât și celor ce rezultă dintr-o comprehensiune abstractă. D. Kolb afirmă că „transformarea experienței în învățare are loc prin reflecție (*observație reflexivă*) sau prin intervenție activă (*experimentare activă*)” [4, p. 103]. În preșcolaritate, experimentarea activă este prioritară, deoarece copilul mic „învață cel mai eficient prin acțiune și prin interacțiune cu lumea fizică și socială” [4, p. 27]. Totodată, D. Kolb subliniază că „reflecția nu presupune neapărat limbaj articulat sau gândire abstractă; ea poate lua forma unei revizuirii emoționale sau senzoriale a unei experiențe recente” [4, p. 206], ceea ce permite includerea reflecției în forme adaptate vârstei preșcolare.

Al doilea model - *Modelul procesului de învățare cu 6 funcții adaptative* este chemat să aprofundeze modul în care indivizii se adaptează și învață în contexte reale, complexe. Acest model pune în lumină aspectele cognitive, afective și contextuale ale învățării – utile în educație și dezvoltare personală. Este un model extins, mai sofisticat, care depășește cadrul pur pedagogic.

D. Kolb propune acest model pentru a arăta că învățarea nu se reduce doar la parcurgerea ciclului de patru etape (*experiență, reflecție, conceptualizare, acțiune*), ci implică un *sistem intern de procese psihologice* care susțin în mod continuu adaptarea persoanei la lume:

1. **Simbolizarea** se referă la capacitatea de a *transforma experiențele în reprezentări mentale, concepte sau simboluri*. Prin simbolizare, individul dă sens lumii și poate comunica ceea ce a învățat. „Experiențele noastre sunt mediate de limbaj și gândire simbolică, iar acest proces este esențial pentru învățarea conceptuală” [4, p. 35];

2. **Perceperea** este procesul prin care persoana interpretează și selectează informații din mediu. Acest act perceptiv influențează calitatea și natura

experienței trăite. „Modul în care percepem o situație determină tipul de învățare care va urma – fie prin observație, fie prin implicare activă” [4, p. 36];

3. **Acționarea** reprezintă răspunsul comportamental concret – aplicarea cunoștințelor, testarea ipotezelor și luarea deciziilor. Este dimensiunea „activă” a ciclului de învățare. „Învățarea necesită implicare activă, nu doar contemplare; este nevoie să ne punem ideile în practică” [4, p. 37];

4. **Simțirea** este legată de dimensiunea afectivă a învățării – emoțiile, valorile și atitudinile care influențează și însoțesc procesul de cunoaștere. „Toate formele de învățare implică o reacție emoțională. Emoțiile pot susține sau bloca dezvoltarea personală” [4, p. 38];

5. **Orientarea** în timp reflectă capacitatea individului de a integra trecutul, prezentul și viitorul în procesul de învățare, de a învăța din trecut pentru a acționa în prezent și a planifica pentru viitor. „Învățarea este un proces temporal – reflectăm asupra trecutului pentru a înțelege prezentul și a pregăti viitorul” [4, p. 39];

6. **Integrarea** este funcția care asigură coerența internă a cunoașterii și personalității. Prin integrare, individul leagă între ele informațiile, experiențele și valorile, creând o identitate personală și un stil propriu de învățare. „Învățarea experiențială presupune integrarea componentelor cognitive, afective și comportamentale într-un sistem unificat de adaptare” [4, p. 40].

Modelul cu cele șase funcții evidențiază faptul că învățarea este un proces holistic, ce presupune nu doar acumularea de cunoștințe, ci și o adaptare personală profundă la mediu. El aduce un plus de valoare mai ales în domenii precum: (1) educația preșcolară, unde toate aceste funcții sunt în plină

formare; (2) formarea adulților, unde conștientizarea și integrarea experiențelor joacă un rol major; (3) consilierea și dezvoltarea personală, pentru a înțelege stilurile individuale de adaptare.

Al treilea model - *Modelul dezvoltării experiențiale integrat în ciclul vieții* explică cum se formează stilurile de învățare de-a lungul vieții și subliniază faptul că învățarea experiențială este un proces dinamic și transformativ. Acest model este orientat spre înțelegerea învățării ca proces de dezvoltare personală pe termen lung. Prin urmare, învățarea este o spirală continuă, legată de formarea identității și maturizarea intelectuală.

Factorii care condiționează învățarea experiențială. Modelul dezvoltării experiențiale reflectă viziunea lui D. Kolb asupra învățării ca proces de dezvoltare pe tot parcursul vieții, nu doar ca o succesiune de evenimente educaționale. „Învățarea experiențială este o mișcare continuă, spiralată, de dezvoltare, care se desfășoară în întreaga viață a unei persoane” [4, p. 49]. D. Kolb propune o viziune spiralată a învățării, în care fiecare ciclu nou de experiență contribuie la formarea identității personale și profesionale a individului. *Învățarea ca dezvoltare continuă* este una din perspectivele acestui model de învățare experiențială. Spre deosebire de modelele tradiționale ale dezvoltării umane (de exemplu, cele bazate pe stadii fixe), D. Kolb subliniază flexibilitatea și individualizarea traiectoriei de învățare. „În loc de stadii universale de dezvoltare, propunem o serie de teme recurente în jurul cărora oamenii își dezvoltă propria identitate de învățare” [4, p. 50] (Figura 3).

D. Kolb afirmă că nu toți indivizii urmează aceleași etape în același mod sau în aceeași ordine, ci în funcție de experiențele personale, stilul de învă-

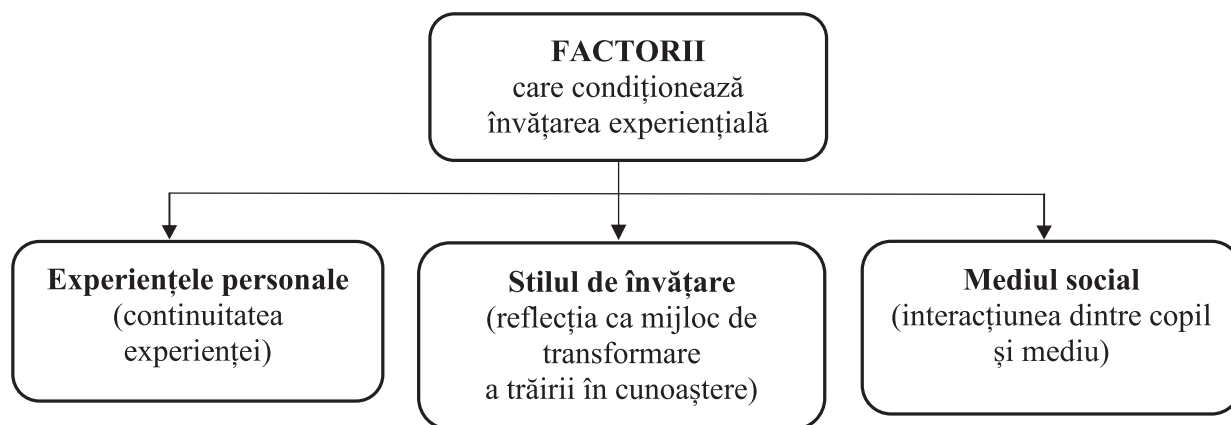


Figura 3. Factorii care condiționează învățarea experiențială (după D.Kolb) și determină educația autentică prin experiență (după J.Dewey)

țare și mediul social. „Teoria învățării experiențiale definește învățarea ca principal proces de adaptare umană” [4, p. 49]. Prin urmare, acestea pot fi identificate ca factori ai procesului de învățare experiențială. Modelul susține că, în timp, indivizii tind să dezvolte un anumit stil preferat de învățare (divergent, convergent, asimilator, acomodator), care devine parte din identitatea lor cognitivă. „Stilul de învățare se dezvoltă printr-o combinație între predispoziții genetice, experiențele din copilărie, educație formală și carieră profesională” [4, p. 52]. Acest stil nu este fix, ci se poate modifica pe parcursul vieții, în funcție de context și experiențele trăite.

O dimensiune centrală a acestui model este ideea că *învățarea reală presupune integrarea experiențelor personale în structuri semnificative*, care modelează nu doar cunoașterea, ci și valorile, atitudinile și comportamentele. „Dezvoltarea prin învățare experiențială înseamnă transformarea experienței în capacitate de acțiune, în cunoștințe și în înțelepciune personală.” [4, p. 55]. Această integrare este un proces profund, uneori inconștient, care susține creșterea personală și transformarea.

Repere de adaptare a teoriei lui D. Kolb la educația preșcolară. Deși teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb a fost elaborată în contextul învățământului general, ea are un potențial remarcabil de a fi adaptată și valorificată în educația timpurie, inclusiv în grădiniță. Teoria lui D. Kolb poate fi adaptată la preșcolaritate, deoarece fundamentele teoriei se bazează pe *procesele psihologice universale*, pe *ciclul natural al învățării prin experiență*, care implică: (1) perceperea lumii (prin simțuri și acțiune), (2) reflectarea asupra celor trăite, (3) formarea unor semnificații sau reguli simple și (4) testarea în practică a acestora. Toate aceste procese sunt

prezente încă din primii ani de viață, chiar dacă la o scară cognitivă și verbală mai redusă (Figura 4).

D. Kolb afirmă: „Învățarea trebuie înțeleasă mai ales ca proces, nu doar ca rezultat” [4, p. 26]. Copilul mic învață făcând, jucându-se, explorând, greșind și corectând, nu ascultând lecții teoretice. Exact aceasta este și esența modelului lui D. Kolb. Învățarea preșcolarului este în mod fundamental experiențială. Acest principiu este perfect compatibil cu filosofia educației timpurii, care valorizează procesul mai mult decât produsul finit. D. Kolb dezvoltă o viziune în care învățarea contribuie la dezvoltarea personală a individului, nu doar la achiziția de cunoștințe. El accentuează importanța autonomiei, reflecției, participării active, toate esențiale în pedagogiile moderne. „Teoria învățării experiențiale definește învățarea ca principal proces de adaptare umană” [4, p. 49]. Prin această formulare, D. Kolb subliniază că învățarea nu este doar un proces cognitiv – de acumulare de informații –, ci este mecanismul fundamental prin care omul se adaptează la schimbările mediului, învață din experiențele trăite și își transformă comportamentul și înțelegerea realității. Prin urmare, adaptarea nu înseamnă doar conformare pasivă, ci capacitatea de a interpreta, reacționa, schimba perspectiva și chiar de a transforma mediul prin ceea ce am învățat.

O contribuție esențială la dezvoltarea conceptului de învățare experiențială a avut Carl Rogers, în special prin lucrarea sa *Freedom to Learn* (1969), în care a susținut că procesul de învățare autentică se bazează pe *implicarea personală, relevanța experienței și libertatea interioară a individului*. Rogers a adus o viziune umanistă, centrată pe persoană, care a completat și consolidat teoriile dezvoltate de K. Lewin [5], J. Piaget [7], L. Vîgotski [11], și D. Kolb [4].

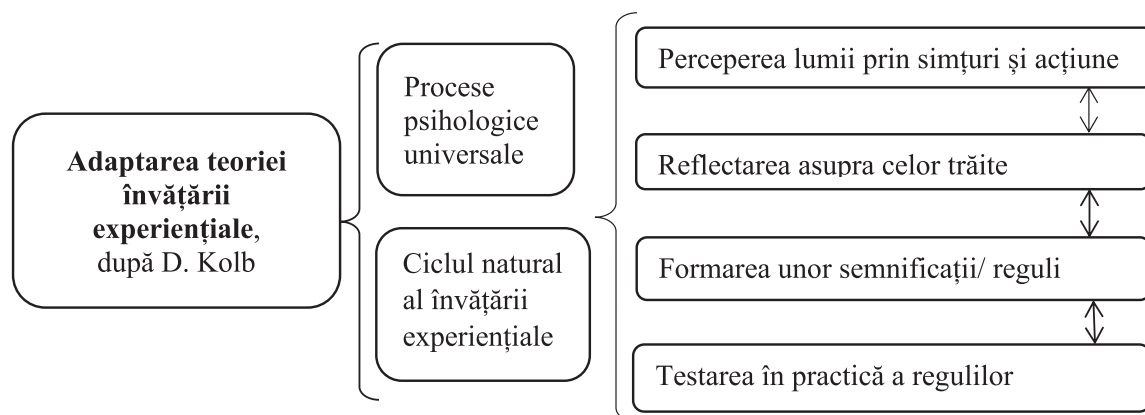


Figura 4. Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale după D. Kolb pentru preșcolaritate

În *Freedom to Learn* (1969), C. Rogers definește *învățarea semnificativă* (experiențială) astfel: „Învățarea semnificativă are loc atunci când subiectul învățat este perceput de student ca fiind relevant pentru propria viață, când el este implicat afectiv și intelectual, iar procesul este autoinițiat” [8, p. 5]:

- Învățarea autentică este *centrată pe elev*, nu pe profesor sau programă;
- Are loc când elevul participă activ și afectiv;
- Este facilitată de un mediu bazat pe *empatie, congruență și acceptare necondiționată*;
- Scopul nu este acumularea de cunoștințe, ci dezvoltarea *persoanei ca întreg*, a capacității de a învăța pe cont propriu.

C. Rogers propune astfel o *pedagogie a facilitării* și nu a transmiterii: educatorul devine facilitator al proceselor personale de explorare și învățare. În *Tabelul 1*, se evidențiază complementaritatea dintre abordarea umanistă a lui C. Rogers și teoriile fundamentale ale învățării dezvoltate de alți patru gânditori-cheie. Fiecare autor a pus accent pe un aspect esențial al învățării – *experiența socială* (K. Lewin), *dezvoltarea cognitivă* (J. Piaget), *influența mediului sociocultural* (L.S. Vîgotski) și *ciclul integrat al experienței* (D. Kolb). C. Rogers aduce o perspectivă distinctă, centrată pe *trăirea subiectivă și motivația interioară a celui care învață*.

Completând fundamentul psihologic al învățării experiențiale, C. Rogers adăugă *dimensiunea umanistă a relației și dezvoltării personale*. În comparație cu K. Lewin (care accentuează experiența în dinamica de grup), J. Piaget (care explorează structurile cognitive), L.S. Vîgotski (care introduce dimensiunea socială și culturală), C. Rogers pune accentul pe *persoana trăitoare*, pe subiectul uman activ, reflexiv și autentic. Aceste idei au fost integrate și sistematizate ulterior în teoria învățării experiențiale propusă de D. Kolb, care recunoaște explicit influența lui C. Rogers.

Convergența cunoașterii: integrarea modelului D. Kolb cu teoria lui J. Guilford. J. P. Guilford a împărțit inteligența în trei dimensiuni interdependente: operații, conținut și produse. În modelul *Structure of Intellect*, J. Guilford descrie operațiile mentale incluse în dimensiunea „operații”, printre care se numără: *divergent production* (capacitatea de a genera multiple soluții) și *convergent production* (capacitatea de a identifica o singură soluție corectă la o problemă), ca procese cognitive distincte. Astfel, în cadrul teoriei *Structure of Intellect* operațiile cognitive includ *convergent production* și

divergent production, reflectând două moduri diferite de procesare cognitivă: unul orientat spre găsirea unui răspuns unic și logic, și celălalt spre generarea de multiple soluții posibile. Modelul *Structure of Intellect* propus de J. P. Guilford [Ibidem] oferă idei relevante pentru fundamentarea învățării preșcolare, prin faptul că definește **inteligența ca un sistem multidimensional și interdependent**, structurat pe trei dimensiuni: operații, conținuturi și produse. Această viziune anticipă în mod implicit ideea de convergență a cunoașterii, întrucât performanța cognitivă nu este rezultatul unei singure capacități, ci al interacțiunii dintre procese, tipuri de informație și forme de organizare a experienței.

Din perspectiva educației timpurii, dimensiunea operațiilor cognitive capătă o importanță centrală, deoarece aceasta descrie modul în care copilul procesează experiența. J.P. Guilford distinge aici între producția divergentă (*divergent production*) și producția convergentă (*convergent production*), concepute ca procese cognitive distincte, dar complementare. Această distincție este extrem de utilă pentru înțelegerea mecanismelor învățării preșcolare, care nu funcționează exclusiv nici pe baza creativității spontane, nici pe baza logicii formale, ci prin alternanța și integrarea celor două moduri de gândire.

În activitatea copilului preșcolar, *producția divergentă* se manifestă prioritar prin joc, explorare liberă, imaginație, expresie simbolică și creativitate spontană. Copilul generează multiple răspunsuri, soluții sau interpretări fără a fi constrâns de criterii rigide de corectitudine. Acest tip de procesare este esențial pentru dezvoltarea flexibilității cognitive, a expresivității și a inițiativei personale. Totuși, în absența producției convergente, aceste experiențe riscă să rămână fragmentare, fără structură și fără consolidare cognitivă.

Producția convergentă, în schimb, permite copilului să selecteze, organizeze și stabilizeze experiența acumulată, orientând gândirea spre identificarea unei soluții adecvate, a unei reguli, a unei relații sau a unui sens coerent. În învățarea preșcolară, convergența nu trebuie înțeleasă ca impunere a unui răspuns unic, ci ca proces de integrare și ordonare a diversității experiențiale. Astfel, copilul învață să lege acțiunea de rezultat, simbolul de semnificație, experiența de regulă, realizând trecerea de la explorare la înțelegere.

Din această perspectivă, **valoarea teoriei lui J.P. Guilford pentru modelul de învățare preșcolară** constă în faptul că legitimează epistemo-

logic convergența cunoașterii: învățarea eficientă apare atunci când producția divergentă și cea convergentă nu sunt separate, ci funcționează într-o relație de complementaritate. În context educațional, acest lucru se traduce prin situații de învățare în care copilul este încurajat mai întâi să *exploreze liber* (divergență), iar ulterior să *reflecteze, să compare, să selecteze și să generalizeze* (convergență).

Prin urmare, teoria *Structure of Intellect* (Structura intelectului) susține ideea că **dezvoltarea cognitivă timpurie este un proces de convergență progresivă**, în care multiplele forme de cunoaștere – senzorială, simbolică, intuitivă, logică – se reunesc într-o *structură coerentă de sens*. Această viziune este pe deplin compatibilă cu modelele contemporane de învățare experiențială și fundamentează teoretic proiectarea unui model educațional preșcolar integrator, centrat pe copil și pe dinamica reală a cunoașterii.

Figura 5 ilustrează o reinterpretare teoretică a modelului învățării experiențiale propus de D. Kolb, realizată prin corelarea acestuia cu procesele cognitive convergente și divergente descrise de J. P. Guilford, în scopul evidențierii necesității convergenței tipurilor de cunoaștere în educația preșcolară. Integrarea etapelor ciclului experiențial cu operațiile cognitive specifice gândirii divergente și convergente permite aprofundarea dimensiunii epistemo-

logice a învățării, demonstrând că sensul experienței nu rezultă dintr-o succesiune mecanică de etape, ci dintr-un proces de corelare și organizare internă a experiențelor trăite.

În această dinamică, *observația reflexivă dobândește un rol central*, întrucât mediază trecerea de la explorarea multiplă a experiențelor, specifică producției divergente, către organizarea cognitivă logică, caracteristică producției convergente. Reflecția funcționează astfel ca element integrator, care permite selectarea, compararea și semnificarea experiențelor, pregătind emergența sensului și a înțelegerii.

În perspectivă epistemologică și psihologică, cunoașterea se constituie prin articularea progresivă a tipurilor de cunoaștere, susținută de funcționarea integrată a percepției, memoriei, gândirii, limbajului și imaginației. În această logică, reflecția se configurează ca mecanism central de organizare și semnificare a experienței, prin care trăirile fragmentare sunt transformate în reprezentări unitare și relevante din punct de vedere cognitiv și personal.

În acest context, reflecția este conceptualizată ca element integrator al învățării experiențiale preșcolare, definită ca proces prin care dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței sunt corelate și transformate într-o semnificație unitară, cu valoare formativă.

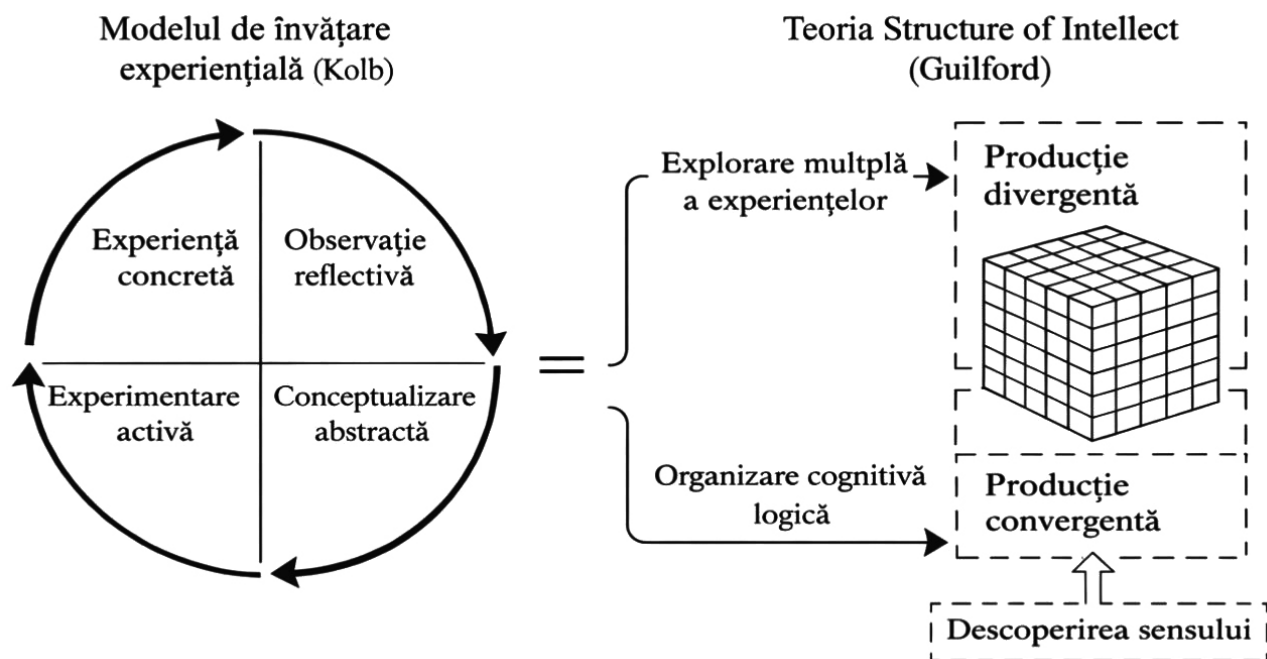


Figura 5. Corelarea modelului învățării experiențiale (Kolb) cu teoria „Structure of Intellect” (Guilford) în educația preșcolară

Modelul învățării experiențiale propus de D. Kolb descrie învățarea ca un proces ciclic, alcătuit din experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă [4, p. 26], însă reflecția nu poate fi redusă la o etapă intermediară. În contextul preșcolarității, aceasta capătă un caracter senzorial-afectiv și simbolic, manifestându-se ca proces prin care copilul revine asupra experiențelor, le organizează și le conferă sens. În absența reflecției, experiența rămâne episodică, iar învățarea nu depășește nivelul reacțiilor imediate.

În sens general, *reflecția* desemnează raportarea conștientă a subiectului la propria *experiență*. În educația timpurie, aceasta se manifestă ca reflecție emergentă, susținută de limbajul în formare, expresia emoțională și activitățile simbolice. În această accepțiune, *reflecțiunea* (lat. *reflectere* – a întoarce, a reveni) desemnează procesul de revenire a gândirii asupra propriei experiențe în vederea înțelegerii și semnificării acesteia, implicând conștientizare și organizare a sensului.

Evaluarea procesului de învățare experiențială preșcolară se realizează prin intermediul indicatorilor de calitate ai procesului de învățare experiențială, concepuți din perspectivă descriptiv-observațională. Acești indicatori nu vizează măsurarea performanțelor sau clasificarea copiilor, ci surprind calitatea experienței de învățare, reflectată în modul în care copilul trăiește, reflectează, înțelege și valorizează experiența educațională. Organizați în raport cu etapele cadrului procesual – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare – indicatorii îndeplinesc o funcție de diagnostic formativ și de autoreglare a procesului educațional, atât pentru copil, cât și pentru educator.

Indicatorii de calitate aferenți fiecărei etape a învățării experiențiale preșcolare sunt redați succint, în corespondență cu etapele cadrului procesual:

1. Indicatorii de calitate aferenți etapei de **pregătire a experienței de învățare** vizează condițiile pedagogice care susțin trăirea autentică a experienței. Aceștia evidențiază organizarea mediului educațional, adecvarea materialelor, climatul emoțional securizant și rolul facilitator al educatorului, precum și manifestările inițiale ale copilului – interesul spontan, curiozitatea și implicarea senzorio-afectivă;
2. Indicatorii specifici etapei de **proiectare a experienței de învățare** urmăresc emer-

gența reflecției și procesul de atribuire a sensului experienței trăite. Aceștia surprind condițiile pedagogice și intervențiile educatorului care facilitează reluarea, exprimarea și reinterpretarea experienței prin forme reflexive adaptate vârstei, contribuind la trecerea de la trăire la înțelegere;

3. Indicatorii aferenți etapei de **implementare a experienței de învățare** reflectă organizarea cognitivă a experienței și stabilizarea sensurilor dobândite. Aceștia evidențiază modul în care copilul formulează generalizări intuitive, stabilește relații cauzale simple, integrează experiența în reprezentări și valorifică convergența tipurilor de cunoaștere în procesul de construire a sensului;
4. Indicatorii corespunzători etapei de **evaluare a experienței de învățare** vizează aplicarea, transferul și autoreglarea progresivă a învățării. Aceștia surprind utilizarea experienței în contexte noi, ajustarea comportamentelor, manifestarea inițiativei și emergența orientării valorice, evidențiind continuitatea procesului de învățare și deschiderea spre noi experiențe semnificative.

În perspectiva managementului educațional, indicatorii de calitate ai procesului de învățare experiențială preșcolară constituie instrumente relevante pentru evaluarea calității procesului educațional, proiectarea formării continue și monitorizarea implementării abordărilor experiențiale. În același timp, aceștia funcționează ca repere de orientare, monitorizare și autoreglare, fără a avea caracter normativ sau clasificator. Pentru educatori, indicatorii oferă cadre operaționale de observare a modului în care copiii trăiesc, reflectează și valorizează experiențele de învățare, sprijinind adaptarea intervențiilor pedagogice la nevoile individuale și la dinamica grupului. Prin caracterul lor descriptiv, flexibil și procesual, aceștia susțin reflecția profesională, analiza practicilor educaționale și luarea deciziilor informate, facilitând convergența dintre teoria învățării experiențiale și practica educațională într-o viziune unitară asupra dezvoltării copilului preșcolar.

Reperetele psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare reprezintă concluzii conceptual-operaționale rezultate din elaborarea, descrierea și validarea experimentală a modelului pedagogic de învățare experiențială preșcolară, având rolul de a sintetiza condițiile, orientările și relațiile esen-

Tabelul 1. Reperele psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, structurate pe nivelurile modelului ÎEP

<i>Repere psihopedagogice la nivel ontologic (trăire)</i>	<i>Repere psihopedagogice la nivel epistemologic (sens și cunoaștere)</i>	<i>Repere psihopedagogice la nivel axiologic (valoare și devenire)</i>
Exemple de formulare: ▪ Învățarea experiențială preșcolară se fundamentează pe trăirea directă și nemijlocită a experienței de către copil. ▪ Experiența este concepută ca substrat existențial al învățării, nu ca simplu context didactic. ▪ Mediul și materialele constituie factori activi ai experienței, nu suporturi pasive ale predării. ▪ Copilul este recunoscut ca subiect al trăirii, aflat într-o relație directă cu lumea și cu sine.	Exemple: ▪ Reflecția este valorizată ca mecanism integrator al învățării, adaptat particularităților vârstei preșcolare. ▪ Construirea cunoașterii se realizează prin organizarea progresivă a experienței în structuri de sens. ▪ Învățarea experiențială valorifică convergența tipurilor de cunoaștere într-o experiență unitară. ▪ Educatorul are rol de facilitator al sensului, nu de furnizor de explicații.	Exemple: ▪ Învățarea experiențială preșcolară se finalizează în internalizarea valorilor, nu doar în achiziții cognitive. ▪ Valorile emerg din experiențe semnificative și devin repere pentru autoreglarea comportamentului. ▪ Copilul este sprijinit să devină agent al propriei deveniri, prin decizii și acțiuni orientate valoric. ▪ Evaluarea este concepută ca proces formativ și axiologic, care reactivează învățarea.
▪ Copilul trăiește experiența de învățare în mod direct, global și afectiv, prin acțiune, explorare și interacțiune nemijlocită cu mediul, experiența constituind baza existențială a învățării. ▪ Educatorul creează contexte experiențiale autentice, securizante și stimulative, care permit copilului să intre în contact direct cu situațiile de învățare, fără a suprastructura cognitiv experiența trăită. ▪ Managerul educațional asigură condițiile instituționale și organizaționale necesare pentru desfășurarea experiențelor de învățare semnificative, prin amenajarea mediilor educaționale și susținerea resurselor materiale și umane adecvate.	▪ Copilul construiește sensul experienței trăite prin reflecție emergentă, verbalizare, simbolizare și relaționare, integrând progresiv experiența în structuri de cunoaștere intuitive și personale. ▪ Educatorul facilitează procesul reflexiv prin întrebări deschise, situații de reluire simbolică și activități care susțin convergența tipurilor de cunoaștere, fără a impune explicații sau interpretări rigide. ▪ Managerul educațional promovează o cultură educațională centrată pe reflecție și învățare experiențială, sprijinind formarea cadrelor didactice în domeniul abordărilor reflexive și integrative ale învățării.	▪ Copilul internalizează valori prin experiențe semnificative, manifestând treptat autoreglare, inițiativă și orientare comportamentală în acord cu sensurile și valorile emergente ale experienței trăite. ▪ Educatorul susține emergența dimensiunii axiologice a învățării prin evaluare formativă, feedback reflexiv și valorizarea relațiilor, emoțiilor și deciziilor copilului în contexte educaționale autentice. ▪ Managerul educațional integrează dimensiunea axiologică a învățării în politicile și practicile instituționale, promovând evaluarea calității procesului educațional și susținerea dezvoltării copilului ca subiect al propriei deveniri.

țiale care susțin funcționarea învățării experiențiale în preșcolaritate. Acestea nu sunt principii generale, nici indicatori de calitate sau prescripții metodice, ci repere de orientare teoretico-psihopedagogică, care evidențiază **modul în care experiența trăită a copilului este transformată progresiv în sens, cunoaștere și valoare**, structurată pe trei niveluri – ontologic, epistemologic și axiologic.

Repererele psihopedagogice formulate au caracter teoretic și orientativ și nu constituie prescripții metodice directe pentru educator, ci cadre de referință pentru înțelegerea, proiectarea și analiza învățării experiențiale preșcolare la nivel psihopedagogic și managerial.

În cadrul modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare, configurarea subiectului expe-

riențial nu poate fi redusă la o descriere generală a nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic, ci presupune identificarea modului concret și individualizat în care copilul accesează, interpretează și integrează experiența prin registre diferite de cunoaștere. În acest sens, ne-am propus conceptualizarea **Profilului epistemic individual al copilului**, ca instrument teoretico-analitic și operațional al modelului.

Profilul epistemic individual reprezintă configurația dinamică a modului în care copilul valorifică, în contexte experiențiale autentice, tipurile de cunoaștere – empirică, artistică, științifică și mitic-religioasă – integrate prin reflecție și orientate progresiv axiologic. El nu exprimă o tipologie rigidă sau o clasificare a copiilor, ci surprinde distribuția, convergența și nivelul de integrare a registrelor epistemice în experiența trăită.

În preșcolaritate, aceste registre nu funcționează separat, ci se manifestă sincretic. Totuși, în funcție de context, mediere pedagogică și particularități individuale, unul sau altul dintre registre poate deveni dominant. Astfel, un copil poate accesa experiența predominant prin *explorare senzorio-motorie* (registru empiric), prin *expresivitate simbolică și afectivă* (registru artistic), prin *formularea relațiilor*

cauzale intuitive (registru științific) sau prin *atribuirea de semnificații simbolice și narrative* (registru mitic-religios).

Profilul epistemic nu descrie doar frecvența manifestărilor, ci și nivelul de reflecție asociat fiecărui registru. În acest sens, el devine un instrument integrator între dimensiunea epistemologică și cea axiologică a modelului de învățare experiențială, evidențiind modul în care experiența este transformată în sens și ulterior în orientare valorică. Configurarea profilului epistemic individual permite:

- analiza convergenței tipurilor de cunoaștere;
- identificarea dezechilibrelor sau dominanțelor excesive;
- monitorizarea progresului între etapa de constatare, formare și control;
- fundamentarea intervenției pedagogice diferențiate.

Profilul are caracter dinamic, fiind susceptibil de transformare în urma experiențelor educaționale structurate experiențial. În etapa de formare, acesta poate evidenția creșterea convergenței registrelor epistemice și emergența unei organizări mai echilibrate și reflexive a experienței.

Matricea radar (Figura 6.) este structurată pe patru axe corespunzătoare registrelor epistemice

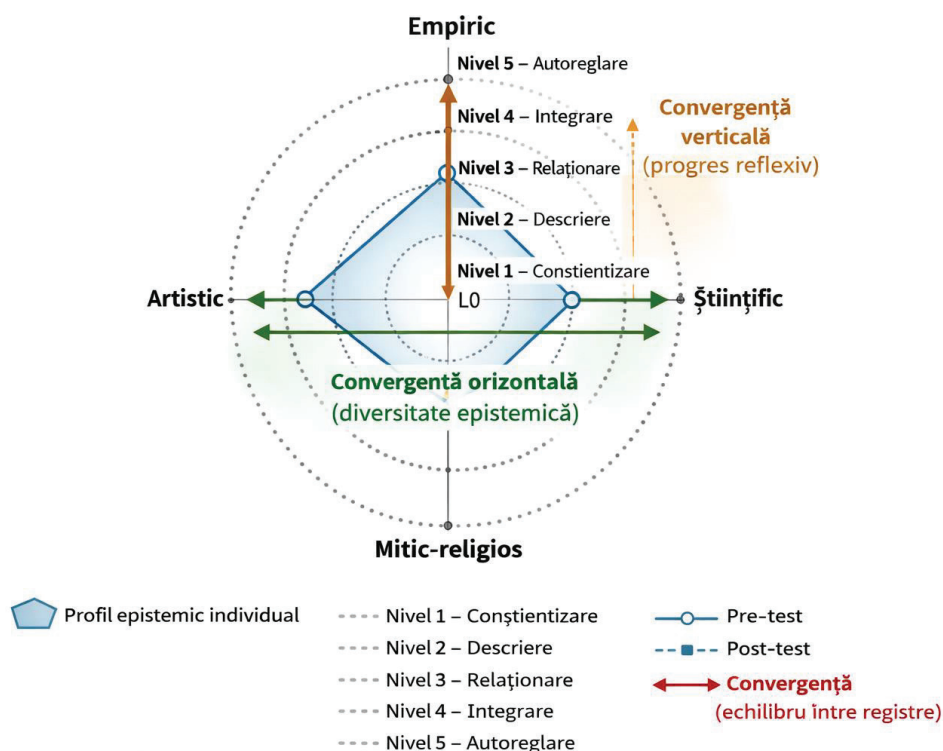


Figura 6. Modelizarea profilului epistemic individual al preșcolarului în activitatea ÎEP

– empiric, artistic, științific și mitic-religios – fiecare axă reprezentând nivelul de manifestare și integrare reflexivă a tipului respectiv de cunoaștere în experiența copilului. Configurația poligonală rezultată permite identificarea dominanțelor sau dezechilibrelor dintre registrele epistemice. Pentru educatori, părinți și cercetători, această vizualizare oferă o reprezentare sintetică și intuitivă a profilului epistemic individual, facilitând analiza convergenței, monitorizarea progresului reflexiv și fundamentarea deciziilor pedagogice diferențiate.

Indicele de convergență epistemică (ICEp) poate oferi educatorului un instrument sintetic de analiză a modului în care copilul integrează echilibrat registrele empiric, artistic, științific și mitic-religios în experiența de învățare, facilitând adaptarea intervențiilor pedagogice în vederea susținerii convergenței și prevenirii dominanțelor unilaterale. În plan experimental, ICEp poate funcționa ca variabilă operaționalizată a nivelului epistemologic al modelului ÎEP, permițând măsurarea comparativă a echilibrului configurației epistemice între etapele de constatare, formare și control. Din perspectivă metodologică, utilizarea sa este justificată prin necesitatea cuantificării convergenței ca dimensiune structurală distinctă de nivelul performanței pe registre separate, asigurând astfel validarea empirică a eficienței modelului pedagogic propus.

Construcția *Profilului epistemicologic individual al preșcolarului* se înscrie în logica modelelor curriculare contemporane privind dezvoltarea globală a copilului la finele învățământului preșcolar. Modelul propus valorifică experiența curriculară din România, concretizată în „Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar” (2019), elaborat de Institutul de Științe ale Educației și aprobat de Ministerul Educației [6], precum și „Profilul de dezvoltare a copilului la finele învățământului preșcolar” din *Cadrul de referință al educației timpurii* (2025) din Republica Moldova [1, p. 57]. În continuitatea acestor documente normative, profilul epistemicologic individual propus nu substituie domeniile de dezvoltare, ci le completează prin focalizarea asupra modului în care copilul integrează tipurile de cunoaștere – empirică, artistică, științifică și mitic-religioasă – în contexte de învățare experiențială. Astfel, se asigură o perspectivă structurală asupra convergenței epistemice, corelată cu nivelurile reflecției și cu emergența orientării axiologice.

Concluzii. Analiza realizată evidențiază faptul că învățarea experiențială poate fi adaptată în mod

riguros la educația preșcolară, cu condiția ca modelul teoretic să fie reinterpretat prin raportare la specificul dezvoltării copilului mic. La această vârstă, experiența nu are doar rol de context didactic, ci reprezintă substratul ontologic al învățării, întrucât copilul cunoaște lumea prin acțiune, percepție, emoție și interacțiune directă.

Reflecția emergentă se confirmă ca mecanism integrator al procesului educațional. Ea nu trebuie redusă la verbalizare abstractă, ci trebuie înțeleasă ca revenire asupra experienței prin desen, joc simbolic, povestire, conversație ghidată, gest, alegere și autoreglare. Prin aceste forme, copilul transformă trăirea într-un sens personal și apoi într-o conduită orientată valoric.

Recomandăm ca proiectarea activităților din grădiniță să includă, în mod explicit, momente de trăire directă, reflecție ghidată, organizare a sensurilor și transfer în contexte noi. Educatorul trebuie să acționeze ca facilitator al sensului, iar managerul educațional trebuie să susțină un climat instituțional favorabil explorării, colaborării, reflecției profesionale și evaluării formative.

În sinteză, reperele pentru adaptarea modelului de învățare experiențială la preșcolaritate pot fi formulate ca un sistem coerent de orientări psihopedagogice: (1) centrarea pe experiența directă, globală și afectivă ca fundament al învățării; (2) reinterpretarea ciclului experiențial în forme accesibile vârstei, prin acțiune, joc și explorare; (3) valorizarea reflecției emergente ca mecanism integrator al sensului, manifestată prin expresii simbolice și interacțiuni ghidate; (4) susținerea convergenței tipurilor de cunoaștere în contexte educaționale integrative; (5) orientarea procesului educațional spre dimensiunea axiologică, prin internalizarea valorilor în experiențe semnificative; și (6) asumarea rolului educatorului ca facilitator al experienței și al construcției de sens. Aceste repere configurează cadrul necesar unei adaptări autentice a modelului experiențial, evitând atât formalizarea prematură a învățării, cât și reducerea acesteia la simple activități practice fără finalitate formativă.

Profilul epistemic individual și Indicele de convergență epistemică pot deveni instrumente utile pentru observarea diferențiată a modului în care copilul valorifică registrele empiric, artistic, științific și mitic-religios. Utilizarea lor nu trebuie să conducă la etichetarea copiilor, ci la înțelegerea mai fină a nevoilor lor de dezvoltare și la adaptarea intervențiilor pedagogice. În cercetările ulte-

rioare, aceste instrumente pot fi validate empiric prin studii comparative pre-test/ post-test, prin observații sistematice și prin analiza produselor activității copilului.

Prin integrarea trăirii, reflecției, cunoașterii și valorizării, învățarea experiențială preșcolară

poate contribui la formarea unei educații autentice, centrate pe copil, pe sens și pe devenirea personală. Această orientare susține nu doar achizițiile cognitive, ci și dezvoltarea autonomiei, a creativității, a capacității de cooperare și a responsabilității timpurii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CADRUL DE REFERINȚĂ AL EDUCAȚIEI TIMPURII. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2025 [citat 21.12.2025]. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1847 din 27.10.2025.
2. DEWEY J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938. 116 p. ISBN 9780684838281.
3. GUILFORD J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p. ISBN 9780070251359.
4. KOLB D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 978-0132952613.
5. LEWIN K. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper & Row, 1951. 368 p. ISBN 978-0061314766
6. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. Curriculum pentru educația timpurie. București: MEN, 2019. 134 p.
7. PIAGET J. *The Psychology of Intelligence*. Trad. de Malcolm Piercy și D. E. Berlyne. London: Routledge, 2001. 202 p. ISBN 978-0415254014.
8. ROGERS C. R., FREIBERG H. J. *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill, 1994. 352 p. ISBN 978-0024031211.
9. ROGERS R. R. Reflection in Higher Education Learning: A Meta-Analysis. În: *Educational Psychology Review*, 2022, vol. 34, nr. 4, pp. 2393–2422. DOI: 10.1007/s10648-022-09676-9
10. VÎGOTSKI L. S. *Gândire și limbaj*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971. 312 p.
11. VYGOTSKY L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN 9780674576291.

Recepționat: 05.05.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.02>
CZU: 373.3:159=161.1

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Думитру ПАТРАШКУ,

доктор хабилитат педагогических наук, профессор,
Государственный Педагогический Университет

имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ

ORCID: 0000-0001-7153-7727

E-mail: djapatrascu@gmail.com

Олеся ЗГУРЯН

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры Педагогики и методики начального образования
факультет Педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, РМ

ORCID: 0009-0004-0115-9491

E-mail: 077783883@mail.ru

Резюме. В статье рассматриваются методы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) у младших школьников и представлен опыт реализации приемов развития ЭИ в начальной школе. Эмоциональный интеллект определяется как способность распознавать, понимать, обозначать, выражать и регулировать эмоции у себя и других, а также использовать их для управления поведением и обучением. Исследования показывают, что высокий уровень ЭИ способствует концентрации, социальной адаптации, учебным успехам и формированию позитивных отношений. Для диагностики использовалась детская версия методик Мэйера, Сэловея и Карузо (MSCEIT-YRV), оценивающая навыки распознавания и понимания эмоций, точного обозначения собственных чувств и стратегий их регуляции. Реализация программы включала использование измерителя настроения «Шкала настроения», моделирование эмоциональных ситуаций, чтение вслух и интеграцию игровых элементов, что позволило детям развивать эмоциональный словарь, навыки саморегуляции и адекватного выражения чувств. Результаты показали, что систематическое обучение ЭИ повышает эмоциональную осознанность, вовлеченность и готовность к обучению младших школьников. Программа «Азбука чувств» демонстрирует практическую эффективность и может быть рекомендована для внедрения в образовательную практику.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, RULER, измеритель настроения, выражение и понимание эмоций, эмоциональное обучение в школе.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary. The article discusses methods for developing emotional intelligence (EI) in primary schoolchildren and presents the experience of implementing the "ABC of Feelings" program in elementary school. Emotional intelligence is defined as the ability to recognize, understand, label, express and regulate emotions in oneself and others, and to use them to guide behavior and learning. Research shows that high levels of EI promote concentration, social adaptation, academic achievement, and the formation of positive relationships. For diagnosis, the children's version of the Mayer, Salovey and Caruso methods (MSCEIT-YRV) was used, which assesses the skills of recognizing and understanding emotions, accurately labeling one's own feelings and strategies for their regulation. The implementation of the program included the use of the Mood Scale mood meter, modeling of emotional situations, reading aloud and the integration of game elements, which allowed children to develop emotional vocabulary, self-regulation skills and adequate expression of feelings. The results showed that systematic teaching of EI increases the emotional awareness, involvement and readiness to learn in younger schoolchildren. The ABC of Feelings program demonstrates practical effectiveness and can be recommended for implementation in educational practice.

Keywords: emotional intelligence, primary school children, RULER, mood meter, expression and understanding of emotions, emotional learning at school.

Введение. Распространение искусственного интеллекта и цифровых технологий в детской среде становится важной проблемой современного общества. С раннего возраста дети активно используют умные устройства, образовательные платформы и голосовые ассистенты, которые ускоряют получение информации и упрощают обучение. Однако на фоне этого возрастает риск недостаточного развития эмоционального интеллекта. Основная проблема заключается в том, что взаимодействие с цифровыми системами носит преимущественно функциональный характер и не предполагает полноценного эмоционального общения. Ребёнок получает готовые ответы, но значительно меньше включается в живое взаимодействие, необходимое для формирования эмпатии, понимания эмоций и социальных сигналов.

Кроме того, чрезмерное погружение в цифровую среду может ограничивать развитие эмоциональных навыков: у детей возникают трудности в выражении чувств, понимании переживаний других и регулировании поведения в конфликтных ситуациях. Это связано с тем, что технологии не заменяют полноценного человеческого общения.

Таким образом, проблема состоит в дисбалансе между стремительным развитием цифровых технологий и недостаточным вниманием к формированию эмоционального интеллекта у детей. Это требует поиска педагогических решений для их гармоничного сочетания.

Цель исследования - изучить условия и методы развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, проанализировать эффективность существующих методик и разработать программу формирования навыков осознания, понимания, выражения и регуляции эмоций.

Теоретической основой нашего исследования послужили труды следующих ученых: Константинос Василис Петридес, Клаус Шерер, Нико Фриджа, Л. Кроль, Е.И. Изотова и др. [4, 6, 2, 9, 8].

Прежде чем приступить к решению проблемы исследования, предлагаем рассмотреть понятие «эмоциональный интеллект». Большинство исследователей сходятся в том, что *эмоциональный интеллект* — это совокупность навыков, связанных с контролем над собственными эмоциями и эмоциями других людей, а также

способность использовать эмоции для управления своим мышлением и поступками. Эмоции влияют на внимание, память и обучение; на способность строить отношения с другими; а также на физическое и психическое здоровье. Развитие эмоционального интеллекта позволяет эффективно управлять эмоциями и не сбиваться с пути, например, из-за вспышки гнева [5].

Опираясь на усовершенствованную теорию эмоционального интеллекта Майера и Саловея (1997), Бракетт и Риверс (2014) можно выделить *пять навыков, необходимых для повышения эмоционального интеллекта*: распознавание эмоций у себя и других; понимание причин и последствий эмоций; точное обозначение эмоций; выражение эмоций способами, уместными для времени, места и культуры и регулирование эмоций [5]. Эти навыки, образующие аббревиатуру *RULER*, составляют основу эффективного подхода к формированию эмоционального интеллекта и обучению навыкам эмоционального интеллекта, необходимым детям для готовности к обучению [1].

Многие исследователи изучали взаимосвязь между эмоциональным интеллектом (ЭИ) и учебными достижениями. Анализ показал, что эмоциональный интеллект влияет на связь между познавательными способностями у школьников 10 лет. Мальчики с высоким уровнем ЭИ демонстрировали более высокую успеваемость независимо от уровня познавательных способностей. У девочек высокий ЭИ повышал учебные достижения лишь при высоком уровне познавательных способностей; при низких познавательных способностях ЭИ не оказывал значимого влияния.

Таким образом, эмоциональный интеллект связан со многими важными показателями: дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше сосредотачиваются, более активно участвуют в школьной жизни, имеют более позитивные отношения с окружающими и проявляют больше сочувствия. Они также лучше контролируют свое поведение и получают более высокие оценки.

Организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «ТСШ» №12 города Тирасполя с учащимися 2-х классов. В экспериментальном исследовании приняли участие 44 учащихся младшего школьного возраста.

Экспериментальная группа (ЭГ) – 21 учащийся 2 «А» класса.

Контрольная группа (КГ) – 23 учащиеся 2 «Б» класса.

Методы диагностики. Для анализа уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников была использована методика эмоционального интеллекта Мэйера, Сэловея, Карузо в детской исследовательской версии (MSCEIT-YRV) – единственный инструмент оценки, который использует теоретическую модель ЭИ, основанную на способностях, для оценки эмоционального интеллекта у детей (таблица 1).

Так как данный оценочный инструмент разработан специально для детей и подростков, то особое внимание было уделено подтверждению

того, что язык и изображения, использованные в методиках, соответствуют респондентам на конкретном уровне развития. Баллы предоставляются в отчете как коэффициент ЭИ. Структура теста показана в таблице, в ней же отображены результаты развития эмоционального интеллекта младших школьников (таблица 2).

Таким образом, уровни искомой способности у младших школьников обеих групп не имеют существенных различий, учащиеся находятся примерно на одном уровне сформированных качеств, которые определяют способность ЭИ у младших школьников. Согласно цели нашего исследования, для дальнейшего развития эмоционального интеллекта мы реализовали приемы развития ЭИ.

Таблица 1. Методики для оценки эмоционального интеллекта у детей

Название методики	Цель методики	Описание методики
1. Определи эмоции по мимике человека.	Методика направлена на исследование навыка детей определять эмоции по выражению лица.	Ребёнку последовательно показывали карточки с человечками, изображающими шесть эмоций: радость, печаль, страх, гнев, гордость и недовольство. Задача ребёнка — определить и описать настроение каждого персонажа.
2. Определи эмоции по действиям человека.	Методика направлена на оценку способности ребёнка интерпретировать эмоции через вербальное описание мимики и движений.	Методика включает четыре набора действий, отражающих радость, печаль, страх и гнев. Ребёнку нужно определить, какая эмоция соответствует каждому набору, например, радость проявляется в беге навстречу, объятиях, поцелуях и поглаживаниях по голове.
3. Опиши свои эмоции.	Оценка способности ребёнка к идентификации и пониманию причин собственных эмоций.	Ребёнку предлагается рассказать о своих чувствах при радости, грусти, страхе и гневе, а затем объяснить, почему он их испытывает и привести примеры из жизни.
4. Методика «Как я справляюсь с эмоциями».	Оценка способности ребёнка осознавать, регулировать и направлять свои эмоции в различных ситуациях.	Прочитай или послушай ситуации. Скажи, что ты будешь чувствовать и что будешь делать в каждом случае.

Таблица 2. Результаты уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников (констатирующий этап) от 100 %.

Уровни	Структурные компоненты							
	Идентификация эмоций		Фасилитация мышления		Понимание эмоций		Управление эмоциями	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
в/у	22%	28%	26%	22%	24%	28%	30%	28%
с/у	34%	36%	33%	37%	35%	32%	37%	44%
н/у	44%	36%	41%	41%	41%	40%	33%	28%

Реализация программы. Использование измерителя настроения для тренировки эмоционального интеллекта «Шкала настроения» (рисунок 1) представляет собой конкретный инструмент, позволяющий переводить разговоры о чувствах с простых шаблонных ответов, таких как «хорошо», на более точные и нюансированные, например, «любопытно», «взволнованно» или «беспокойно». Это способствует более осознанному пониманию и обсуждению эмоций как взрослыми, так и детьми. Точное обозначение и обсуждение чувств помогают взрослым и детям осознать роль, которую эмоции играют в течение дня.

Исследования показывают, что важной частью эффективного обучения эмоциональному интеллекту является моделирование пяти навыков RULER для детей. Один из таких способов - регулярно проверять индикатор настроения в течение дня с помощью программы «Азбука чувств».

❖ **Осознание (Recognizing).** Сигналы нашего тела (например, поза, уровень энергии, дыхание и частота сердечных сокращений) помогают определить уровень удовольствия и энергии. Следует учитывать влияние на взаимодействие с другими людьми.

❖ **Понимание (Understanding).** Необходимо понять, что произошло и что вызвало это чувство? Поскольку чувства меняются в течение дня, следует учитывать возможные причины этих чувств. Выявление факторов (например, людей, мыслей и событий), которые вызывают дискомфортные чувства, помогает нам управлять ими и предвидеть их, чтобы подготовить эффективный ответ. Определение причин чувств, которые мы хотим развивать, может помочь нам чаще осознанно принимать эти вещи для себя и других.

❖ **Обозначение (Labeling).** Необходимо найти точное слово для описания чувства? Хотя в языке сотни слов, выражающих эмоции, большинство людей используют очень ограниченное количество слов, чтобы описать свои чувства (например, счастье, грусть, злость). Развитие богатого словарного запаса позволяет нам точно определять наши эмоции, эффективно общаться и применять соответствующие стратегии регулирования.

❖ **Выражение (Expressing).** Как я могу правильно выразить свои чувства соответственно времени и месту? Существует множество способов выразить любое чувство. В разное время и в разных контекстах одни формы выражения бо-

лее эффективны, чем другие. Объяснение детям, что мы делаем и почему, выражая в школе разные чувства, дает им модели различных стратегий выражения собственных эмоций.

❖ **Регуляция (Regulating).** Что я могу сделать, чтобы сохранить свое чувство (если я хочу продолжать так себя чувствовать) или изменить свое чувство (если я не хочу продолжать так себя чувствовать)? Наличие краткосрочных стратегий управления эмоциями в данный момент, а также долгосрочных стратегий управления эмоциями с течением времени является важной частью эффективного регулирования.

Как помочь детям научиться понимать и выражать свои чувства в классе? Большинство преподавателей предпочитают такие эмоции, как счастье, защищенность, спокойствие и любопытство — приятные чувства, которые способствуют обучению. Однако есть исключения. Например, чувство чрезвычайного возбуждения (высокая степень желтого цвета) может затруднить концентрацию на задаче, требующей сосредоточенности. Бывают случаи, когда неприятные ощущения могут быть полезны. Например, легкое разочарование может помочь ребенку упорно выполнять сложную задачу, а некоторая степень грусти (которая связана с состраданием и сочувствием) необходима для развития сочувствия. Хотя мы не хотим поощрять неприятные чувства у маленьких детей, важно предоставить им стратегии, позволяющие принимать эти чувства и управлять ими, когда они возникают.

Как интегрировать эмоциональный интеллект в практику управления классом. Педагоги могут использовать свой собственный эмоциональный интеллект, чтобы распознавать чувства, которые дети испытывают в течение дня, и информировать руководство класса. Например, распознавая сигналы эмоций у детей, педагоги могут помочь детям связать физическое переживание эмоций с новым словарным запасом на шкале настроения (например, разочарование, раздражение, спокойствие). Учитель может сказать: "Я вижу, что вы хмуритесь и скрещиваете руки на груди. Я делаю это, когда чувствую разочарование или раздражение. Похоже, вы в неприятном состоянии. Как вы себя чувствуете? Что произошло, что заставило вас так себя чувствовать?" Распознавание и обсуждение эмоций с детьми закладывает основу для их саморегуляции. Педагоги также могут использовать эту информацию, чтобы определить, когда необходимо изменить занятия в классе, с целью лучше

заинтересовать учащихся. Например, математические задания, требующие высокой сосредоточенности и концентрации, могут оказаться чрезмерно сложными для детей, вызывая у них разочарование и создавая потребность в дополнительной поддержке со стороны педагога. Аналогично, внедрение игровых элементов в учебное занятие может способствовать переходу детей, испытывающих скуку (синий цвет), к состоянию заинтересованности и вовлечённости (жёлтый цвет).

Также возможна поддержка эмоционального интеллекта посредством чтения вслух. Педагоги могут помочь детям расширить свои знания о чувствах с помощью тщательно подобранного чтения вслух. Учителя могут использовать чтение вслух, чтобы познакомить детей с новой лексикой для выражения эмоций. Например, такие слова, как «взволнованный» или «смелый», хорошо сочетаются с темой, посвященной посещению кабинета врача. Вводя новое слово, обозначающее чувство, подумайте о том, чтобы дать детям определение этого слова, соответствующее их уровню развития (например, «Разочарование означает чувство грусти, потому что что-то произошло не так, как вы хотели») и, соединить новое слово с родственными знакомыми словами (например, «Разочарование — это синее чувство, такое как грусть»). Использование измерителя на-

строения во время чтения вслух помогает детям учитывать эмоции героев сборника рассказов и практиковать применение своего эмоционального интеллекта. Фотокопии картинок из книг можно разместить на измерителе настроения и перемещать их по мере того, как чувства героев меняются на протяжении всей истории. Размышление о том, как персонажи чувствуют и реагируют, помогает детям лучше подготовиться к тому, чтобы справляться со своим эмоциональным состоянием и поведением.

Помимо моделирования, преподаватели могут развивать эмоциональный интеллект посредством прямого обучения, встраивая измеритель настроения в практику управления классом, а также в формальные и неформальные учебные мероприятия. Так, учителя могут помочь детям развить навыки RULER, интегрируя их в различные виды деятельности, включая творчество, музыку, движение и многое другое. Приведём несколько примеров:

- ❖ Интегрируйте зеленые чувства (приятные и низкоэнергетические) в творчество, предлагая детям рисовать спокойно и медленно, глубоко дыша и слушая тихую музыку.
- ❖ Предложите детям попрактиковаться в ощущении желтого цвета (приятной и высокой энергии), танцуя под быструю музыку. После того как они потанцуют доста-

Mad (злость, напряжение) 👉 высокая энергия + неприятные эмоции Примеры: злость (angry) тревога (worried) страх (scared) 📌 Ребёнок активен, но напряжён	Brave (радость, воодушевление) 👉 высокая энергия + приятные эмоции Примеры: радость уверенность (confident) воодушевление (energized) 📌 Идеальное состояние для активности и учёбы
Sad (грусть) 👉 низкая энергия + неприятные эмоции Примеры: грусть (sad) усталость (tired) подавленность (depressed) 📌 Ребёнок пассивен, нужна поддержка	Calm (спокойствие) 👉 низкая энергия + приятные эмоции Примеры: спокойствие (relaxed) комфорт (comfortable) умиротворение (peaceful) 📌 Хорошо для концентрации и работы

Рисунок 1. Шкала настроения: инструмент для оценки и тренировки эмоционального интеллекта у младших школьников

точно долго, чтобы у них участился пульс, предложите детям положить руки на грудь, чтобы почувствовать биение сердца, и поговорить о сердцебиении как об одном из способов почувствовать энергию в теле. (Что касается математики, учитель может также измерить частоту сердечных сокращений в состоянии покоя и танца у нескольких детей, а затем вместе с классом составить диаграмму).

- ❖ Используйте ролевые игры, чтобы помочь детям попрактиковаться в правильном выражении красных и синих эмоций. Учителя могут направлять реакции детей, разыгрывая сценарии и моделируя соответствующий язык и эмоциональное выражение.
- ❖ Интегрируйте проверку показателей настроения в распорядок дня в классе (например, когда дети приходят и во время

группового занятия). Поощрение детей размещать свое имя или изображение на индикаторе настроения соответствующего цвета может помочь им задуматься о том, что они чувствуют, почему и как правильно выражать и регулировать свои чувства.

Результаты исследования. На заключительном этапе мы применили прежний ряд диагностических методик с целью выявления итогового уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников; определили динамику развития, произвели расчеты и определили финальные результаты с целью определения, насколько результативны методики (у ЭГ показатели оказались выше, чем у учащихся КГ, не задействованных на формирующем этапе исследования).

Таким образом, мы получили следующие уровни, которые наглядно представили в таблице 3.

Таблица 3. Результаты уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников (контрольный этап) от 100 %.

Уровни	Структурные компоненты							
	Идентификация эмоций		Фасилитация мышления		Понимание эмоций		Управление эмоциями	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
в/у	68%	28%	54%	22%	60%	28%	48%	28%
с/у	24%	36%	38%	37%	32%	32%	46%	44%
н/у	8 %	36%	8 %	41%	8 %	40%	6 %	28%

Итоговые результаты по всем структурным компонентам мы суммировали и разделили значения признака на число значений, тем самым получили среднюю арифметическую. По ней определили уровень развития эмоционального интеллекта в классах. Полученные результаты экспериментальной группы представлены на рисунке 2 и контрольной группы на рисунке 3.

Если обратиться к цифрам и диаграммам полученных результатов развития эмоционального интеллекта у младших школьников в ЭГ и КГ, то мы приходим к заключению о том, что уровни искомой способности у учащихся обеих групп на заключительном этапе имеют разные значения. Например, если высокий уровень у учащихся ЭГ теперь составил 58 %, то у учащихся КГ он составил лишь 32 %; средний уровень у учащихся ЭГ составил - 35 %, у КГ примерно он такой же - 37 %. Теперь обратимся к низкому

уровню сформированности способности. Если на констатирующем этапе число учащихся ЭГ, имеющих низкий уровень, составляло 39 %, то на заключительном этапе число учащихся, обладающих низким уровнем, значительно снизилось (8 %). Если на констатирующем этапе низкий уровень учащихся КГ составлял 37 %, то на заключительном этапе число учащихся составило 28 % (снижение составило 9 %).

Таким образом, применив прежний ряд диагностических методов и методик с целью выявить итоговый уровень развития эмоционального интеллекта у младших школьников, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы выполнили все поставленные перед нами задачи: определили динамику, произвели расчеты, представили итоговые результаты, показали результативность приемов развития эмоционального интеллекта.

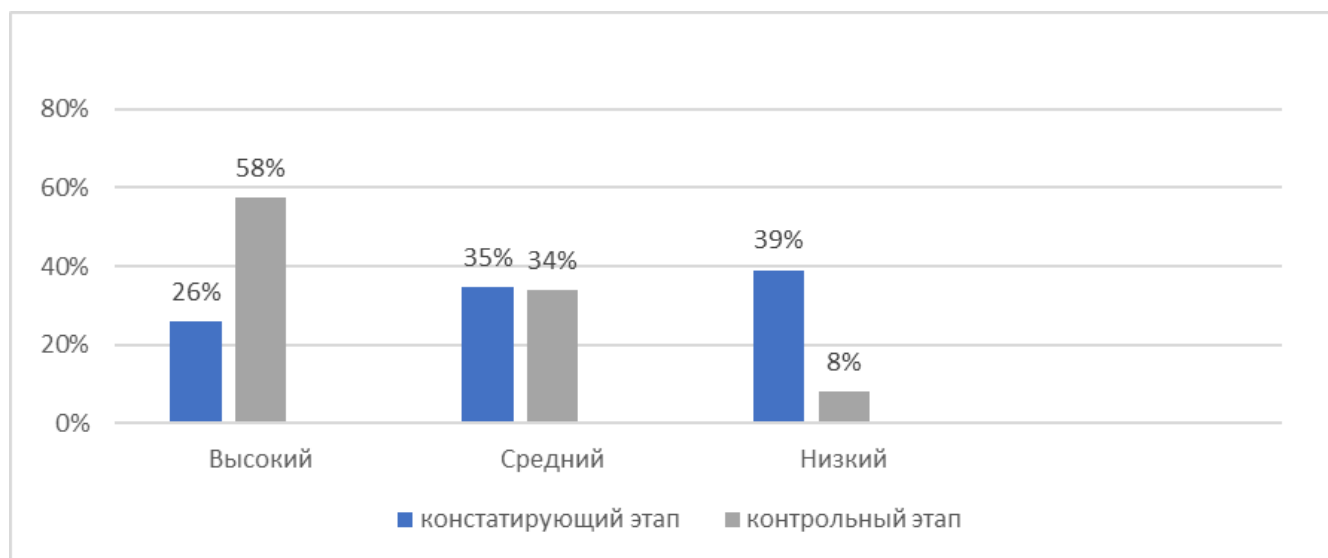


Рисунок 2. Уровень развития эмоционального интеллекта (ЭГ).

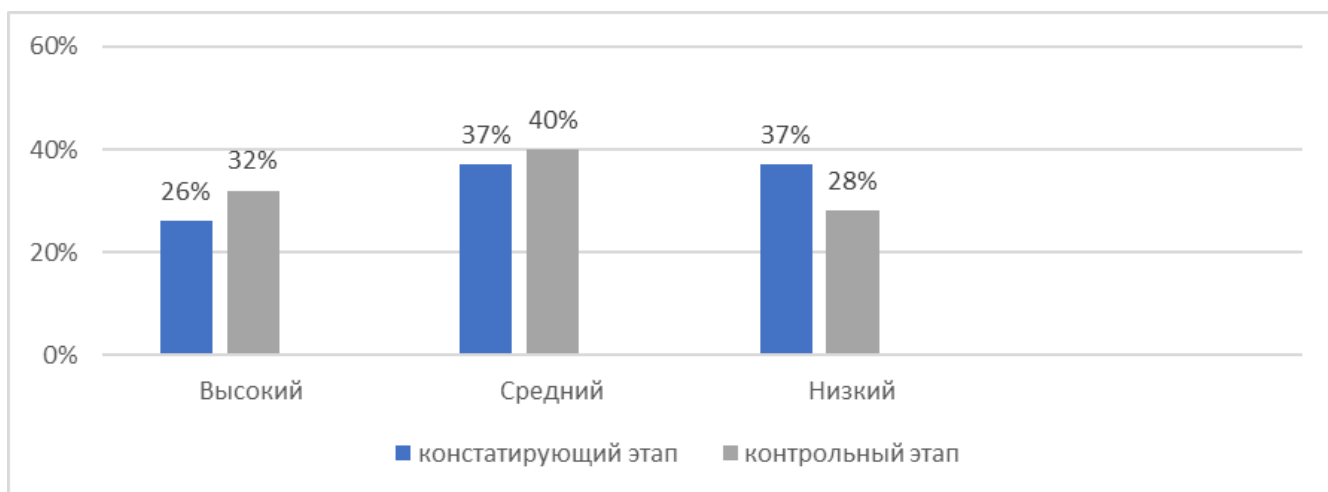


Рисунок 3. Уровень развития эмоционального интеллекта (КГ).

Наряду с обучением навыкам RULER и внедрением «шкалы настроения» в практику работы в классе, педагогам следует найти время, чтобы обсудить с коллегами наиболее эффективные способы, с помощью которых дети могут выражать эмоции в классе, особенно неприятные эмоции. Как ребенок может эффективно выразить гнев в вашем классе? Можно ли ребенку сказать: «Я злюсь»? Вероятно, да. Можно ли ребенку толкнуть другого ребенка? Вероятно, нет. Проведение таких обсуждений среди педагогов, а также вовлечение родителей, имеют

решающее значение для разработки набора школьных норм, касающихся эмоций, и эффективного обучения детей этим нормам. Найдите время, чтобы поделиться информацией о «шкале настроения» с семьями. Расскажите им, как вы используете «шкалу настроения» в школе, и предложите стратегии, которые помогут им разговаривать со своими детьми — и друг с другом — об эмоциях дома. Принятие этих мер способствует развитию эмоционального интеллекта детей, помогая им позитивно участвовать в школьной жизни и в жизни в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. BALEY C. S., MARTINEZ O., & DiDOMIZIO E. (2023). *Social and Emotional Learning and Early Literacy Skills: A Quasi-Experimental Study of RULER*. *Education Sciences*, 13(4), 397. <https://doi.org/10.3390/educsci13040397>
2. FRIJDA, N. H., & PARROT, W. G. (2011). *Basic Emotions or Ur-Emotions?* *Emotion Review*, 3(4) 406-415. <https://doi.org/10.1177/1754073911410742>.
3. GARCIA-LOPEZ L. M., & CEJUDO J. (2022). *Emotional intelligence and social adaptation in children: The mediating role of empathy and emotional regulation*. *Journal of Child and Family Studies*, 31(8), 2047–2057. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02457-x>.
4. PETRIDES K. V., & MAVROVELI S. (2018). *Theory and Applications of Trait Emotional Intelligence*. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24–36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016.
5. SALOVEY P., & MAYER J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
6. SCHERER K. R. (2018). *Studying appraisal-driven emotion processes: taking stock and moving to the future*. *Cognition and Emotion*. 33(1), 31-40. DOI:10.1080/02699931.2018.1510380.
7. ZHOU Z., TAVAN H., KAVARIZADEH F., et al. (2024). *The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis*. *BMC Medical Education*, 24, 217. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5>.
8. ИЗОТОВА Е. И. *Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков: монография* / Е. И. Изотова. - 2-е изд. - Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. - 204 с.
9. КРОЛЬ Л. *Эмоциональный интеллект лидера* / Л. Кроль; под редакцией А. Новресли. - Москва : Альпина Паблишер, 2025. - 220 с.

Receptionat: 18.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.03>
CZU: 004.7:37.091:811.135.1:373.3

TEHNOLOGII COMUNICATIVE DE RECEPTARE-ÎNVĂȚARE A MESAJULUI ORAL: IMPACT ASUPRA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LITERARĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Veronica Alina FLOREA,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
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. *Articolul examinează impactul tehnologiilor comunicative de receptare-învățare a mesajului oral asupra dezvoltării competenței de comunicare literară a elevilor din ciclul primar. Studiul se bazează pe un experiment pedagogic desfășurat în două instituții școlare, utilizând strategii metacognitive, instrumente de evaluare și modele de instruire aplicate în contexte autentice de audiere. Cercetarea s-a structurat ca un demers de tip experimental, vizând optimizarea procesului de receptare a mesajului oral în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română. Obiectivul central a fost testarea eficienței unor strategii didactice bazate pe tehnologii comunicative, capabile să transforme elevul de vârstă școlară mică dintr-un receptor pasiv într-unul activ și critic. Rezultatele evidențiază progresul elevilor expuși intervenției și relevanța instruirii explicite a mesajului oral.*

Cuvinte-cheie: *mesaj oral, tehnologii comunicative, receptare, competență literară, metacogniție, învățământ primar.*

COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES FOR ORAL MESSAGE RECEPTION AND LEARNING: IMPACT ON LITERARY COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION

Summary. *The article analyzes the impact of communicative technologies for oral message reception and learning on the development of literary communication competence in primary school pupils. The study is based on a pedagogical experiment conducted in two educational institutions, using metacognitive strategies, assessment tools, and instructional models applied in authentic listening contexts. The research was structured as an experimental approach, aiming to optimize the process of receiving oral messages in Romanian language and literature classes. The central objective was to test the efficiency of didactic strategies based on communicative technologies, capable of transforming the young school-age student from a passive receiver into an active and critical one. The results highlight the progress of pupils exposed to the intervention and the relevance of explicit instruction in oral message processing.*

Keywords: *oral message, communicative technologies, reception, literary competence, metacognition, primary education.*

Introducere. Receptarea mesajului oral reprezintă o dimensiune fundamentală a formării competenței de comunicare literară în ciclul primar. În contextul actual al educației, în care accentul se deplasează spre învățarea activă, autoreglată și reflexivă, tehnologiile comunicative devin instrumente esențiale pentru dezvoltarea capacității ele-

vilor de a înțelege, a procesa și a utiliza mesajul oral în contexte literare.

Studiul de față valorifică rezultatele unei cercetări experimentale desfășurate în două instituții școlare, având ca obiectiv evaluarea eficienței strategiilor de receptare-învățare a mesajului oral în formarea competenței de comunicare literară.

Articolul prezintă cadrul metodologic, instrumentele utilizate și impactul intervenției asupra performanțelor elevilor.

Discuții. Fundamentare teoretică: tehnologii comunicative și receptarea mesajului oral. Tehnologiile comunicative de receptare-învățare a mesajului oral includ ansamblul strategiilor, metodelor și instrumentelor didactice care facilitează înțelegerea și interpretarea mesajului literar oral. Acestea se bazează pe:

- **cunoștințe declarative, procedurale și condiționale** [1];
- **strategii metacognitive** de planificare, monitorizare și evaluare [2];
- **modele de instruire comunicativă** aplicabile în ciclul primar [3];
- **activități de analiză aplicativă** a limbajului literar și a unităților expresive.

În literatura de specialitate, receptarea orală este privită ca un proces activ, în care elevul decodează informația, o corelează cu experiențele anterioare și o reconstruiește în forme proprii de exprimare.

Metodologia cercetării. Cercetarea s-a structurat ca un demers de tip experimental, vizând optimizarea procesului de receptare a mesajelor orale în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română. Obiectivul central a fost testarea eficienței unor **strategii didactice bazate pe tehnologii comunicative**, capabile să transforme elevul de vârstă școlară mică dintr-un receptor pasiv într-unul activ și critic.

Eșantionul a fost constituit din două grupuri omogene sub aspectul vârstei și al potențialului de învățare: **grupul experimental**, care a beneficiat de un design instrucțional inovator, și **grupul de control**, unde activitățile au urmat parcursul metodologic clasic.

Etapele cercetării au fost următoarele:

1. Etapa de diagnoză (Identificarea nivelului de receptare). Această fază inițială a urmărit stabilirea unui punct de referință privind capacitatea elevilor de a procesa informația audiată. Accentul a fost focusat pe:

- Evaluarea competențelor de **ascultare activă** și a gradului de înțelegere a mesajului literar transmis pe cale orală;
- Investigarea atitudinii cadrelor didactice față de utilizarea instrumentelor digitale și a tehnicilor moderne de comunicare la ciclul primar;
- Identificarea dificultăților pe care elevii le întâmpină în decodarea textului literar atunci

când acesta nu este prezentat în format scris, ci audiat.

2. Etapa de intervenție (Implementarea tehnologiilor comunicative). În această fază, la grupul experimental, procesul didactic a fost centrat pe utilizarea tehnologiilor ca mediatori ai învățării. Activitățile de formare au vizat:

- **Auditarea creativă și interactivă:** utilizarea suporturilor audio-vizuale pentru a stimula imaginația și pentru a facilita vizualizarea conținutului narativ;
- **Analiza multi-senzorială a limbajului:** identificarea figurilor de stil și a elementelor expresive prin jocuri didactice digitale și exerciții de audiție selectivă;
- **Dezvoltarea mecanismelor metacognitive:** elevii au fost învățați să își monitorizeze atenția și să utilizeze strategii de autoreglare în timpul receptării mesajelor;
- **Contexte autentice de comunicare:** crearea unor situații de învățare în care elevul trebuie să reformuleze oral mesajul audiat, utilizând tehnologia pentru a-și înregistra, a reasculta și a corecta propria producție verbală.

3. Etapa de control (Validarea și analiza progresului). Ultima etapă a presupus verificarea validității ipotezei prin instrumente de evaluare sumativă, urmărind:

- Măsurarea progresului realizat de elevii din grupul experimental în raport cu cei din grupul de control, în special în ceea ce privește profunzimea înțelegerii textului literar;
- Analiza calitativă a modului în care tehnologiile comunicative au influențat capacitatea de sinteză și de reformulare orală a elevilor de vârstă școlară mică;
- Interpretarea datelor în perspectiva eficienței pe termen lung a metodelor active în dezvoltarea competenței de comunicare.

3. Rezultate și discuții

3.1. Nivelurile competenței de receptare a mesajului oral. Tabelul 1 sintetizează criteriile de apreciere a nivelului de cunoaștere a mesajului oral.

Tabelul 1. Criteriile de apreciere a nivelului de cunoaștere a mesajului oral

Nivel	Descriere
Avansat (III)	înțelege mesaje complexe; sesizează semnificații implicite; se exprimă fluent; utilizează coerent structurile mesajului oral

Mediu (II)	înțelege limbajul literar standard; utilizează mesajul oral în contexte variate; poate relata și argumenta
Minim (I)	înțelege mesajul oral doar dacă este prezentat lent și clar; utilizează simplu mesajul oral

3.2. Performanțele elevilor în cele două eșantioane. Tabelul 2 prezintă distribuția punctajelor obținute.

Tabelul 2. Nivelul dezvoltării competenței de comunicare literară

Nivel	EE (%)	EM (%)
Minim	50%	46,7%
Mediu	30,9%	38,3%
Avansat	19,1%	15%

Interpretare: Elevii din eșantionul experimental au obținut rezultate superioare la nivelul avansat, ceea ce indică eficiența tehnologiilor comunicative aplicate.

3.3. Analiza calitativă a rezultatelor:

- Elevii au manifestat dificultăți inițiale în înțelegerea conceptelor de bază (autor, narator, narațiune) ;
- Intervenția formativă a condus la îmbunătățirea

rea capacității de aplicare și integrare a mesajului oral ;

- Activitățile de reformulare, dialog și analiză expresivă au stimulat autonomia și coerența discursului oral.

Concluzii. Studiul demonstrează că tehnologiile comunicative de receptare-învățare a mesajului oral au un impact semnificativ asupra dezvoltării competenței de comunicare literară a elevilor din ciclul primar. Intervenția pedagogică a condus la:

- creșterea nivelului de înțelegere a mesajului oral;
- dezvoltarea strategiilor metacognitive;
- îmbunătățirea exprimării orale în contexte literare;
- progres vizibil în eșantionul experimental comparativ cu cel martor.

Recomandări:

- integrarea sistematică a tehnologiilor comunicative în lecțiile de literatură română;
- instruirea explicită a strategiilor metacognitive în activitățile de audiere;
- utilizarea textelor literare cu potențial formativ pentru dezvoltarea receptării orale;
- diversificarea metodelor de evaluare a mesajului oral.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CONSILIUL EUROPEI. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*. Strasbourg: Diviziunea Politici Lingvistice, 2001.
2. IONESCU M. *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări și modele*. Arad: Vasile Goldiș University Press, 2007. ISBN 978-973-664-838-0.
3. JOIȚA E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Universitaria, 2007. ISBN 978-973-742-872-1.
4. KING A. Effects of training in strategic questioning on children's problem solving performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 1991, pp. 305-317. DOI: 10.1037/0022-0663.83.3.307.
5. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier Educational, 2003. ISBN 9975-79-274-4.
6. RIVERS W. M. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
7. VEENMAN M. V. J. Learning to Self-Monitor and Self-Regulate. În: Mayer, R.; Alexander, P. (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 2011. ISBN 978-0415803878.

Recepționat: 03.06.2026
Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.04>
 CZU: 398(=135.1):37.015:373

INCURSIUNE METODOLOGICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI ETNOCULTURALE A ELEVILOR DIN GIMNAZIU

Rodica BĂLAN,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
 profesoară, Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România

ORCID: 0009-0004-2275-63-83

E-mail: rodicabalan2006@yahoo.com

Rezumat. Reformele sociale, politice și economice actualizează autodeterminarea etnică și națională a cetățenilor, ceea ce dovedește necesitatea unor corective privind relansarea pedagogiei populare, educării orientărilor valorice prin idealul popular, prin valorile naționale ce determină baza culturii etnice. Aceste directive decurg din postulatele idealului educațional. În contextul actual privind formarea/dezvoltarea competențelor elevilor se prefigurează conținuturi axate mai mult pe texte canonice, pe arii textuale din literatura modernă și contemporană română sau europeană/mondială. Textele din creația folclorică sunt valorificate mai puțin, iar în unele trepte de învățământ aproape lipsesc. Credem că este foarte important să se operaționalizeze și să se studieze în mod uman și rațional potențialul valoric al creației folclorice. Articolul nostru este axat pe un ancoraj incursiv metodologic privind competența etnoculturală a elevilor din gimnaziu.

Cuvinte-cheie: educație, etnocultură, competență etnoculturală, metodologie, elev, cadru didactic.

METHODOLOGICAL FORAY INTO THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary. Social, political and economic reforms update the ethnic and national self-determination of citizens, which proves the need for corrective measures regarding the relaunch of popular pedagogy, the education of value orientations through the popular ideal, through national values that determine the basis of ethnic culture. These directives stem from the postulates of the educational ideal. In the current context regarding the formation/development of students' competencies, contents are envisaged that are more focused on canonical texts, on textual areas from modern and contemporary Romanian or European/world literature. Texts from folklore creation are less valued, and in some educational levels they are almost absent. We believe that it is very important to operationalize and study the value potential of folklore creation in a humane and rational way. Our article is focused on an incisive methodological anchorage regarding the ethnocultural competence of middle school students.

Keywords: education, ethnoculture, ethnocultural competence, methodology, student, teacher.

Introducere. Școala implementează strategii educative, axate de învățare în imersiune, dezvoltând astfel mecanisme ce ajută în realizarea unor obiective, norme de comportament în societate prin valori naționale. În corelare cu aceste caracteristici sociale (toleranță, excelență, reușită, respect, colaborare, diversitate, integritate, oportunități sau șanse de învățare pe tot parcursul vieții), tinerii își formează propriile concepții despre societatea în care trăiesc, achiziționează abilități de acomodare la mediu. În acest sens, educația este „competentă” în dependență de mediul înconjurător, de practicile educative învățate de la părinți,

de comportamentul față de școală, de practicile sociale asimilate și din creația folclorică.

Discuții. Relevanță. Dezvoltarea culturală a personalității nu se desfășoară într-un mod liniar sau uniform, astfel că apar diverse dificultăți și trăsături speciale ale acesteia, în special legate de vârstă. La elevii din gimnaziu aceste particularități pot fi observate prin diferențele temperamentale, cu manifestări ce includ trăsături primare și noi tipuri de activități superioare. Acest proces reflectă complexitatea și diversitatea modului în care personalitatea evoluează în perioada școlară. Așadar, în perioada de tranziție școlară se manifestă

schimbări, modificări esențiale în structura personalității, acestea fiind raportate la orientările culturale/valorice [13, p. 43; [11]. Se identifică aici și relații ale sistemului cultural-valoric: atitudinea, noema, idealul, intereseul, nevoia și trăsăturile de personalitate [20, p. 67-89].

Atitudinile elevilor se formează în strânsă legătură cu activitatea principală a acestora, adică învățarea. Pe măsură ce copilul devine elev, el adoptă o nouă poziție socială, iar odată cu aceasta apar și se dezvoltă relații noi cu colegii din clasă, dar și atitudini legate de procesul de învățare [10]. Deși în societatea actuală se pune accent pe tehnologia informațională și integrarea instrumentelor digitale, criza valorilor, mai ales a celor morale [5], evidențiază necesitatea promovării conștiinței și comportamentului cultural moral. Acest lucru este susținut prin abordarea curriculară, deoarece curriculumul reprezintă totalitatea experiențelor planificate cu atenție, menite să formeze elevilor competențele necesare la cele mai înalte standarde, ținând cont de potențialul individual al fiecăruia [3].

Diversitatea culturală, valorile naționale și internaționale implică revendicarea unor schimbări ce duc la eficientizarea necesității de implicare în viața cultural-spirituală a tineretului în vederea existenței nu numai a comunităților lor culturale, dar și în afara frontierelor lor culturale. În această perspectivă este confirmată și *creația folclorică ce semnifică originea de imbogățire a unei societăți moderne și a formării competenței etnoculturale*.

Fiecare tinde să fie o personalitate cultă, erudită, iar aceste calități sunt cultivate încă de la grădiniță, pe traseul școală și universitate, deci al educației pentru viață [25].

În astfel de procese, în vârful obiectivelor educaționale stau *competențele*, una dintre ele fiind *competența etnoculturală*.

Folclorul românesc, cu bogăția sa remarcabilă, reprezintă o parte esențială a identității noastre naționale. Prin mesaje transmise el inspiră în sufletul copilului sentimente profunde de iubire, de admirație și de mândrie pentru țara sa natală.

Deși profund legată de tradiție și trecut, cultura populară (etnocultura) continuă să fie o parte esențială a marii culturi universale, atâta timp cât dorința omului de a păstra autenticitatea, frumusețea și identitatea nu dispere.

Creația folclorică reprezintă totalitatea producțiilor culturale ale spiritualității românești, incluzând lucrările etniilor care vorbesc limba română în toate dialectele sale (dacoromân, aromân, meglenoromân, istroromân), produse pe teritoriul României.

În urma cercetărilor științifice din secolul XX, folclorul românesc a fost împărțit în diverse zone folclorice, definite în funcție de regiuni, văi ale râurilor sau județe. De asemenea, folclorul poate fi subdivizat până la nivelul satelor și comunelor, ceea ce subliniază bogăția tradițiilor și obiceiurilor, esențiale pentru identitatea românească. Principalele zone folclorice ale României sunt Crișana, Banat, Țara Moșilor, Țara Oașului, Dobrogea, Moldova, Bucovina, Oltenia, Argeș, Mehedinți și Harghita, care sunt împărțite și în subzone cu particularități folclorice specifice [8].

Creația folclorică se fundamentează pe anumite caracteristici, și anume:

Tabelul 1. Trăsăturile creației folclorice

Denumirea trăsăturii	Descrierea trăsăturii
Caracterul oral	este trăsătura fundamentală a literaturii populare, având în vedere că aceasta este creată și transmisă din generație în generație prin viu grai, de către rapsozi
Caracterul tradițional	se referă la faptul că literatura folclorică se bazează pe un sistem stabilit de mijloace de exprimare artistică, ce poate varia într-o multitudine de variante, tipuri sau chiar creații folclorice noi
Caracterul colectiv	se caracterizează prin faptul că opera literară folclorică este rezultatul unui efort artistic comun, al unei conștiințe colective. Doar colectivitatea poate asigura circulația unui produs folcloric creat de un autor anonim în mai multe regiuni geografice
Caracterul anonim	este o consecință directă a caracterului oral al folclorului. Opera literară populară nu este atribuită unui autor individual, dar poartă amprenta talentelor și influențelor celor care au contribuit la dezvoltarea
Caracterul sintetic	indică amestecul mai multor forme artistice (sau chiar a mai multor arte) în realizarea operei folclorice

Patrimoniul valoric național trebuie să fie imbogățit și transmis din generație în generație prin educație. Procesul educațional urmărește familiarizarea cu valorile naționale materiale și spirituale, renașterea și valorizarea tradițiilor, folosirea potențialului educativ al obiceiurilor și datinilor populare calendaristice, formarea conștiinței naționale, pre-

cum și educarea în spiritul civismului și al umanismului.

Manualele școlare, prin generozitatea autorilor, pun la îndemână lecții care valorifică folclorul. Prin analiza manualelor școlare destinate ciclului gimnazial din România, au fost identificate mai multe teme și motive recurente din literatura populară, studiate de către elevi:

- ✓ Tema comuniunii dintre om și natură, redată prin motive precum transhumanța, testamentul, alegoria vieții și a morții, evidențiate în balada *Miorița*;
- ✓ Tema sacrificiului pentru creație, ilustrată de motive ca zidul părăsit, prăbușirea construcției, visul premonitoriu, soția zidită, dar și motivul mitologic al lui Icar, regăsite în balada *Mănăstirea Argeșului*;
- ✓ Tema iubirii, evidențiată prin motivele adorației, ale mândriei (iubitei) și ale blestemului, frecvent întâlnite în doine;
- ✓ Tema conflictului dintre bine și rău, cu accent pe victoria binelui, specifică basmelor și povestirilor populare;
- ✓ Tema dorului, considerată o trăsătură distinct românească, reprezentând un sentiment profund, ce îmbină iubirea, suferința, speranța și melancolia;
- ✓ Tema jalei, predominantă în cântecele populare, unde acest sentiment, asemenea dorului, este greu de tradus într-o altă limbă, exprimând o durere profundă;
- ✓ Tema înstrăinării, exprimată prin motivul dezrădăcinării și asociată cu termenul „acasă”, care pentru români nu desemnează doar locuința, ci o stare spirituală profundă și unică;
- ✓ Tema revoltei, reflectând o atitudine de opoziție față de nedreptate, prezentă mai ales în doine, prin motive precum haiducia (haiducul fiind acela care se răzvrătește împotriva asupririi), nenorocul sau experiența cătăniei (serviciul militar);
- ✓ Tema ireversibilității timpului, cu o încărcătură filosofică, prezentă în doinele și în baladele populare, fiind ulterior preluată și dezvoltată în poezia cultă de autori precum Mihai Eminescu, Lucian Blaga și alții [9].

Folclorul a avut și continuă să aibă o funcție formativă și educativă, fiind expresia concepțiilor pedagogice ale poporului. Aproape în toate genurile creației populare se regăsesc idei și valori cu rol educativ — dovezi clare că oamenii au acordat o

importanță deosebită educării copiilor. În folclor se găsesc numeroase reflecții asupra educației familiale, a relațiilor dintre părinți și copii, asupra respectului față de bătrâni, a atitudinii față de învățătură și a normelor de comportament în societate. *Între folclor și pedagogia formală a existat mereu o relație strânsă* [6]. La sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, numeroși învățători și culegători de folclor au evidențiat valoarea educativă a acestuia [2]. Dintre aceștia amintim pe Ion Pop-Reteganul [23], Petru Șpan [23], Apostol D. Culea [14], Constantin Mureșanu [19], Stanciu Stoian [22] și Petre Alexandru [1], fără a detalia aici concepțiile lor pedagogice. Analizând lucrările acestor autori și creațiile populare orale prin prisma teoriilor educaționale moderne, se poate contura o viziune pedagogică actualizată asupra folclorului [15].

Este important de remarcat că, pe parcursul evoluției umane, rolul mediului pedagogic natural a scăzut treptat. De la o atitudine pasivă, de adaptare la legile naturii, omul a trecut la o poziție activă și adesea transformatoare. În acest sens „istoria inteligenței” nu reprezintă un simplu inventar de elemente, ci o succesiune de transformări distincte de cele culturale sau simbolice, care le preced și le generează [22, pp. 136–137].

Deoarece una dintre funcțiile educației este selectarea și transmiterea valorilor de la societate la individ, de bună seamă, folclorul ar fi una dintre aceste valori. Cine o deține: satul, bunicii elevilor noștri, muzeele etnografice, bibliotecile, pedagogii care o cunosc din experiență proprie ori prin lectură. Cum poate fi selectată și transmisă această valoare?. Răspunsul e simplu, în primul rând *prin intermediul conținuturilor prevăzute în programele și curricula școlare.*

Pe lângă obiectivele educaționale de natură informativă, prin care cadrul didactic își propune ca elevul să învețe să denumească și să descrie componentele și culorile costumului național și să își îmbogățească vocabularul cu unele cuvinte (horă, flăcăi, zurgălăi...), se urmăresc și obiective formative. De exemplu, atingerea unor scopuri educaționale pe plan afectiv, precum aprecierea și purtarea cu mândrie a portului popular tradițional al strămoșilor noștri, ajută la dezvoltarea unui comportament patriotic în rândul copiilor.

În semn de sprijin în aceste sens îl reprezintă *muzeele etnografice* care așteaptă iubitorii să-și potolească setea culturală. De asemenea, *bibliotecile* cu rafturile „Folclor”. Și nu în ultimul rând *Internetul*.

Reticiențe și exigențe în structurarea conținuturilor etnoculturale. Problemele pe care am încercat să le ridicăm în teza noastră de doctorat credem că permit să argumentăm ideea centrală a întregului nostru demers: implementarea adecvată a valorilor naționale în curriculumul înțeles ca proiect educativ holistic, ce constituie unul dintre factorii esențiali ai reformei învățământului.

Conținuturile reprezintă esența curriculumului, pe de altă parte, este componenta cea mai dinamică și flexibilă a acestuia, de aici se impune proiectarea, elaborarea și structurarea conținutului la nivelul programelor școlare ținând cont de:

a) criteriul științific: accentuează necesitatea corespondenței dintre disciplinele științifice (în cazul nostru etnografie, axiologie, etnopedagogie, etnocultură) și conținuturile școlare;

b) criteriul psihologic: se referă la transpunerea conținutului științific în conformitate cu cerințele psihologice, ce derivă din teoria psihogenezei personalității, în acest sens trebuie avute în vedere stadiul de dezvoltare intelectuală și afectivă în care se află elevii, gradul de pregătire a acestora pentru receptarea anumitor conținuturi și fundamentele psihologice ale învățării specifice vârstei;

c) criteriul cultural: se iau în considerație valorile culturale acceptate de societate;

d) criteriul pedagogic: cerințele față de conținut ce derivă din teoriile învățării, acestea fiind:

- *consistența internă* ce presupune o structură coerentă, non-contradictorie, consecvență adevărată și o construcție semantică corectă, stabilă (posibilă și rigidă);

- *consistența externă* rezultă din necesitatea asocierii cu alte conținuturi, reieșind din interpătrunderea cunoștințelor;

- *relevanța conținutului* ce trebuie să corespundă cu anumite necesități sociale și personale, de formare intelectuală, culturală și umană, în conformitate cu idealul educațional și obiectivele generale și specifice;

- *secvențialitatea* ce presupune structurarea internă a conținutului după anumite principii.

- *structurarea este de tip liniar* înaintea progresiv, din treaptă în treaptă, în asimilarea unor cunoștințe din ce în ce mai complicate și complexe, fiind bazat pe principiul accesibilității;

- *structurarea de tip concentric* este în cazul în care unui nucleu de cunoștințe din treapta precedentă i se adaugă pe o nouă treaptă noi informații și probleme de o complexitate superioară [4],

atunci când cunoștințele din același domeniu sunt reluate, extinse și aprofundate progresiv. Cunoștințele științifice sunt prezentate în așa fel încât ele se suprapun pe viziunea pe care o are copilul asupra lumii exterioare și totodată stimulează activitatea de căutare și înțelegere [7].

Scopul formativ al studierii creației folclorice în școală vizează formarea competenței etnoculturale a elevilor, iar demersul didactic are dezideratul valorificării funcțiilor și dimensiunilor acestei creații, solicitând încadrarea în sistemul de sarcini elaborate în conformitate cu cerințele Curriculumului gimnazial și cu anumite aspecte ale etnoculturii.

Tabelul 2. Precizări aspectuale ale etnoculturii (Apud: Gavrilă L.)

ETNOCULTURA	
Aspecte antropologice (axiologice):	Aspecte psihopedagogice (educaționale)
• Totalitatea valorilor artistice create de popor de-a lungul istoriei • Rezultatul unei „mutații ontologice” (L. Blaga) • Congruența atitudinală și aptitudinală a poporului • Stare de conștiință de sine • Asigurarea existenței	• Receptivitatea estetică-artistă și culturală • Interesul și dragostea față de tradiții populare • Necesitatea de comunicare cu valori naționale • Cunoștințe folclorice și despre folclor • Capacitatea de reflectare despre arta populară și aprecierea acesteia din punct de vedere valoric

În conformitate cu aceste aspecte sunt evidențiate și anumite **elemente esențiale ale competenței etnoculturale ce includ:**

- înțelegerea și recunoașterea elementelor de limbaj ca mijloace de expresivitate în comunicarea pedagogiei populare, identificând trăsăturile specifice pe plan național și zonal;
- perceperea semnificațiilor emoționale asociate acestor elemente;
- cunoașterea structurii acestor elemente și rolul lor în transmiterea mesajului;
- asimilarea cunoștințelor despre tezaurul folcloric național și local;
- dobândirea valorilor morale extrase din creațiile folclorice specifice;
- inițierea continuă în patrimoniul muzical popular;

- dezvoltarea abilităților de percepție și interpretare expresivă a elementelor folclorice;
- cultivarea capacităților generale populare și a celor psihomotorii;
- stimularea creativității prin implicarea în activități folclorice specifice;
- formarea unui gust artistic rafinat, capabil să aprecieze în mod competent operele folclorice;
- educarea iubirii față de cultura populară și recunoașterea adecvată a valorii acesteia în context social;
- cultivarea sensibilității estetice și capacității de creație și integrare a frumuseții ca parte esențială a vieții spirituale;
- dezvoltarea și exersarea capacităților senzoriale necesare pentru observarea detaliată a realității;
- achiziția de cunoștințe religioase;
- formarea și consolidarea sentimentelor, convingerilor și atitudinilor religioase;
- sensibilizarea elevului față de frumos prin interiorizarea valorilor estetice și asumarea atitudinilor valorice.

Reieșind din această structurare și din aceste elemente, dar în principal bazându-ne pe cercetarea efectuată în doctoratul nostru, am definit competența etnoculturală astfel:

Competența etnoculturală reprezintă ansamblul de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate de către elevi prin valorificarea creației folclorice, în baza cărora elevul interiorizează și respectă particularitățile culturale, lingvistice, religioase și tradiționale ale comunității proprii și ale altor comunități, se raportează în mod tolerant și deschis la diversitatea culturală, participă activ la păstrarea și promovarea identității naționale și a dialogului intercultural.

În prezent se recunoaște necesitatea organizării cât mai adecvate a conținuturilor educației, de aici interesul de a vedea în ce constă specificul modern al conceptelor de disciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar și modular din punctul de vedere al integrativității [21]. În acest context, rolul și locul creației folclorice devin clare, servind drept fundament conceptual pentru elaborarea unei metodologii teoretico-pedagogice.

În incursiunea teoretico-metodologică a noastră, drept sursă de formare a competenței etnoculturale a elevilor din gimnaziu, o considerăm *folclorul național*. Dezvoltarea acesteia relevă rolul

decisiv al profesorului în a urma un sistem teleologic clar și bine definit, ce include finalități, un set organizat de principii, strategii, tehnologii [11]. Formarea competenței etnoculturale reprezintă o componentă esențială a personalității „depline” (așa cum o definește L. Blaga [16]. Or, elevii trebuie implicați în „invitația la acțiune”, în intervenția acțională pozitivă și formativă în viața lor prin învățarea experiențială [17]; [18], deci în formarea competențelor, acestea semnificând anumite niveluri ale dezvoltării intelectuale. Astfel, alegerea principiilor fundamentale trebuie să fie în deplină armonie cu principiile educației moderne, ale etnopedagogiei, ale axologiei, educației artistice și percepției folclorice.

Metodologia pentru dezvoltarea competenței etnoculturale se sprijină pe următoarele principii: orientarea umanistă; creativitatea; interiorizarea folclorului; integrarea educației, instruirii și dezvoltării culturale; conexiunea între percepția senzorială și rațională, între concret și abstract; sensibilitatea afectivă; intuiția; pasiunea; impactul total al folclorului asupra individului; motivarea activității; educația prin și pentru folclor și pentru valori; transformarea valorilor în realizări culturale; promovarea valorilor naționale durabile.

În perspectiva valorificării acestor principii, precizăm că actualmente generația de elevi, și nu numi aceștia, se detașează tot mai mult de valorile creației folclorice, iar atare atitudine este vizualizată de anumite lapsusuri ale strategiilor educaționale cuprinse în documentele reglatorii elaborate la nivel ministerial. În context, aprofundarea în strategiile și normativele privind curricula școlare, includerea conținuturilor creației folclorice ar spori interesul elevilor pentru lectură și pentru dezvoltarea valorilor personale, dată fiind valoarea imensurabilă a folclorului ca fiind „moștenirea” transmisă din generație în generație, deoarece, după cum menționau clasicii literaturii române, „literatura populară semnifică întâia fază a civilizației unui neam”.

Obiectivele formării competenței etnoculturale a elevilor claselor gimnaziale în perspectiva comunicării didactice sunt expresii ale unor determinări ale sistemului educațional antrenat în formarea acesteia, evidențiindu-se următoarele componente (tab. 3):

În cadrul *cunoștințe-abilități-atitudini-valori*, toate acestea fiind necesare pentru un antrenament autentic, *atitudinea* are prioritate, ce se evidențiază prin următorii descriptori (tab. 4):

Tabelul 3. Componentele competenței etnoculturale

Componente biologice	Componente intelectuale	Componente reglatorii	Componente psihosociale și relaționale
Ritm de activitate Echilibrul moral Rezistență la oboseală Coordonare psihomotrică	Inteligență generală Capacitate de învățare Spirit creativ Capacitate de clasificare metodică Capacitate de sinteză Raționament inductiv Abstractizare	Capacitate de adaptare Capacitate de atenție și de concentrare Interes pentru activitatea sa Capacitate de voință Emotivitate în studiul creației folclorice Sensibilitate Stăpânire de sine Obiectivitate	Tendință de dependență Aptitudini de comunicare Comportament de leader Spiritu de echipă Interes pentru cercetarea grupului Eficiență socială Aptitudini de cooperare eficientă

Tabelul 4. Descriptori ai educației etnoculturale (apud:)

Etnocultura			
Interesul pentru etnocultură	Reflecția etnoculturală	Cunoștințe etnoculturale	Activitatea etnoculturală
Atitudini	Aptitudini	Cunoștințe	Capacități
Interesul și dragostea pentru tradițiile populare (limbă, obiceiuri, religie, cultură) Formarea și exersarea gustului estetic Formarea conduitei morale prin practica religioasă Deschiderea spre înțelegerea valorilor, stilurilor de comunicare specifice celorlalți	Receptivitatea estetică și artistică Capacitatea de a percepe arta populară (a privi, a sculta, a auzi, a simți, a trăi) Dezvoltarea senzațiilor, priceperilor și reprezentărilor frumosului popular Dezvoltarea capacității de reflecție estetică Formarea gândirii morale și civice	Aproprierea unui set de cunoștințe folclorice și despre folclor Dobândirea de cunoștințe religioase Dobândirea cunoștințelor morale Interiorizarea valorilor frumosului popular	Dezvoltarea capacităților de a crea frumosul Formarea capacității de evaluare a frumosului Formarea deprinderilor de conservare și de promovare a valorilor folclorice Capacitatea de a utiliza independent tradiții populare în viața personală Formarea capacității de recunoaștere a reperelor etnoculturale și etnosociale

În postura lor de formatori, profesorii înșiși trebuie să aibă anumite atitudini - față de materia pe care o predau și față de elevi - pentru a putea insufla elevilor atitudinile fundamentale necesare dezvoltării personale.

Însă la etapa actuală se simte interesul mai scăzut al profesorilor pentru păstrarea și promovarea folclorului național, ceea ce se observă în cunoștințele slabe ale elevilor față de creația folclorică. Presupunem că acest lucru se întâmplă din cauză că înșiși profesorii posedă un volum de cunoștințe redus privind tradițiile și obiceiurile

neamului nostru. Pentru a se clarifica mai ușor, profesorul apelează la cunoștințele părinților, în astfel de situații stabilindu-se un parteneriat în urma căruia are de câștigat doar copilul. Părinții vin ca un exemplu pentru a convinge elevii de necesitatea studierii și cunoașterii valorilor folclorice. Preadolescenții de astăzi sunt preocupați de valul informațional care este mai captivant pentru ei, evitând conținutul curriculumului ce cuprinde un număr mic de astfel de valori.

Din datele colectate de la profesorii gimnaziali reiese că punctele forte ale unui curriculum bazat

pe tradiții și folclor, respectiv oportunitățile ce ar putea să apară prin implementarea acestuia, ar ușura formarea competenței etnoculturale a elevilor claselor gimnaziale, fiind posibilă soluția pentru îmbunătățirea atitudinală și comportamentală a lor. Din punctul de vedere al politicii educaționale, curriculumul bazat pe tradiții și folclor ar constitui o barieră de rezistență în fața transformărilor globale și ale invaziei tehnologiilor informaționale.

În experimentul de constatare au fost antrenați 26 de profesori școlari, cărora li s-a propus un *chestionar* de cunoștințe care a cuprins zece itemi [27; 28].

La următoarea etapă s-a aplicat **Chestionarul pentru profesori școlari din gimnaziu** care a cuprins zece întrebări deschise astfel încât să nu le fie sugerat răspunsul.

Tabelul 5. Răspunsurile profesorilor la chestionar

Itemii	Răspunsurile	Profesori 26	
		Nr.	%
1. Ce intelegeti succint prin sintagma: competența folclorică?	Sintagma „competența folclorică” se referă la abilitatea de a înțelege, a aprecia și a utiliza tradițiile, obiceiurile și valorile folclorice ale unei culturi sau comunități. Aceasta presupune cunoașterea și familiarizarea cu formele și stilurile de expresie populară, cum ar fi muzica, dansul, mitologia, legendele, poeziile sau meșteșugurile tradiționale. Această competență poate fi dobândită prin educație formală sau printr-o experiență directă și activă în cadrul comunității care păstrează tradițiile folclorice.	3	11,54
2. Ce intelegeti prin sintagma competența etnoculturală?	Competența etnoculturală se referă la abilitatea de a înțelege, a aprecia și a respecta diversitatea culturală, precum și de a interacționa în mod adecvat într-o societate multiculturală. Aceasta presupune o serie de cunoștințe, abilități și atitudini care ajută o persoană să se adapteze și să comunice într-un mod respectuos și eficient într-un context etnic cultural divers. Principalele componente ale competenței etnoculturale includ: cunoașterea diversității culturale, empatia și deschiderea către alte etnii și culturi, comunicarea interculturală, flexibilitate și adaptabilitate, autocunoașterea culturală. Competența etnoculturală este importantă în contextul globalizării, al migrației și al interacțiunii între culturi și etnii diferite, fiind esențială pentru construirea unor relații pozitive și eficiente într-o lume diversă cultural.	4	15,38
3. Cum comentati că folclorul în esența sa este pedagogie?	Afirmația că „folclorul, în esența sa, este pedagogie” reflectă ideea că folclorul nu este doar un ansamblu de tradiții și expresii culturale, ci și un mijloc prin care se transmit învățăminte, valori și norme către membrii unei comunități, în special către tineretul acesteia. În această perspectivă, folclorul joacă un rol educativ și formativ, având o funcție pedagogică esențială. Folclorul, prin structura sa narativă, prin valorile pe care le promovează și prin modurile în care formează comportamentele și mentalitățile colectivității, poate fi considerat o formă de educație populară. El ajută la modelarea personalității și a comportamentului membrilor unei comunități, iar prin aceasta îndeplinește un rol esențial în transmiterea și consolidarea unui patrimoniu cultural.	2	7,69
4. Cum comentati relația tradiție-folclor?	În esență, tradiția și folclorul sunt interdependente: folclorul este o expresie creativă și dinamică a tradițiilor, iar tradițiile oferă contextul și continuitatea în care folclorul își găsește locul. Împreună, ele contribuie la păstrarea identității culturale și la educația continuă a membrilor unei comunități.	6	23,08

5. Cum formați competența folclorică a elevilor?	Formarea competenței folclorice a elevilor presupune dezvoltarea unor abilități și cunoștințe care să le permită să aprecieze, să înțeleagă și să participe activ la tradițiile și manifestările culturale ale folclorului. Acesta este un proces continuu, care poate începe încă din școală și se bazează pe o abordare integrată a educației folclorice. Iată câteva moduri prin care se poate forma competența folclorică a elevilor: 1. Introducerea folclorului în curriculumul școlar: Studii literare și artistice 2. Activități extracurriculare: Participarea la festivaluri și evenimente culturale Ateliere și excursii educaționale 3. Educație prin învățare activă și participativă: Interpretarea și practicarea folclorului Implicarea în jocuri tradiționale 4. Promovarea valorilor culturale prin educația interculturală: Învățarea diversității culturale Integrarea folclorului în diverse contexte educaționale 5. Căutarea și înțelegerea simbolurilor și valorilor folclorice: Interpretarea simbolică Conștientizarea valorilor tradiționale 6. Colaborarea cu comunitățile și familiile: Colaborarea cu părinții și bunicii Proiecte de documentare 7. Reflecție și evaluare: Dezvoltarea gândirii critice	4	15,38
6. Comentați prin 2-3 propoziții esența principiului identității etnice	Esenta identității etnice se află în ansamblul de trăsături și caracteristici care definesc și diferențiază un grup etnic de alte grupuri. Aceasta include un set de elemente culturale, istorice, lingvistice, religioase și sociale care sunt transmise de la o generație la alta și care contribuie la simțul apartenenței și coeziunii într-un colectiv. Identitatea etnică este o componentă esențială a modului în care indivizii și grupurile se definesc și relaționează cu ceilalți, atât la nivel intern (în cadrul grupului), cât și extern (în relațiile cu alte grupuri).	2	7,69
7. Comentați succint valențe ale folclorului românesc	Folclorul românesc are multiple valențe, atât în plan cultural, social, educativ, cât și în cadrul identității naționale. Prin tradițiile sale, obiceiurile, cântecele, dansurile, poveștile și meșteșugurile, folclorul românesc reflectă un vast patrimoniu care a fost transmis din generație în generație și care continuă să joace un rol important în viața comunităților.	2	7,69
8. Ce credeți că lipsește în curricula gimnazială în perspectivă folclorică?	În curricula gimnazială din România, abordarea folclorului este importantă, dar există câteva lacune și zone unde ar putea fi îmbunătățită integrarea acestuia, pentru a asigura o mai bună înțelegere și apreciere a patrimoniului cultural național. Iată câteva aspecte ce ar putea lipsi sau ce ar putea fi consolidate în perspectivă folclorică: 1. O abordare integrată și interdisciplinară a folclorului; 2. Studiu detaliat al diversității folclorice regionale; 3. Înțelegerea simbolisticii și semnificației profund spirituale ale folclorului; 4. Metode educaționale activ-participative; 5. Încurajarea cercetării și a proiectelor personale; 6. Oferirea unor exemple de folclor contemporan.	1	3,85

9. Decrieți structura competenței etnoculturale a elevului din gimnaziu în contextul predării tematicii folclorice	Structura competenței etnoculturale a elevului din gimnaziu, în contextul predării tematicii folclorice, presupune dezvoltarea unor abilități și cunoștințe ce permit elevilor să înțeleagă, să aprecieze și să participe activ la exprimarea și conservarea valorilor etnice și culturale ale folclorului. Competența etnoculturală nu este doar o acumulare de informații teoretice, ci și o dezvoltare a unor atitudini, comportamente și abilități care ajută elevul să relaționeze cu propriile tradiții și să înțeleagă diversitatea culturală. Iată principalele dimensiuni ale competenței etnoculturale a elevului din gimnaziu în contextul tematicii folclorice: 1. Cunoașterea și înțelegerea patrimoniului cultural folcloric; 2. Abilități de analiză și de interpretare a folclorului; 3. Abilități de exprimare și de recreare a folclorului; 4. Aprecierea diversității etnice și culturale; 5. Abilități de gândire critică și reflexive; 6. Sensibilizarea și implicarea în activități culturale.	1	3,85
10. Caracteriați 4-5 elemente (componente) ale competenței etnoculturale a elevilor pe care le dețineți	1. Cunoașterea diversității culturale – Înțelegerea și aprecierea diferențelor dintre culturi, cum ar fi obiceiurile, normele, valorile, credințele și comportamentele specifice fiecărei culturi. 2. Empatia și deschiderea către alte etnii și culturi – capacitatea de a înțelege perspectiva altora, empatia și dorința de adaptare la alte moduri de viață. 3. Comunicarea interculturală – abilități de a comunica eficient în contexte interculturale, ținând cont de diferențele de limbaj, stiluri de comunicare și norme culturale. Acest lucru poate include cunoașterea unei limbi străine sau înțelegerea subtilităților non-verbale specifice altor culturi. 4. Flexibilitate și adaptabilitate – capacitatea de a răspunde adecvat la situațiile care pot apărea din diferențele culturale.	1	3,85

În figura de mai jos sunt vizualizate rezultatele obținute:

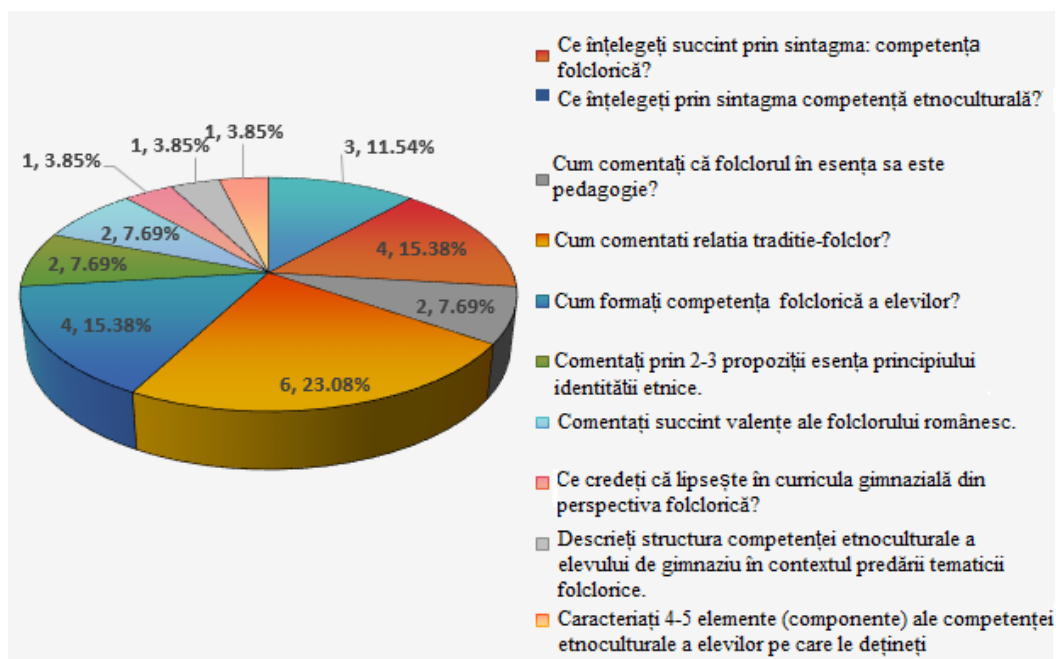


Figura 1. Răspunsurile profesorilor la chestionar

Interpretare calitativă și cantitativă a datelor din tabel

Analiză cantitativă

- Numărul total al profesorilor care au răspuns: **26**
- Întrebările și distribuția răspunsurilor:
 - „Ce înțelegeți prin sintagma: competență folclorică?” – **3 răspunsuri (11,54%);**
 - „Ce înțelegeți prin sintagma competență etnoculturală?” – **4 răspunsuri (15,38%);**
 - „Cum comentați că folclorul, în esența sa, este pedagogie?” – **2 răspunsuri (7,69%);**
 - „Cum comentați relația tradiție-folclor?” – **6 răspunsuri (23,07%);**
 - „Cum formați competența folclorică a elevilor?” – **4 răspunsuri (15,38%);**
 - „Comentariul despre identitatea etnică” – **2 răspunsuri (7,69%);**
 - „Valențele folclorului românesc” – **2 răspunsuri (7,69%);**
 - „Ce lipsește în curricula gimnazială privind folclorul?” – **1 răspuns (3,85%);**
 - „Structura competenței etnoculturale a elevilor” – **1 răspuns (3,85%);**
 - „Caracterizarea a 4-5 componente ale competenței etnoculturale” – **1 răspuns (3,85%).**

Astfel, întrebarea cu cea mai mare pondere a răspunsurilor este legată de relația dintre *tradiție și folclor (23,07%)*, urmată de competența etnoculturală și formarea competenței folclorice (**15,38% fiecare**). Cele mai puține răspunsuri s-au înregistrat la întrebările despre *curricula gimnazială și structura competenței etnoculturale (3,85% fiecare)*.

Analiză calitativă

- 1. Percepția asupra competenței folclorice și etnoculturale.** Profesorii definesc competența folclorică ca abilitatea de a înțelege, a aprecia și a utiliza tradițiile culturale, în timp ce competența etnoculturală este văzută ca o capacitate mai largă, ce implică empatie, comunicare interculturală și înțelegerea diversității culturale.
- 2. Rolul pedagogic al folclorului.** Se subliniază faptul că folclorul are un *rol educativ*, contribuind la *transmiterea valorilor și normelor sociale* prin povești, tradiții și practici culturale.
- 3. Legătura dintre tradiție și folclor.** Profesorii consideră că *tradiția și folclorul sunt interdependente*, folclorul fiind expresia vie a tradițiilor transmise între generații.

- 4. Formarea competenței folclorice a elevilor.** Se propune o abordare *integrată și activă*, incluzând: Studiarea folclorului în curriculum; Participarea la festivaluri și ateliere; Educație prin practică (dansuri, jocuri tradiționale); Implicarea comunității și a familiei.
- 5. Lacune în predarea folclorului în școală.** Profesorii consideră că *curriculumul gimnazial nu oferă suficient spațiu* pentru studierea folclorului, sugerând o abordare interdisciplinară și metode interactive pentru a capta interesul elevilor.
- 6. Elementele competenței etnoculturale.** Profesorii identifică principalele componente ale competenței etnoculturale, cum ar fi *cunoașterea diversității culturale, empatia, comunicarea interculturală și adaptabilitatea*.

Analiza datelor sugerează că profesorii consideră folclorul esențial în educația culturală și identitară a elevilor, dar observă *lacune în integrarea acestuia în sistemul educațional*. Totodată, există un interes crescut pentru interacțiunea dintre folclor și tradiție, ceea ce arată preocuparea pentru conservarea identității culturale (**Anexa 6, Anexa 7**).

Interpretare științifică a celor mai semnificative valori.

Pe baza analizei cantitative, cele mai semnificative valori din tabel sunt:

- 1. Relația dintre tradiție și folclor (23,07%);**
- 2. Competența etnoculturală (15,38%);**
- 3. Formarea competenței folclorice a elevilor (15,38%).**

Aceste aspecte vor fi analizate într-o perspectivă științifică, raportându-ne la domeniul antropologiei culturale, educației și studiilor folclorice.

1. Relația dintre tradiție și folclor – o perspectivă antropologică

Într-o perspectivă științifică, folclorul poate fi privit ca un set de practici culturale care sunt transmise intergenerațional, având o bază atât istorică, cât și adaptabilă. Clifford Geertz (1973), în analiza sa asupra culturii ca sistem de semnificații, subliniază că tradiția este mai mult decât o simplă moștenire statică; ea este un proces de reinterpretare continuă.

Tradiția reprezintă ansamblul de norme și practici transmise în cadrul unei comunități.

Folclorul este manifestarea concretă a acestei tradiții, cuprinzând povești, cântece, obiceiuri și arte meșteșugărești.

În studiile lui Bronislaw Malinowski, folclorul este considerat o formă de „educație implicită”, în care normele comunității sunt încorporate în structurile narative și ritualice. Acest lucru confirmă ideea că *tradiția și folclorul nu sunt entități separate, ci procese interconectate, ce facilitează transmiterea identității culturale*.

2. Competența etnoculturală – abordare interacțională

Competența etnoculturală a fost analizată în domeniul sociologiei educației și al comunicării interculturale. Conform modelului lui Milton Bennett (1993), dezvoltarea competenței etnoculturale implică un continuum de la *negarea diferențelor culturale* la *integrarea interculturală*.

Cadrele didactice participante la experiment au evidențiat *cunoașterea diversității culturale, empatia, comunicarea interculturală și adaptabilitatea* drept componente esențiale ale competenței etnoculturale. Aceste elemente corespund cu modelele educaționale moderne bazate pe: **dezvoltarea abilităților metacognitive** – elevii trebuie să învețe să analizeze critic informațiile culturale; **expunerea la contexte culturale variate** – experiențele directe, cum ar fi participarea la evenimente folclorice, ajută la interiorizarea valorilor culturale; **practici pedagogice participative** – elevii învață mai eficient prin metode active, cum ar fi proiectele și colaborarea cu comunitatea.

Astfel, *competența etnoculturală nu este doar o acumulare de cunoștințe, ci un set complex de atitudini și comportamente ce permit interacțiunea într-o lume globalizată* (definiția la p. 74).

4. Formarea competenței folclorice a elevilor – abordare educațională

Educația folclorică poate fi analizată prin prisma teoriilor constructiviste ale învățării (Piaget, Vygotsky). Vygotsky argumentează că învățarea este un proces social, iar folclorul oferă un cadru ideal pentru *învățarea prin imersiune culturală*.

Metodele propuse de profesori pentru formarea competenței folclorice reflectă mai multe teorii educaționale:

- **Învățare activă (Dewey, 1938)** – participarea la festivaluri, ateliere și activități extra-curriculare permite elevilor să înțeleagă folclorul prin experiență directă.
- **Învățare prin cooperare (Johnson & Johnson, 1989)** – colaborarea cu familiile și comunitățile ajută la consolidarea cunoștințelor culturale.
- **Educația prin artă (Eisner, 2002)** – folclo-

rul poate fi predat prin intermediul expresiilor artistice, ceea ce facilitează o înțelegere profundă a simbolurilor și valorilor tradiționale.

Prin urmare, *formarea competenței folclorice nu se limitează la studiarea teoretică a tradițiilor, ci necesită o abordare interactivă, care să stimuleze atât dimensiunea cognitivă, cât și cea afectivă a elevilor*.

Interpretarea științifică a celor mai semnificative valori evidențiază că folclorul și tradiția nu sunt doar elemente ale trecutului, ci *forme dinamice de educație culturală și identitară*. Relația dintre *tradiție și folclor* este fundamentală pentru păstrarea coeziunii sociale. *Competența etnoculturală* joacă un rol esențial în adaptarea la o societate diversă. *Formarea competenței etnoculturale* trebuie să fie un proces activ, bazat pe experiență și interacțiune socială. Această perspectivă susține integrarea folclorului în educație prin metode inovative, permițând generațiilor viitoare să își asume identitatea culturală într-un mod relevant și adaptat contextului actual.

Concluzii. Educația etnoculturală este o investiție inteligentă. Rezultatele ei se văd peste 5 sau 10 ani, dar este vorba despre un capital de care elevul va dispune toată viața.

Competența etnoculturală trebuie privită ca un domeniu interdisciplinar. Societățile dezvoltate au înțeles cât de importantă este aceasta în viața indivizilor și încurajează copiii să își pună în practică hobi-urile.

Așadar, competența etnoculturală a elevului semnifică anumite avantaje și perspective:

- încurajează și dezvoltă socializarea, comunicarea și încrederea în sine a copilului dincolo de educația primită în școală;
- atrage atenția asupra armoniei și frumosului artei: pictura, sculptura, muzica, teatrul, opera, baletul etc.;
- formează așa-numitul „bagaj cultural” atât de necesar fiecăruia dintre copii;
- semnifică o investiție pe termen lung pentru că îmbunătățește calitatea vieții copiilor;
- furnizează valori cu privire la ceea ce înseamnă bunul-gust;
- construiește modalitatea plăcută de cunoaștere a vieții;
- stimulează creativitatea aceluia care intra în contact cu arta;
- ajută copiii să fi oameni deosebiți, manierați;
- familiarizează copiii cu ideea de valoare și cu importanța patrimoniului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALEXANDRU C., DOBRA S. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a V-a. București: Editura Humanitas Educational, 2015, 320 p. ISBN 978-973-50-4897-6.
2. ANTONESCU G. *Educație și cultură*. București: Editura Didactică și Pedagogică. În colecția *Pedagogia secolului XX*, 1972, 220 p. ISBN/COD:190-2IP-13-D191-8ED.
3. ANTONESCU L. *Fundamente culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. ISBN 973-9248-08
4. BĂIEȘU N. *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii*. Chișinău: Ed. Știința, 1980.
5. BĂLAN R. Criza valorilor: criza educației (Valori profesionale ale cadrelor didactice). În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, nr. 2(82), p. 50-55, 2024. Categoria B. ISSN 1811-5470
6. BĂLAN R. Instrumente educative din perspectiva formării competenței culturale în contextul creației folclorice. În: *Educație, artă și cultură*. Articole de specialitate. Periodic pentru inițiativă și dezvoltare profesională în educație, nr. 23, martie 2021. Galați: Editura Olimpias, p. 265-269. ISSN 2247 - 6474, ISSN-L = 2247-6474.
7. BĂLAN R. Semnificația folclorului în educația tradițională. În: *Studii de specialitate*. Periodic pentru inițiativă și dezvoltare profesională în educație, nr. 11, martie 2022. Galați: Editura Olimpias, p. 133-138, ISSN=2501 - 6628, ISSN-L = 2501-6628.
8. BÎRLEA O. *Folclor românesc*. vol. I, II. București: Editura Minerva, 1981, 462 p., retipărită: Editura Vremea, cu titlul *Folclorul românesc*, volumul I, 2023 ISBN 978-606-081-184-8.
9. BLAGA L. *Spațiu mioritic*. Ediția a doua. București: Editura Humanitas, 1975, retipărită în 1994, București, cu titlul *Spațiul mioritic*, 222 p. ISBN 973-28-0532-3.
10. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Educațional, 2014, 240 p. ISBN 978- 9975-74-340-2.
11. CERGHIT Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-46-0175-X
12. CIOT M. G. *Educație și societate*. Cluj Napoca: Editura Lumen, 2012, 234 p. ISBN 978-973-757-672-9.
13. CUCOȘ C. *Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000, 283 p. ISBN 973-683-445-X.
14. CULEA A. *Literatura copiilor și șezătorile cu copii*. București: Editura Cartea Românească, 1923, 199 p., retipărită la București: Editura Humanitas, 2017, 200 p. ISBN 978-973-50-5271
15. FROBENIUS X. *Paideuma*. București: Editura Meridiane, 1985, 508 p. ISBN 978-973-33-1111-5.
16. GAGIM Ion. *Educația de sus și educație de jos*. București: Editura Pro Universitaria, 2024. ISBN 978-606-26-1995-4
17. GAVRILIȚĂ Laura. *Formarea culturii etnoartistice la elevi prin valorificarea didactică a teatrului*. Teză de doctor în pedagogie. USARB, 2017. Cu titlu de manuscris. CZU: 373.1.036.792(043.2)
18. KOLB D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 978-0132952613
19. MUNTEANU A., IONIȚĂ I., DRON I., CĂLIAN N. *Creația populară. Curs teoretic de folclor românesc din Basarabia, Transnistria și Bucovina*. Chișinău: Edit. Știința, 1991, 128 p

20. PALADI O. *Orientări valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: abordări teoretice*. Chișinău: Print-Caro, 2021, 266 p. ISBN 978-9975-48-190-8.
21. PETROVSKI N. *Tendențe moderne în didactica disciplinelor școlare*. Chișinău: Garomont Studio, 2021, 122 p. ISBN 978-9975-3506-6-2.
22. PIAJET J. *Judecata morală la copil*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980, retipărită în Chișinău: Ed. Cartier, ediția a III-a, 2012, 456 p. ISBN 978-997-579-737-5.
23. POP-RETEGANUL I. *Folclorul românesc*. București: Editura Științifică, 1970, 250 p.
24. ȘPAN P. *Poveștile în educația școlară*. Ediția a II-a. Sibiu, 1905
25. STOIAN St., PETRE AL. *Pedagogie și folclor*. București: EDP, 1978. 318 p.
26. VICOL Nelu. *Pledoarie în Educația pentru Viață: Cine și Ce învață*. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2025, 280 p. ISBN 978-9975-3524-6-8

Recepționat: 10.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.05>
 CZU: 7:37.05/.02:377/378=161.1

METODOLOGIA RĂZVITĂRII INTERPRETATIVNO-HUDOJESTVENNOI KOMPETENȚII STUDENȚILOR S PRIMENENIEM METODILOR TRIZ

Татьяна ЛАГАЕВА,
doctoral student, Doctoral School of Educational Sciences,
assistant professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,
Republic of Moldova
ORCID: 0000-0001-7273-0078
 E-mail: lagaeva.tatiana@upsc.md

Аннотация. В данной статье представлена методическая система развития интерпретативно-художественной компетенции студентов художественных университетов с помощью методов ТРИЗ. Исследование актуализировано растущей сложностью современного визуального языка, а также разрывом между интерпретацией образов и самостоятельной творческой практикой. В статье раскрывается дидактический потенциал методов ТРИЗ в художественном образовании. Исследование демонстрирует, как ТРИЗ служит когнитивным инструментом для структурирования визуального языка и определения функций художественных преобразований. Предлагаемая методическая система представлена через ее основные принципы, структурированную дидактическую модель и поэтапное развитие интерпретативно-художественной компетенции, подкрепленное конкретными педагогическими условиями для ее успешной реализации.

Ключевые слова: интерпретативно-художественная компетенция, художественное образование, методы ТРИЗ, визуальный язык, дидактическая модель.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING STUDENTS' INTERPRETATIVE-ARTISTIC COMPETENCE USING TRIZ METHODS

Summary. This article presents an Methodological System for developing the interpretative-artistic competence of art university students using TRIZ methods. The research is prompted by the growing complexity of contemporary visual language, as well as the gap between the interpretation of images and independent creative practice. The article explores the didactic potential of TRIZ methods in art education. The study demonstrates how TRIZ serves as a cognitive tool for structuring visual language and defining the functions of artistic transformations. The proposed Methodological System is presented through its core principles, a structured didactic model, and the step-by-step development of interpretative-artistic competence, underpinned by specific pedagogical conditions for its successful implementation.

Keywords: interpretative-artistic competence, art education, TRIZ methods, visual language, didactic model.

METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI INTERPRETATIV-ARTISTICE A STUDENȚILOR PRIN APLICAREA METODELOR TRIZ

Rezumat. În acest articol este prezentată o metodologie de dezvoltare a competenței interpretativ-artistice a studenților din universitățile de artă cu ajutorul metodelor TRIZ. Cercetarea este actualizată de complexitatea crescândă a limbajului vizual contemporan, precum și de decalajul dintre interpretarea imaginilor și practica creativă independentă. Articolul dezvăluie potențialul didactic al metodelor TRIZ în educația artistică. Cercetarea demonstrează modul în care TRIZ servește ca instrument cognitiv pentru structurarea limbajului vizual și definirea funcțiilor transformărilor artistice. Metodologia propusă este prezentată prin intermediul principiilor sale de bază, al modelului didactic structurat și al dezvoltării etapizate a competenței interpretativ-artistice, susținută de condiții pedagogice concrete pentru implementarea sa cu succes.

Cuvinte-cheie: competență interpretativă-artistică, educație artistică, metodele TRIZ, limbaj vizual, model didactic.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется глубокими изменениями во всех сферах жизни. Стремительное развитие технологий, рост объема информации и изменение способов ее передачи существенно влияют на процессы восприятия, мышления и коммуникации. В этих условиях визуальная форма представления информации становится одним из ведущих средств осмысления и передачи содержания, что получило теоретическое осмысление в рамках концепции «иконического поворота». Современная визуальная культура отличается сложностью, многослойностью и высокой плотностью смыслов, насыщена цитатами, аллюзиями, символическими отсылками и межтекстовыми связями. В связи с этим задача формирования у студентов художественных специальностей способности к осмысленному восприятию и интерпретации визуального материала приобретает особую актуальность. По словам исследователя Мирзоева Николаса, «сегодня визуальная культура - это дисциплина, предмет изучения которой можно сформулировать следующим образом: как осмыслить изменения в мире, который слишком велик, чтобы его увидеть, но который жизненно необходимо себе представить.» [7, с. 18-19]

В современных условиях художественное образование нуждается в обновлении методологических и дидактических оснований. Для будущего художника недостаточно владеть профессионально-техническими навыками. Ему необходимо понимать механизмы порождения смыслов, видеть связи между визуальным решением, культурными кодами и воздействием изображения. Вместе с тем исследователи отмечают, что студентам трудно воспринимать и интерпретировать визуальную информацию. Так, в исследовании Heaton Rebecca показано, что моделирование когнитивных связей при восприятии визуальной культуры затруднено в силу ее сложности и субъективной природы. [4, с.9] Профессор из Бельгии Almendra Rita отмечает, что «студентам сложно уловить, как можно отбирать, интерпретировать и использовать информацию таким образом, чтобы она действительно способствовала расширению знаний в этой области». [1, с.717] Ceaușu Felicia, доктор философии из Румынии, отмечает, что современное художественное образование

столкнулось с рядом проблем, среди которых излишняя механистичность процесса обучения, без должного осмысления, что делает образование несостоятельным в постоянно меняющемся мире.» [3, с.134]

Актуальность данной проблемы подтверждается и результатами проведенного в рамках исследования педагогического эксперимента. Анализ констатирующего тестирования и анкетирования студентов перед проведением курса «Грамматика визуального языка» выявил ряд устойчивых затруднений. Обучающиеся демонстрируют недостаточную сформированность представлений о структуре интерпретации визуальных образов и механизмах порождения смысла, испытывают трудности даже при формальном анализе произведения, преимущественно опираются на непосредственное эмоциональное впечатление, с трудом переходят к логически выстроенному анализу и аргументации. Характерной проблемой является недостаточная способность к синтезу наблюдений, вследствие чего отдельные элементы произведения воспринимаются разрозненно, без формирования целостного представления об изображении.

На первом этапе педагогического эксперимента по преподаванию курса «Грамматика визуального языка» с применением методов ТРИЗ основное внимание было направлено на развитие **интерпретативной компетенции** студентов. Теоретический материал курса строился на структурированном раскрытии функциональных возможностей трансформации изображений средствами ТРИЗ и осваивался в интерактивной форме через групповое обсуждение и анализ визуальных примеров. Однако результаты эксперимента показали, что даже при углублении понимания смыслов и художественных стратегий студентам трудно переносить результаты анализа в собственную художественную практику. Это позволило сделать вывод о необходимости смещения акцента с формирования интерпретативной компетенции на развитие интерпретативно-художественной компетенции (ИХК). Развитие данной компетенции делает необходимым поиск дидактических средств, способных соединить анализ визуального материала, его интерпретацию и последующее применение основ визуального языка в художественной практике.

Цель статьи - обосновать методологию развития ИХК студентов с применением методов ТРИЗ и раскрыть ее дидактический потенциал в системе современного художественного образования.

Методы и материалы. Существенным признаком ИХК является ее **метакомпетентный характер**. Ее реализация опирается на **метакогнитивные процессы**: рефлекссию, критическое мышление, самоорганизацию, осознанный выбор стратегий анализа, контроль понимания и готовность к саморазвитию. Именно поэтому ИХК не ограничивается воспроизведением усвоенных способов действия, а выступает как системный фактор продуктивной профессиональной подготовки. Она помогает студенту не просто воспринимать визуальный материал, но и выстраивать собственную стратегию его осмысления, соотносить интерпретацию с культурным контекстом и находить адекватную художественную форму для выражения собственной позиции.

Таким образом, **интерпретативно-художественную компетенцию** можно определить как **интегративное, динамическое и метакогнитивное качество** личности студента художественной специальности, **выражающееся в способности к продуктивному и рефлексивному осуществлению интерпретативно-художественной деятельности**. Такое понимание позволяет рассматривать ИХК как сложное образование, затрагивающее процессы восприятия, интерпретации, художественного мышления и творческого действия. Именно такое понимание ИХК требует поиска специальных дидактических средств, которые позволяли бы развивать у студентов не только способность к интерпретации, но и умение переводить результаты анализа в собственную художественную практику.

Исследование показало, что одной из основных **причин трудностей** в изучении современного визуального языка в традиционном художественном образовании является **слабая структурированность средств его освоения**. Особенно заметно это проявляется при работе с теоретическими искусствоведческими текстами, которые нередко отличаются многословием, высокой когнитивной нагрузкой и недостаточной ясностью внутренней организации. В результате у студентов возникают проблемы

с выделением ключевых идей, их систематизацией и последующим переносом в собственную художественную практику. Это делает актуальным поиск таких дидактических средств, которые позволяли бы упорядочить сложный визуальный материал и сделать его более доступным для осмысленного усвоения.

В качестве одного из таких средств в исследовании рассматриваются адаптированные к задачам художественного образования методы ТРИЗ (Теории Решения Изобретательских задач) Altshuller Genrikh [2]. В данном контексте они понимаются не только как совокупность **приемов решения задач**, но прежде всего как **когнитивные схемы**, способные структурировать большой объем визуальной информации и служить опорой для формирования у студентов устойчивых ментальных моделей. Такое понимание соотносится с положениями **когнитивной педагогики**, согласно которым усвоение информации связано с актуализацией релевантных схем, позволяющих распознавать, организовывать и удерживать материал в процессе обучения.

Важным основанием для такого подхода стала идея **функционального анализа**. В исследовании предполагается, что изображение следует рассматривать не только с точки зрения его формы, но и с точки зрения выполняемых им функций. Такой ракурс позволяет увидеть, что один и тот же визуальный прием может работать на разных уровнях, а одна и та же функция может реализовываться различными художественными средствами. Благодаря этому визуальный язык предстает не как хаотическая совокупность приемов, а как система, в которой форма, функция, контекст и смысл взаимосвязаны. Именно в этом аспекте методы ТРИЗ оказались продуктивны для художественного образования. Их адаптация позволила рассматривать художественные трансформации как структурированные способы визуального действия, обладающие определенными **семантическими, эмоциональными и пластическими функциями**. В результате методы ТРИЗ начинают работать как модель грамматики визуального языка. По мнению Поскребышевой Татьяны системное моделирование как метод исследования объектов познания имеет способность отображения и воспроизведения структуры и взаимосвязей элементов. А наглядность моделей, их

связь с реалиями общественного функционирования позволяют добиваться значительных успехов при решении педагогических задач. [9, с.71]

Процесс адаптации включал два взаимосвязанных этапа. Первый был связан с переносом структуры методов ТРИЗ в поле изобразительного искусства, отбором наиболее релевантных моделей, систематизацией визуальных трансформаций и анализом их функций. Была сформирована обширная база, включающая примеры использования методов ТРИЗ в различных областях визуального искусства. Такой подход позволил создать структурированное хранилище изображений, способствующее повышению уровня насмотренности студентов и развитию их профессиональных навыков. Когнитивный психолог Sweller John, отмечает, что «принцип хранилища информации предполагает, что экспертные навыки вытекают из обширной базы знаний, содержащей информацию, относящуюся к конкретной области и хранящуюся в долгосрочной памяти» [6, с.44] Второй этап предполагал дидактическое преобразование полученного материала: отбор примеров, выстраивание логики подачи, создание наглядной системы и включение ее в учебный процесс.

Адаптация позволила использовать систему методов ТРИЗ как средство структурирования визуального языка, выявления функций художественных приемов и выстраивания перехода от интерпретации изображения к собственной творческой практике студента. В ранее опубликованной статье [5] приводится пример адаптации одного из методов ТРИЗ к художественной сфере (Метода многоэтажной компоновки объектов), описаны этапы учебного процесса, приведены примеры выполнения учебных заданий.

Следующим шагом стало рассмотрение **методологических принципов**, на которых строится разработанная система развития интерпретивно-художественной компетенции.

ИХК представляет собой сложное интегративное образование, включающее когнитивные, деятельностные, ценностные и рефлексивные компоненты. В контексте данного исследования основными стали компетентностный, личностно-ориентированный, системно-деятельностный и междисциплинарный подходы, а методы ТРИЗ выступают как средство их практической реализации.

Компетентностный подход задает общую направленность модели, поскольку современное художественное образование не может ограничиваться передачей суммы знаний, умений и навыков. Исследователи Яковлева Ирина и Косенко Татьяна отмечают необходимость умелой интеграции компетентностных и знаниевых моделей. «Знаниевая модель образования предполагает приоритет знания, направлена на их воспроизведение в действии, верное их отражение в мышлении с целью передачи новому поколению наиболее существенных элементов научного и культурного наследия опыта человеческой цивилизации. Компетентностная модель образования основана на способности и готовности использовать знания, умения и навыки, как внутренние ресурсы индивида, так и внешние материальные ресурсы для самореализации в сложных условиях реальности». [10, с. 3475] В данном исследовании данный подход понимается как способ соединения знания и действия, студент должен не только овладеть языком изобразительного искусства, но и уметь применять это знание в анализе, интерпретации и создании художественного образа. В этом отношении методы ТРИЗ позволяют перевести компетентностный подход из уровня общей педагогической установки в плоскость конкретной дидактической технологии, структурируя процесс анализа визуального языка и поддерживая его последующее применение в художественной практике.

Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать индивидуальный опыт студента, особенности восприятия, мотивацию, стиль мышления и степень готовности к рефлексии. Для художественного образования это особенно важно, поскольку интерпретация и творческое действие всегда связаны с личностной позицией. Применение методов ТРИЗ в данном случае оказывается продуктивным, структурированные схемы снижают когнитивную нагрузку, делают работу с визуальным материалом более доступной и одновременно сохраняют пространство для индивидуального художественного выбора. Благодаря этому обучение становится более организованным, но не теряет творческой вариативности.

Системно-деятельностный подход обеспечивает преодоление разрыва между теорией и практикой. Применительно к развитию

ИХК он предполагает включенность студентов в разные формы активности, такие как анализ произведений, групповое обсуждение изображений, выполнение творческих заданий и последующую саморефлексию. Системность проявляется в том, что эти виды деятельности не существуют изолированно, а образуют последовательный процесс, в котором понимание, интерпретация и художественное действие взаимно усиливают друг друга. Особую продуктивность данный подход приобретает в сочетании с методами ТРИЗ, которые дают студентам понятные инструменты для осознанной работы с художественными задачами.

Междисциплинарный подход необходим потому, что изучение визуального языка неизбежно затрагивает искусствоведение, семиотику, психологию восприятия, философию, культурологию и другие области знания. Поэтому развитие ИХК требует обучения, помогающего видеть произведение в системе различных связей и уровней значения. В данном исследовании **адаптация методов ТРИЗ** к изобразительному искусству **изначально мыслилась как междисциплинарная задача**. Это позволило рассматривать методы ТРИЗ не только как средство описания художественных решений, но и как инструмент выявления и изучения эффективных стратегий как в изобразительном искусстве, так и в смежных сферах визуальной культуры (анимация, геймдизайн, кино и др.).

Существенной особенностью предлагаемой системы является ее **открытый и рефлексивный характер**. Логика изучения искусства через призму методов ТРИЗ предполагает возможность постоянного уточнения, расширения и обновления содержания. Как отмечает Подлиняев Олег, «в современном социуме информационное пространство изменяется с молниеносной скоростью, в связи с чем «готовые знания» утрачивают всяческую ценность. Зачастую знания устаревают, даже не успев дойти до учащихся в виде «новых» учебников и «обновленных» образовательных стандартов... архаичные и, по своей сути, средневековые модели обучения принципиально не способны обеспечить образовательные запросы как современного общества в целом, так и отдельных его представителей.» [8, с.8] Кроме того, современный визуальный язык - сложное, многомерное и интертекстуальное явление, которое не может быть

исчерпывающе описано в пределах одной фиксированной модели. Рефлексивность системы проявляется в том, что понимание визуального материала строится как последовательный процесс возвращения к произведению, уточнения деталей, пересмотра первоначальных выводов и углубления общего смысла. Благодаря этому студент воспринимает художественный образ не как статичный объект, а как поле смысловой работы.

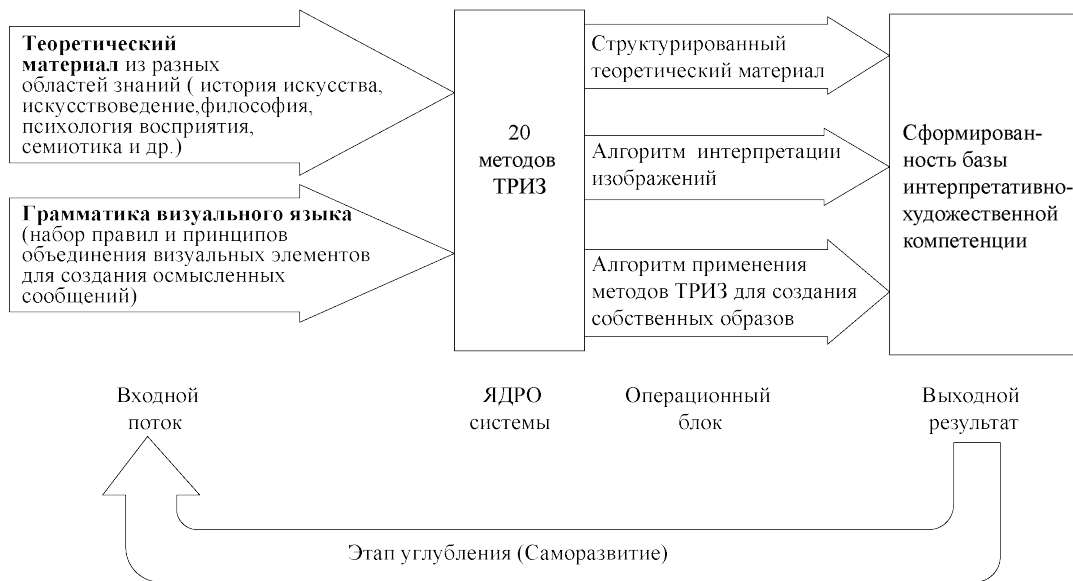
Таким образом, совокупность указанных методологических принципов обеспечивает целостность разработанной системы и создает основания для развития ИХК как интегративного качества личности. В этой системе методы ТРИЗ выступают не только как содержательный элемент, но и как практический инструмент организации обучения, соединяющий анализ визуального языка, интерпретацию и творческое действие.

Результаты и обсуждение. На основе обозначенных методологических принципов была разработана дидактическая модель развития интерпретативно-художественной компетенции студентов с применением методов ТРИЗ. Ее задача состоит не только в передаче знаний о визуальном языке, но и в развитии способности к осмысленному восприятию визуального материала, интерпретации художественных образов, созданию собственных визуальных решений и рефлексии по отношению к ним. Ниже представлена Концептуальная структура дидактической модели формирования ИХК с применением методов ТРИЗ (Фиг. 1.)

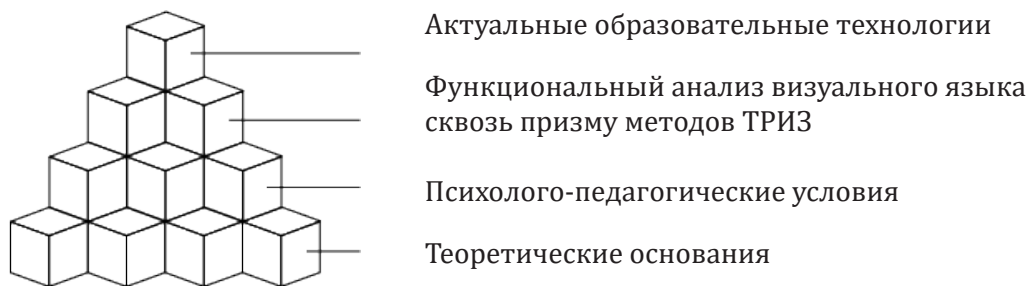
Структурной основой модели выступает взаимодействие **четырёх ключевых блоков** (Фиг.2.).

Такое построение позволяет рассматривать развитие ИХК как целостный процесс, в котором когнитивные, деятельностные, ценностные и рефлексивные компоненты взаимно усиливают друг друга.

Первый блок связан с **теоретическими основаниями модели**. Речь идет о совокупности методологических подходов, а также **герменевтического и семиотического ракурсов анализа**, которые задают общую логику педагогической организации процесса. Благодаря этому развитие ИХК рассматривается не как освоение отдельного навыка, а как формирование способности понимать, интерпретировать и создавать визуальные образы в их смысловой, культурной и выразительной взаимосвязи.



Фигура 1. Концептуальная структура дидактической модели формирования ИХК с применением методов ТРИЗ.



Фигура 2. Структурная основа построения дидактической модели формирования ИХК.

Второй блок образуют **психолого-педагогические условия**, обеспечивающие продуктивность обучения. Они позволяют перевести освоение визуального языка в плоскость личностно значимого опыта, поддерживают внутреннюю вовлеченность студентов и помогают им выстраивать собственную траекторию понимания и художественного действия.

Третий блок составляет **функциональный анализ визуального языка через призму методов ТРИЗ**. В данной модели он выполняет роль содержательного и одновременно структурирующего ядра. Благодаря этому студент получает возможность видеть в изображении не случайный набор выразительных средств, а внутренне организованную систему, в которой форма, функция, контекст и смысл взаимосвязаны.

Четвертый блок связан с использованием **актуальных образовательных технологий**, под-

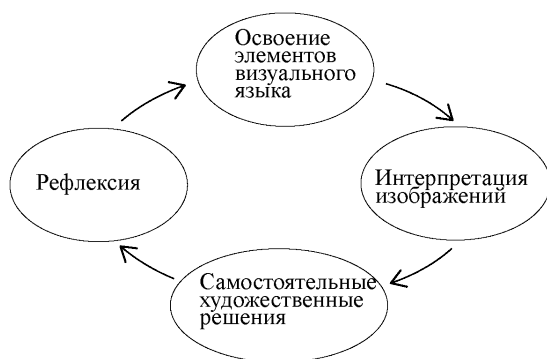
держивающих развитие ИХК. К ним относятся такие формы и способы организации обучения, которые делают процесс более активным, наглядным, диалогичным и ориентированным на творческое действие. Именно они обеспечивают практическую реализацию модели и позволяют встроить в учебный процесс анализ произведений, обсуждение, творческие задания, групповую работу и письменную рефлексия.

С точки зрения внутренней организации предлагаемая дидактическая модель охватывает аксиологический, контекстуальный, философско-культурный, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты учебного процесса. Это позволяет связать цели обучения с его ценностными основаниями, соотнести содержание с современным культурным контекстом и выстроить логику деятельности студента от вос-

приятия и интерпретации к самостоятельному художественному действию.

Таким образом, дидактическая модель развития ИХК представляет собой многоуровневую и внутренне связанную систему, в которой методы ТРИЗ выступают как средство организации понимания, интерпретации и творческой практики. Именно эта целостность позволяет рассматривать модель как эффективный инструмент подготовки художника, способного не только создавать визуальные образы, но и осознанно использовать визуальный язык в собственной художественной деятельности.

Практическая реализация дидактической модели раскрывается в последовательных этапах развития интерпретативно-художественной компетенции студентов. Их цикл представлен на Фиг. 3.



Фигура 3. Цикл развития интерпретативно-художественной компетенции.

Логика данного процесса строится как движение от освоения элементов визуального языка к интерпретации визуального сообщения, затем к самостоятельному художественному решению и, наконец, к рефлексии как механизму закрепления и переноса опыта. Такое построение позволяет рассматривать развитие ИХК как целостный процесс, в котором понимание, интерпретация, творческое действие и саморефлексия взаимосвязаны.

Первый этап связан с **освоением студентами базовых элементов визуального языка**. Его задача состоит в формировании первичной системы ориентиров, развитии способности замечать значимые элементы изображения и их взаимодействия, а также в создании основы для более глубокого анализа художественного образа. Данные задачи реализуются через изучение видов художественных трансформаций, структурированных с помощью адаптирован-

ных методов ТРИЗ, и через понимание их функциональных возможностей. Благодаря этому студенты знакомятся не только с художественными приемами, но и с тем, каким образом они работают в изображении: усиливают выразительность, организуют внимание, передают эмоциональные состояния и формируют смысловые акценты.

Второй этап связан с переходом от первичного освоения элементов визуального языка к их **осмысленной интерпретации**. Его педагогическая задача состоит в развитии способности распознавать за пластической формой изображения целостную многослойную структуру визуального сообщения. На этом этапе студенты учатся декодировать визуальные сообщения, выявлять связи между формой и содержанием, учитывать культурный, исторический и коммуникативный контексты произведения. Интерпретация опирается на герменевтический и семиотический подходы, реализуемые средствами ТРИЗ, которые выступают здесь как когнитивная опора и делают процесс интерпретации более последовательным и педагогически управляемым.

Третий этап связан с переходом от анализа визуального материала к **самостоятельной творческой деятельности**. Его задача - обеспечить перенос теоретических знаний и интерпретационного опыта в собственную художественную практику. В данной системе это реализуется через выполнение художественных заданий, предполагающих применение изученных методов ТРИЗ в собственной работе. Особую роль здесь играет адаптированный к художественному творчеству алгоритм АРИЗ, который помогает структурировать путь от осознания задачи к поиску и реализации ее творческого решения. Такая логика позволяет превратить творческий процесс из хаотичного поиска в последовательную систему действий, сохраняя место для интуиции, но усиливая осознанность выбора.

Четвертый этап базируется на **рефлексии** как механизме закрепления полученного опыта и его переноса в дальнейшую творческую практику. В данной методической системе рефлексия включена в структуру художественного анализа и художественного поиска как обязательный элемент. В ходе группового обсуждения и выполнения практических заданий студент осмысливает полученный результат, соотносит его с

исходным замыслом, оценивает достижение художественного эффекта и анализирует продуктивность примененных методов ТРИЗ. Сопровождение работ письменным описанием помогает структурировать собственный опыт, усиливает осознанность обучения и способствует формированию привычки к внутреннему диалогу с собственной работой.

Таким образом, этапы развития ИХК образуют последовательный цикл, в котором каждый следующий этап опирается на предыдущий и одновременно подготавливает последующий. Именно такая логика обеспечивает переход от освоения визуального языка к его осмысленному использованию в самостоятельной художественной деятельности.

Эффективность методологии развития интерпретативно-художественной компетенции студентов с применением методов ТРИЗ определяется не только содержанием учебного материала, но и теми **педагогическими условиями**, в которых он осваивается. К числу ключевых условий в данной системе относятся создание мотивационно-ценностной среды, использование интерактивных форм работы, постоянная связь анализа с собственной художественной практикой и включение рефлексии в структуру обучения. Именно совокупность этих условий позволяет перевести освоение визуального языка из уровня внешнего усвоения в уровень личностно значимого и творчески продуктивного опыта.

Первым условием является **формирование мотивационно-ценностной основы** обучения. Для развития ИХК недостаточно передать студенту знания о визуальном языке; необходимо, чтобы процесс обучения воспринимался им как значимый для собственного профессионального и личностного становления. В данной системе это связано с поддержкой интереса к искусству, развитием ответственности за творческий выбор и пониманием визуального языка как средства культурной коммуникации.

Вторым условием выступает **интерактивная организация учебного процесса**. Групповое обсуждение изображений, сопоставление интерпретаций, выполнение творческих заданий и включенность студентов в активную работу позволяют сделать понимание визуального материала более глубоким и осознанным, преодолеть фрагментарность восприятия и усилить связь между теорией и практикой.

Третьим условием является постоянная **связь анализа с художественной практикой**. В данной модели освоение «грамматики визуального языка» сопровождается практически заданиями, в которых студенты применяют адаптированные методы ТРИЗ в собственной работе. Это позволяет преодолеть разрыв между пониманием художественных стратегий и способностью использовать их в самостоятельном творчестве.

Четвертым условием выступает **рефлексия**, которая становится внутренним механизмом закрепления и дальнейшего развития ИХК. Она помогает студенту осмыслить не только результат, но и сам процесс художественного поиска, оценить продуктивность выбранных решений и подготовить перенос полученного опыта в новые творческие ситуации.

Таким образом, эффективность предложенной методологии обеспечивается совокупностью взаимосвязанных педагогических условий, а методы ТРИЗ выступают средством их практической реализации, соединяя анализ визуального языка, интерпретацию и самостоятельное художественное действие в едином образовательном процессе.

Педагогический эксперимент проводился с 2020 по 2024 учебные годы на базе Факультета «Визуальных искусств и дизайна» Кишиневского государственного педагогического университета имени И. Крянгэ. В эксперименте участвовали 90 студентов художественного профиля программ первой ступени высшего образования, изучавшие курс «Граматики визуального языка» с применением методов ТРИЗ в первом и втором семестрах. Результаты педагогического эксперимента подтвердили положительную динамику уровня сформированности компетенции как в интерпретативной, так и в художественной координатах.

В ходе исследования была зафиксирована качественная трансформация подходов студентов как к анализу и синтезу в процессе интерпретации, так и к созданию визуального контента. Первоначальный, во многом поверхностный, уровень восприятия сменился более глубоким пониманием выразительных и семантических возможностей визуальной формы. Обучение позволило студентам перейти от интуитивного поиска к системному проектированию художественного образа, способствовало развитию творческой фантазии и уверенному внедрению актуальных художественных стратегий в авторские работы.

Выводы. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что развитие интерпретативно-художественной компетенции студентов требует специальной дидактической организации, способной соединить анализ визуального материала, его интерпретацию и последующее творческое применение. Необходимость такой организации обусловлена как усложнением современного визуального языка, так и выявленными в ходе педагогического эксперимента трудностями перехода обучающихся от осмысленного анализа к самостоятельным художественным решениям.

Одним из продуктивных средств решения данной задачи могут выступать адаптированные методы ТРИЗ. В контексте художественного образования они рассматриваются не как техническая схема, а как когнитивный и дидактический инструмент, позволяющий структурировать визуальный язык, выявлять функции художественных трансформаций и организовывать переход от интерпретации к творческому действию.

Предложенная методическая система опирается на совокупность взаимосвязанных подходов и включает теоретические основания, психолого-педагогические условия, функциональный анализ визуального языка сквозь призму методов ТРИЗ и современные образовательные технологии. Такая модель позволяет рассматривать развитие ИХК как целостный процесс, в котором когнитивные, деятельностные, мотивационные и рефлексивные компоненты формируются в единстве.

Научная новизна исследования заключается в обосновании методов ТРИЗ как средства структурирования визуального языка и как дидактического инструмента развития интерпретативно-художественной компетенции студентов. Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная система ориентирована не только на углубление понимания художественного образа, но и на формирование способности осмысленно использовать результаты интерпретации в собственной художественной практике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. ALMENDRA R. *Educating critical thinking in design research*. In: International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2012). Antwerp, Belgium, 2012, pp. 717-722. ISBN-1904670369.
2. ALTSHULLER G. *Creativity as an Exact Science: The Theory of the Solution of Inventive Problems*. Gordon and Breach Science Publishers, 1984. ISBN- 978-0677212302.
3. CEAUȘU F. *Provocările educației artistice din România într-o lume globalizată*. In: Valorificarea strategiilor inovatoare de dezvoltare a învățământului artistic contemporan. Bălți: EUSB, 2016, pp. 133-136. ISBN 978-9975-3145-9-6.
4. HEATON R. *Cognition in art education*. British Educational Research Journal. 2021, vol. 47, no. 5, pp. 1323-1339. ISSN 1469-3518.
5. LAGAEVA T. *The TRIZ Method of the Multistory Layout and its Application in the Field of Fine Arts*. In: *Didactica Pro*. 2024, no. 5 (147), pp. 21-29. ISSN 1810-6455.
6. SWELLER J. *Cognitive load theory*. In: *Psychology of Learning and Motivation*. 2011, vol. 55, pp. 37-76. ISBN- 978-0123876911.
7. МИРЗОЕВ Н. *Как смотреть на мир*. Москва: Ад Маргинем Пресс, Музей современного искусства «Гараж», 2019. - 344 с. ISBN 978-5-91103-500-6.
8. ПОДЛИНЯЕВ О. *Личностно-центрированный подход как альтернатива технологизации современного образования*. *Magister Dixit*. 2012, № 2, 6-15 с. ISSN 2226-2156.
9. ПОСКРЕБЫШЕВА Т. *Моделирование как педагогическое явление понятие модели*. Международный научно-исследовательский журнал. 2014. №. 4-3 (23). – С. 70-72. ISSN 2227-6017.
10. ЯКОВЛЕВА И., КОСЕНКО Т. С. *Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения. Профессиональное образование в современном мире*. 2020, т. 10, №1, с. 3474–3480. ISSN 2224-1841.

Recepționat: 10.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.06>
CZU: 39:37.015+2:73:373

DIMENSIUNILE ETNOFOLCLORICĂ ȘI RELIGIOASĂ ALE ORTODOXIEI CA VECTOR AL EDUCAȚIEI ESTETICE ÎN GIMNAZIU

Dan-Gicu HOGAN,
doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesor titular, Școala Gimnazială de Arte „N. N.Tonitza”, România
ORCID ID: 0000-0003-3801-6641
E-mail: danhorganbarlad@gmail.com

Rezumat. Rolul profesorului în școala viitorului presupune o redefinire profundă a raportului dintre educator și cel educat. Dacă școala tradițională era construită în jurul autorității și al transmiterii unidirecționale a cunoașterii, școala viitorului se conturează în jurul unei relații democratice și colaborative, în care profesorul devine ghid și facilitator, nu unica sursă a informației. Într-un context educațional modern, elevul este chemat să descopere, să exploreze și să valorifice informația prin forțe proprii, dezvoltând competențe de selecție, analiză și gândire critică. Abordarea transdisciplinară se impune ca metodă firească, iar orele de educație plastică oferă cadrul ideal pentru integrarea elementelor etnofolcloric-religioase ale cultului creștin ortodox în demersul artistic, conectând tehnica plastică cu straturile profunde ale identității culturale și spirituale. Profesorul care animă acest tip de experiență educațională nu predă în sens clasic - el creează contexte, propune întrebări și însoțește elevul în procesul său autentic de formare.

Cuvinte-cheie: elev, cult creștin ortodox, etnofolcloric-religios, educație plastică.

THE ETHNO-FOLKLORIC AND RELIGIOUS DIMENSIONS OF ORTHODOXY AS A VEHICLE FOR AESTHETIC EDUCATION IN MIDDLE SCHOOL

Summary. The role of the teacher in the school of the future requires a profound redefinition of the relationship between educator and student. While the traditional school was built around authority and the one-way transmission of knowledge, the school of the future is taking shape around a democratic and collaborative relationship, in which the teacher becomes a guide and facilitator, not the sole source of information. In a modern educational context, students are called upon to discover, explore, and make use of information on their own, developing skills in selection, analysis, and critical thinking. The transdisciplinary approach emerges as a natural method, and art classes provide the ideal framework for integrating the ethno-folkloric and religious elements of the Orthodox Christian faith into the artistic process, connecting artistic technique with the deeper layers of cultural and spiritual identity. The teacher who facilitates this type of educational experience does not teach in the traditional sense - they create contexts, pose questions, and accompany the student in their authentic process of development.

Keywords: student, Orthodox Christian culture, ethno-folkloric and religious traditions, art education.

Introducere. În contextul contemporan, caracterizat de dinamica accelerată a postmodernismului și de proliferarea tehnologiilor digitale inteligente, elevii se formează într-un mediu dominat de cultura vizuală, în care imaginea devine principalul vector de comunicare și influență. Universul cotidian al acestora este saturat de stimuli vizuali atractivi, construiți pentru a capta atenția și a genera reacții imediate, ceea ce conduce, adesea, la o raportare superficială la conținuturi și la diminuarea capacității de reflecție profundă. În acest cadru, educația

se confruntă cu provocarea de a reorienta interesul elevilor de la consumul pasiv de imagini către o înțelegere critică și creativă a acestora, integrând dimensiunea formativă a actului artistic.

Societatea contemporană tinde să se configureze, în multe dintre manifestările sale, ca un spațiu în care dimensiunea spirituală este marginalizată, nu din lipsa unei nevoi autentice de sacru, ci mai degrabă din cauza suprasolicitării individului de către imperativele tehnologice și informaționale. Omul modern este adesea absorbit de procesul de „dez-

voltare și stăpânire a tehnologiilor de ultimă generație”, trăind iluzia unei conectivități universale, în timp ce dimensiunea sa interioară și raportarea la valorile spirituale sunt neglijate. Această formă de alienare conduce la o diminuare a conștiinței sacralității existenței, iar pierderea reperelor spirituale transformă viața într-o succesiune de experiențe orientate predominant spre satisfacerea imediată a nevoilor și dorințelor. Metaforic, omul contemporan poate fi perceput ca o ființă captivă într-un univers virtual seducător, dar limitativ, în care libertatea autentică – atât fizică, cât și spirituală – este înlocuită de o dependență subtilă de mediile digitale.

În acest context, rolul școlii devine esențial în reechilibrarea formării elevului, însă sistemul educațional actual întâmpină dificultăți în adaptarea la aceste transformări. Persistența unor modele pedagogice tradiționale, centrate pe transmiterea unilaterală a informației, limitează dezvoltarea gândirii autonome și critice. În numeroase situații, interacțiunea didactică se reduce la un dialog formal, în care profesorul formulează întrebări, iar elevul reproduce răspunsuri deja sugerate de conținuturile predăte. Manualele, deși bine structurate și coerente din punct de vedere informațional, pot încuraja o învățare reproductivă, în care elevul este orientat spre identificarea rapidă a răspunsului corect, fără a parcurge un proces autentic de înțelegere și reflecție.

Discuții. Metodologie. În mod particular, în cadrul orelor de educație plastică, această paradigmă trebuie depășită printr-o abordare care să valorifice potențialul creativ și formativ al disciplinei. Spre deosebire de alte domenii, educația plastică oferă posibilitatea unei implicări directe a elevului în procesul de cunoaștere, prin experiență artistică și expresie personală. În acest sens, elevul trebuie sprijinit să conștientizeze propriile dificultăți de înțelegere și să le semnaleze, dezvoltând astfel o formă de autoreglare a învățării. Procesul de clarificare a nelămuririlor devine, în timp, o componentă esențială a autonomiei intelectuale, transformând învățarea într-un demers activ și reflexiv. Totuși, trebuie subliniat faptul că, în majoritatea situațiilor, întrebările formulate de elevi nu reflectă neapărat disfuncționalități profunde ale sistemului lor cognitiv, ci mai degrabă lacune punctuale, determinate de organizarea conținuturilor didactice [3, pp. 19-20].

Educația plastică, prin natura sa interdisciplinară și prin capacitatea de a integra dimensiuni culturale, estetice și spirituale, se configurează ca un domeniu privilegiat pentru formarea unei perso-

nalități armonioase. Indiferent de particularitățile individuale ale elevilor - fie că este vorba despre nivelul de dezvoltare intelectuală, sensibilitatea artistică sau contextul social – acest domeniu reprezintă o veritabilă experiență formativă, o „aventură” culturală complexă, ce solicită responsabilitate și implicare din partea cadrului didactic.

În acest sens, integrarea elementelor etnofolclorice și religioase ale cultului creștin ortodox în cadrul orelor de educație plastică constituie o direcție didactică relevantă și necesară. Această abordare permite valorificarea patrimoniului cultural tradițional într-o manieră accesibilă și creativă, facilitând apropierea elevilor de valorile identitare și spirituale ale comunității din care fac parte. Prin intermediul limbajului plastic și al elementelor sale de expresivitate [1, p. 176], elevii sunt implicați în realizarea unor compoziții cu tematică religioasă – precum icoana pe sticlă, icoana de vatră, crucea sau prescurnerul - care nu doar că dezvoltă abilități tehnice și estetice, ci contribuie și la formarea unei atitudini de respect față de tradiție și sacru.

Actul creator devine astfel un mijloc de interiorizare a valorilor, întrucât obiectele realizate capătă o semnificație personală și afectivă pentru elevi. Posibilitatea de a dăruia aceste lucrări, de a le expune în contexte publice sau de a participa la concursuri stimulează încrederea în sine și sentimentul de apartenență la o comunitate culturală [2, p. 41]. În același timp, utilizarea mediului digital pentru promovarea acestor creații poate transforma tehnologia dintr-un factor de alienare într-un instrument de valorizare și diseminare a tradiției.

Prin urmare, educația plastică, fundamentată pe integrarea elementelor etnofolclorice și religioase, poate contribui semnificativ la reconectarea elevului cu dimensiunea spirituală a existenței, oferindu-i repere autentice într-o lume dominată de efemer și vizual. Această direcție didactică nu doar că îmbogățește procesul educațional, ci răspunde unei nevoi profunde de echilibru între modernitate și tradiție, între tehnologie și spiritualitate.

Arta etnofolcloric-religioasă a cultului creștin-ortodox în era tehnologiei - între vulnerabilitate culturală și oportunitate pedagogică. În contextul contemporan, marcat de expansiunea tehnologiilor digitale și de predominanța mediilor virtuale, arta etnofolcloric-religioasă a cultului creștin ortodox traversează un proces complex de redefinire și adaptare. Deși patrimoniul artistic tradițional românesc rămâne profund ancorat în spi-

ritualitatea ortodoxă și în expresiile comunităților rurale, raportarea noilor generații la aceste forme de creație este adesea mediată de tehnologie și, uneori, diminuată în intensitate prin interesul crescut pentru cultura vizuală digitală. În acest sens, se poate observa o scădere a implicării directe a elevilor în activități artistice tradiționale, precum pictura, sculptura sau modelajul, în favoarea consumului pasiv de imagini și conținuturi digitale.

Arta etnofolcloric-religioasă a cultului creștin ortodox în era gadgeturilor a devenit precară, nu în sensul dispariției sale, ci al fragilității relației vii dintre creator și obiectul artistic. În lumea contemporană, dominată de dispozitive inteligente și de accesul rapid la informație, tot mai puțini elevi manifestă interes pentru utilizarea instrumentelor clasice de creație – pensula, dalta sau creionul – necesare realizării unei opere de artă, fie ea religioasă sau laică. În paralel, expunerea necontrolată la mediile de socializare poate conduce la vulnerabilități de ordin social și educațional, elevii fiind uneori influențați de modele superficiale sau de interacțiuni nesigure. Această realitate evidențiază necesitatea unei intervenții pedagogice care să reorienteze interesul tinerilor către forme autentice de expresie artistică și către valorile culturale tradiționale.

Situația actuală reflectă o tensiune între moștenirea culturală profund religioasă și tendințele moderniste ale societății contemporane. Pe de o parte, arta etnofolclorică religioasă este purtătoare de simboluri, semnificații și valori spirituale transmise din generație în generație; pe de altă parte, modernitatea aduce noi mijloace de expresie și noi forme de percepție vizuală, care pot altera sau transforma aceste tradiții. Din perspectivă educațională, această dualitate nu trebuie percepută ca un conflict, ci ca o oportunitate de integrare și dialog între tradiție și inovație.

Din punct de vedere tehnic și metodologic, imaginea etnofolcloric-religioasă a cultului creștin ortodox poate fi realizată printr-o varietate de procedee, care implică atât coordonarea senzorio-motorie, cât și capacitatea de conceptualizare artistică [9, pp. 105-108]. Procesul de creație presupune o relație directă între ochi și mână, mediată de instrumente precum pensula sau creionul, dar poate include și tehnici moderne, precum imprimarea digitală sau utilizarea fotografiei ca suport vizual. În același timp, dezvoltarea tehnologiei a permis integrarea unor instrumente contemporane, precum tableta grafică, care oferă noi posibilități de exprimare ar-

tistică, fără a anula însă valoarea tehnicilor tradiționale.

Modelul artistic utilizat în cadrul acestei forme de expresie poate fi atât bidimensional, cât și tridimensional, fiecare categorie având specificități tehnice și simbolice distincte. Astfel, icoana pe sticlă sau icoana pe lemn reprezintă forme consacrate ale artei religioase bidimensionale, caracterizate printr-un limbaj simbolic riguros și o cromatică specifică, în timp ce obiectele tridimensionale, precum icoana de vatră sau prescurnicerul, integrează funcții rituale și utilitare în cadrul vieții religioase cotidiene [7, p.17]. Aceste forme artistice nu sunt doar expresii estetice, ci și suporturi ale credinței, având un rol esențial în configurarea identității spirituale și culturale a comunităților.

Prin urmare, revalorizarea artei etnofolcloric-religioase în mediul educațional presupune nu doar transmiterea unor tehnici artistice, ci și cultivarea unei atitudini de respect față de tradiție și sacru. Integrarea acestor elemente în procesul didactic poate contribui la dezvoltarea unei conștiințe culturale și spirituale autentice, oferind elevilor repere stabile într-o lume aflată în continuă schimbare.

Limbajul plastic ca instrument de cunoaștere, expresie și formare a personalității la elevul gimnazial. În cadrul educației plastice la nivel gimnazial, elevul este implicat într-un proces complex de cunoaștere și exprimare, în care imaginea devine principalul instrument de explorare a realității și a propriei interiorități. Activitățile plastice presupun nu doar crearea de imagini, ci și interacțiunea constantă cu acestea: elevul privește, analizează, reproduce și reinterpretează imagini, dezvoltând astfel o relație activă cu universul vizual. Prin intermediul acestor experiențe, el explorează atât lumea concretă, cât și dimensiunea imaginară și simbolică, esențială pentru formarea unei gândiri creative și reflexive.

Aceste relaționări multiple cu imaginea contribuie semnificativ la dezvoltarea sensibilității estetice, a creativității și a capacității de comunicare vizuală. În același timp, ele facilitează procesul de autocunoaștere și de armonizare a personalității elevului în raport cu mediul social și cultural în care acesta se formează. Imaginea plastică devine astfel un spațiu de sinteză între percepție, imaginație și inteligență, în care dimensiunea afectivă joacă un rol esențial. Din imaginile realizate de elevi se pot deduce nu doar competențele tehnice, ci și nivelul de dezvoltare a limbajului plastic, sensibilitatea artistică și gradul de originalitate al fiecăruia.

În acest context, înțelegerea limbajului plastic presupune analiza elementelor sale constitutive și a modului în care acestea se organizează într-o structură coerentă. Problemele de sintaxă plastică, respectiv cele de compoziție, sunt esențiale pentru realizarea unei lucrări echilibrate și expresive. Cunoașterea etapelor exprimării plastice la elev, precum și a funcțiilor percepției, imaginației, inteligenței și afectivității în procesul creator, permite elaborarea unui design educațional adaptat nevoilor reale ale elevilor. Finalitățile educației plastice – exprimate prin obiective și competențe – sunt structurate în jurul relației fundamentale dintre ELEV și IMAGINE, ceea ce conferă întregului demers didactic un caracter centrat pe elev.

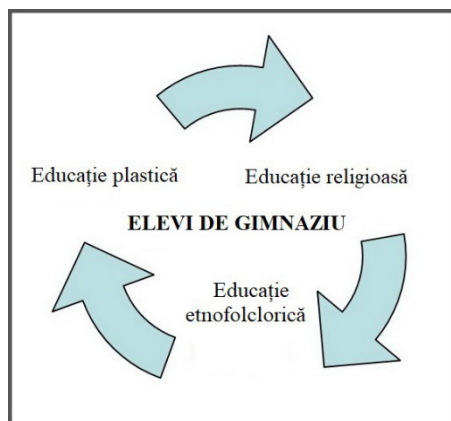


Figura 1. Relația elevului de gimnaziu cu cele 3 discipline

Semnele iconice și plastice care compun o lucrare artistică, fie ea bidimensională sau tridimensională, pot fi analizate din multiple perspective: formală, cromatică, texturală și compozițională. Orice enunț plastic, asemenea unui discurs vizual, poate fi interpretat și dezbătut în funcție de aceste criterii, ceea ce facilitează dezvoltarea gândirii critice și a capacității de analiză a elevilor [7, p. 10]. Astfel, educația plastică nu se limitează la producerea de imagini, ci implică și formarea unei competențe de receptare și interpretare a mesajului vizual.

Din perspectiva limbajului plastic, opera de artă poate fi abordată prin intermediul principiilor care guvernează această disciplină. Structurile morfologice și de sinteză includ elementele fundamentale ale exprimării artistice — punctul, linia, culoarea, forma, valoarea — care, prin organizare, dau naștere compoziției. Această organizare reprezintă sintaxa imaginii, adică modul în care elementele sunt combinate pentru a genera sens și expresivitate. Studiul

morfologiei și sintaxei imaginii permite conturarea unor modalități de reprezentare plastică accesibile elevului, pe care acesta le poate înțelege, analiza și reproduce [6, p. 8].

Transferul conceptului de sintaxă din domeniul lingvisticii în cel al artelor vizuale se dovedește nu doar legitim, ci și extrem de fertil din punct de vedere pedagogic. Dacă în lingvistică sintaxa reglementează modul în care unitățile de limbaj se combină pentru a produce sens, în artele plastice același principiu organizatoric guvernează relațiile dintre elementele vizuale fundamentale ale unei compoziții. Prin analogie directă, sintaxa artelor plastice poate fi definită ca acea componentă a gramaticii vizuale care studiază funcțiile elementelor de limbaj plastic și regulile de organizare a acestora în cadrul unei opere de artă. Această transpunere conceptuală facilitează înțelegerea imaginii ca discurs vizual coerent, construit pe baza unor principii organizatorice clare și verificabile [3, pp. 160-161], oferind elevului un cadru analitic structurat prin care poate decoda, interpreta și construi în mod conștient mesajul plastic al oricărei lucrări artistice.

Didactica modernă promovează metode activ-participative, orientate spre implicarea directă a elevului în procesul de învățare. Accentul este pus pe motivația intrinsecă, pe curiozitatea naturală a elevului de a descoperi, investiga și crea. Activitățile plastice devin astfel contexte favorabile pentru dezvoltarea inițiativei și a gândirii autonome. În acest sens, reflecția lui Comenius, care definea didactica drept arta de a-i învăța pe toți totul [8, p. 8], rămâne actuală, subliniind necesitatea unei educații accesibile și formative.

Din punct de vedere etimologic, termenul „didactică” își are originea în limba greacă, fiind derivat din cuvintele „didaskein” (a învăța), „didaktikos” (instrucție), „didasko” (învățare) și „didaktike” (arta învățării) [2, p. 19]. Această etimologie evidențiază legătura profundă dintre procesul de predare și cel de învățare, precum și complexitatea actului educațional [6, p. 8].

În cadrul orelor de educație plastică, elevii își exprimă personalitatea, își explorează identitatea și stabilesc relații cu lumea înconjurătoare prin intermediul creației artistice. Lucrările realizate, indiferent de tematică sau tehnică, sunt rezultatul utilizării conștiente sau intuitive a elementelor limbajului plastic. În acest proces, competențele de comunicare ale cadrului didactic joacă un rol esențial, întrucât o comunicare eficientă contribuie la crearea unui cli-

mat educațional favorabil și la stimularea implicării elevilor [3, pp. 160-161].

Prin realizarea de compoziții plastice, inclusiv cu tematică etnofolcloric-religioasă, elevul învață într-un mod intuitiv și ludic regulile limbajului plastic. Gramatica acestuia, respectiv morfologia și sintaxa [8, p. 11], este asimilată prin exercițiu și experimentare, în contexte variate și prin utilizarea unor tehnici diverse. Elementele de limbaj plastic devin astfel mijloace de expresie și instrumente de construcție a imaginii, având o funcție similară cu cea a cuvintelor în limbajul verbal.

Aceste elemente posedă o puternică valoare expresivă, fiind capabile să transmită emoții, stări și semnificații. De exemplu, punctul, ca unitate minimă, poate sugera densitate sau distanță, iar formele sale geometrice – cercul, pătratul, triunghiul – generează diferite efecte vizuale. Linia orizontală induce o stare de calm și echilibru, în timp ce linia frântă sugerează dinamism și tensiune. Culoarele, la rândul lor, au valențe simbolice profunde: roșul evocă energia și vitalitatea, negrul sugerează permanența, galbenul este asociat cu lumina și bucuria, verdele cu regenerarea, albastrul cu liniștea și spiritualitatea, violetul cu introspecția, iar albul cu puritatea [5, pp. 182-184].

Studierea și aplicarea acestor elemente în compoziții cu caracter etnofolcloric-religios oferă un cadru propice pentru dezvoltarea creativității elevilor. Dacă activitățile sunt concepute astfel încât să stimuleze curiozitatea și interesul, ele pot deveni veritabile experiențe formative, în care elevul își descoperă și valorifică potențialul artistic. În acest mod, educația plastică contribuie nu doar la formarea competențelor estetice, ci și la dezvoltarea unei personalități echilibrate și sensibile la valorile culturale și spirituale.

Didactizarea elementelor etnofolcloric-religioase ale cultului creștin ortodox în cadrul orelor de educație plastică presupune o abordare integratoare, în care limbajul plastic devine instrument fundamental de mediere între universul interior al elevului și realitatea cultural-spirituală în care acesta este integrat. Limbajul plastic poate fi comparat, din perspectivă didactică, cu sistemul de semne al unei limbi naturale, întrucât elementele sale constitutive – punctul, linia, culoarea, forma, textura – funcționează asemenea unor unități semantice capabile să genereze sensuri vizuale complexe.

Stăpânirea acestui limbaj implică nu doar cunoașterea morfologiei și sintaxei sale, ci și capaci-

tatea de a opera relații între planul interiorității umane și cel al exteriorității obiectuale, configurând un spațiu intermediar de expresie și comunicare vizuală.

Acest spațiu este populat de o diversitate remarcabilă de imagini, care alcătuiesc ceea ce poate fi numit o veritabilă „ecologie vizuală” contemporană: desene, picturi, fotografii, imagini de presă, reclame, afișe, filme, imagini digitale, ilustrații, simboluri grafice, dar și forme tridimensionale precum sculpturi, mulaje sau instalații artistice. Toate acestea constituie imagini exterioare/obiectualizate, rezultate ale activității umane, realizate fie prin mijloace tradiționale, fie prin intermediul tehnologiilor moderne. În paralel, există un registru al imaginilor interne, care țin de sfera psihicului: imagini perceptive, fantasmе, imagini mentale, onirice sau eidetice, dar și forme patologice precum halucinațiile sau pareidoliile. Aceste două dimensiuni – internă și externă – nu sunt separate, ci se află într-o relație de interdependență, elevul fiind permanent situat la intersecția lor [5, pp. 132-133].

În contextul actual, dominat de proliferarea imaginilor digitale și de influența rețelelor de socializare, elevii sunt supuși unui flux continuu de stimuli vizuali, ceea ce poate conduce la o suprasaturare perceptivă și la diminuarea capacității de reflecție critică. În acest sens, educația plastică capătă un rol esențial, nu doar în formarea competențelor artistice, ci și în dezvoltarea unei conștiințe vizuale critice, capabile să selecteze, să interpreteze și să valorifice imaginile într-un mod responsabil. Integrarea elementelor etnofolcloric-religioase în acest proces contribuie la ancorarea elevului într-un sistem de valori autentice, oferindu-i repere identitare și spirituale într-un context cultural adesea fragmentat.

În faza realismului vizual sau vârsta școlară mijlocie [7, p. 20], dezvoltarea capacităților artistice ale elevului este strâns legată de coordonarea dintre percepție și acțiune, ochiul și mâna fiind considerate „părinții tuturor activităților artistice și de creație” [1, p. 176]. În această etapă, elevul începe să depășească formele stereotipe de reprezentare, dezvoltând structuri vizuale mai stabile și mai coerente. Pe măsură ce înaintează în ciclul gimnazial, capacitatea de abstractizare și de organizare compozițională se rafinează, iar imaginile realizate devin mai echilibrate, mai expresive și mai bine articulate din punct de vedere formal. Linia capătă siguranță, culoarea este utilizată conștient, inclusiv în relații de complementaritate, iar compoziția re-

flectă o înțelegere tot mai profundă a raporturilor dintre elementele plastice.

În acest proces, imaginea artistică evoluează de la un simplu fenomen psihic la o formă materială concretă, transpusă pe suporturi bidimensionale sau tridimensionale. Această obiectivare a imaginii este rezultatul unor nevoi fundamentale ale omului: nevoia de expresie, de comunicare, de simbolizare și de raportare la sacru. Astfel, imaginea-artefact a apărut și s-a dezvoltat în contexte variate – de la scrierea pictografică la reprezentările magico-mitice și până la imaginile religioase cu funcție cultică sau rituală [8, p. 15]. În cazul elementelor etnofolcloric-religioase, aceste funcții se împletesc, generând forme vizuale cu o puternică încărcătură simbolică și identitară.

Didactizarea acestor elemente presupune, așadar, nu doar transmiterea unor cunoștințe despre tradiții și simboluri, ci și implicarea activă a elevului în procesul de creație, prin exerciții plastice care valorifică patrimoniul cultural și religios. Realizarea unor lucrări inspirate din icoana pe sticlă, icoana de vatră sau alte forme de artă tradițională permite elevului să experimenteze direct relația dintre formă și conținut, dintre tehnică și semnificație. În același timp, aceste activități contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice, a creativității și a capacității de reflecție, transformând ora de educație plastică într-un spațiu de formare integrală. Astfel, didactizarea elementelor etnofolcloric-religioase aparținând cultului creștin ortodox în educația plastică reprezintă o strategie pedagogică complexă, care valorifică potențialul formativ al imaginii în toate dimensiunile sale. Prin integrarea tradiției în contextul contemporan și prin stimularea creativității elevului, acest demers contribuie la formarea unei personalități echilibrate, capabile să înțeleagă și să exprime valorile culturale și spirituale într-un mod autentic și relevant.

Tradiție, simbol și expresie plastică — rolul imaginii etnofolcloric-religioase în formarea identității culturale a elevului gimnazial. Construirea imaginii plastice etnofolcloric-religioase a cultului creștin ortodox în cadrul orelor de Educație plastică implică o dublă raportare a elevului la actul artistic, atât din perspectiva creatorului (auctorială), cât și din cea a receptorului (lectorială), ceea ce favorizează o înțelegere profundă a imaginii ca formă de cunoaștere și comunicare. Elevul nu este doar executantul unei sarcini plastice, ci devine, în mod progresiv, un interpret al semnificațiilor vizuale, ca-

pabil să decodifice simboluri, să stabilească relații între elementele compoziției și să integreze experiența estetică într-un orizont cultural și spiritual mai larg. În acest sens, actul de creație nu poate fi separat de actul de receptare, deoarece fiecare imagine realizată presupune, implicit, anticiparea unei lecturi vizuale.

Abordările de analiză teoretică au meritul de a clarifica și dezvălui mecanismele de semnificare ale unei opere etnofolcloric-religioase, contribuind la formarea unui vocabular conceptual necesar interpretării. Totuși, dacă sunt aplicate în mod izolat, acestea pot ignora dimensiunea practică, experiențială a creației artistice. În mod complementar, abordările profesional-tehnice, centrate pe execuție și pe însușirea unor procedee plastice, pot neglija problematica semantică a imaginii expresive. Din această perspectivă, educația artistică eficientă presupune o sinteză între reflecția teoretică și exercițiul practic, astfel încât elevul să poată înțelege nu doar cum se construiește o imagine, ci și ce transmite aceasta și în ce mod produce sens. Educația care se limitează numai la respectarea particularităților de vârstă poate duce treptat la stagnarea dezvoltării [7, p. 21], întrucât nu stimulează suficient depășirea limitelor cognitive și creative ale elevului.

Relația dintre artă și religie trebuie înțeleasă în dinamica ei istorică și simbolică. Deși există opinii conform cărora arta ar fi precedat religia, este la fel de legitim să afirmăm că nevoia de a reprezenta divinitatea, obiectele de cult sau experiențele sacre a constituit un factor esențial în apariția și dezvoltarea formelor artistice [12, p. 12]. În acest context, imaginea etnofolcloric-religioasă a cultului creștin ortodox devine un spațiu de întâlnire între sensibilitatea artistică și experiența spirituală, între vizibil și invizibil, între concret și transcendent. Ea nu este doar o formă de reprezentare, ci și un mijloc de participare la o realitate simbolică mai profundă, în care fiecare element plastic capătă valențe semnificative.

Afirmația conform căreia o imagine „valorează cât o mie de cuvinte” capătă o semnificație aparte în cazul imaginii etnofolcloric-religioase, care funcționează ca un discurs vizual autonom. Aceasta nu depinde de suportul verbal pentru a transmite un mesaj, ci își construiește propria logică narativă prin intermediul formelor, culorilor și organizării compoziționale. În tradiția bisericilor de lemn, pictura murală a avut un rol pedagogic fundamental, facilitând accesul credincioșilor la conținuturile

scripturistice într-un mod accesibil și sugestiv. Imaginea devenea astfel un instrument de alfabetizare vizuală și spirituală, în care percepția vizuală era completată de experiența liturgică.

Caracterul aparent static al imaginii plastice este depășit prin implicarea activă a receptorului, care reconstruiește sensurile printr-un proces interpretativ. Imaginea nu este narativă în sine, ci devine narativă prin lectura pe care o presupune. În cazul icoanelor pe sticlă, organizarea în registre și cartușe permite structurarea unei narațiuni vizuale complexe, în care figura centrală este înconjurată de episoade secundare ce ilustrează momente relevante din viața personajului reprezentat. Această organizare reflectă o ierarhie simbolică, în care dimensiunea figurilor corespunde importanței lor în cadrul compoziției [11, p. 22].

Cartușele îndeplinesc o funcție dublă, atât argumentativă, cât și narativă, orientând privirea și facilitând înțelegerea mesajului. Receptorul este invitat să parcurgă vizual traseul vieții personajului central, reconstruind o poveste care nu este explicit formulată, ci sugerată prin relațiile dintre imagini. Această strategie compozițională are analogii în arta antică, unde reprezentarea ierarhică a figurilor era utilizată pentru a evidenția statutul și importanța acestora, așa cum se observă în cazul Stela Victoriei a regelui Naram-Sin [12, p. 52]. Figura 2.



Figura 2. Stela Victoriei a regelui akkadian Naram-Sin. disponibil la:

https://www.google.com/search?q=stela+regelui+naram+sin&sxsrf=ALiCzsbcEyW87mrosq1iGo9-cJBoo7fSsQ:1666960020525&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjL74L_9YL7AhVB-gPOHHeqNBTEQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1280&bih=610&dpr=1#imgsrc=_Uy-3lilg9-Z6M
[citât 12.03.2026]

În mod similar, în icoana de vatră, figura Maicii Domnului cu Pruncul ocupă poziția centrală și este redată la o scară mai mare, în timp ce scenele secundare sunt dispuse pe registre cronologice în medaioane periferice, construind un discurs vizual coerent și echilibrat. Figura 3.



Figura 3. Icoană de vatră tip prăznicar al Maicii Domnului disponibil la:

https://naivia.ro/ro/icoane-pe-lemn/87-icoana-pe-lemn-praznicele-maicii-domnului-30x40-cm?gclid=Cj0KCQjw--2aBhD5ARIsALiRlwCH-G9iCDP5Em7WOUeccDLRObeXEBiKpYqpfGDuOd-BoNvy3OfovOiKYaAhVzEALw_wcB
[citât 25.02.2026]

În cadrul activităților didactice, imaginea etno-folcloric-religioasă a cultului creștin ortodox devine un instrument de formare complexă, care implică atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea afectivă și spirituală. Elevul este stimulat să observe, să analizeze, să compare și să creeze, dezvoltându-și astfel capacitatea de exprimare și de reflecție. În acest proces, parteneriatul educațional joacă un rol esențial, contribuind la crearea unui mediu de învățare colaborativ și deschis. Parteneriatul educațional trebuie privit nu doar ca un concept, ci și ca o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și este, de asemenea, unul dintre cuvintele-cheie ale pedagogiei contemporane, presupunând participarea la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare [6, pp. 26-27].

Elevul nu trebuie considerat un simplu beneficiar al actului educativ, ci un participant activ, impli-

cat în mod direct în construirea propriului parcurs de învățare. Prin implicare, inițiativă și asumarea unor responsabilități, acesta își dezvoltă autonomia și încrederea în sine. Activitățile care îi oferă posibilitatea de a propune idei, de a coordona demersuri sau de a colabora cu colegii contribuie la formarea unor competențe esențiale pentru integrarea socială și profesională.

În același timp, integrarea elementelor etnofolcloric-religioase aparținând cultului creștin ortodox în educația plastică contribuie la consolidarea identității culturale și spirituale a elevului. Acestea oferă repere stabile într-un context marcat de schimbări

rapide și de influențe multiple, facilitând o înțelegere mai profundă a tradiției și a valorilor comunitare. Prin intermediul imaginii plastice, elevul este invitat să participe la un dialog între trecut și prezent, între tradiție și modernitate, între individual și colectiv.

Dezbaterea dintre modelul educațional tradițional și cel modern nu este una nouă, însă rămâne la fel de actuală și de necesară. Cele două paradigme pornesc din premise fundamentale diferite despre natura realității, a cunoașterii și a rolului educației în formarea individului, diferențe care se reflectă în mod direct în modul în care este organizată și trăită experiența școlară. Tabelul 1.

**Tabelul 1. Școala Tradițională și Școala Modernă —
O Analiză Comparativă a Paradigmelor Educaționale**

criterii	Școala tradițională	Școala modernă
La baza oricărui sistem educațional se află o concepție despre realitate și despre modul în care aceasta poate fi cunoscută.	Școala tradițională pornește de la premisa că realitatea este obiectivă, concretă și fizică, existând independent de cel care o percepe [9, pp. 155-157]. Prin urmare, cunoașterea constă în receptarea și asimilarea unor informații despre o lume dată, externă subiectului. Elevul primește cunoștințe care există deja, organizate și transmise de către profesor sau de manual.	Școala modernă operează cu o altă viziune: deși recunoaște realitatea fizică drept punct de plecare, susține că actul cunoașterii este în esență subiectiv și se desfășoară la nivel ideatic. Cunoașterea nu mai este ceva primit din exterior, ci ceva construit activ de către individ prin explorare proprie, prin acțiune directă și prin interpretare personală a experienței [3, pp. 160-162]. Aceasta este diferența fundamentală între un model în care elevul este receptor și unul în care el devine producător de sens.
Baza psihologică și viziunea asupra învățării. Diferența ontologică și epistemologică se prelungește în mod firesc în concepțiile psihologice care stau la baza celor două modele.	Școala tradițională este tributară concepțiilor behavioriste, care înțeleg învățarea ca pe o achiziție — adică o acumulare progresivă de cunoștințe și comportamente, obținută prin stimul și răspuns, prin repetare și consolidare. Elevul asimilează, reproduce și este evaluat în funcție de capacitatea sa de a reda ceea ce i-a fost transmis.	Modelul modern al educației se întemeiază pe psihologia dezvoltării și pe teorii constructiviste și socio-cognitive, care plasează în centru procesele de căutare, explorare, înțelegere și interpretare. Învățarea nu mai este o acumulare pasivă, ci o construire activă a cunoașterii, realizată prin colaborare și participare. Elevul nu memorează o lume preexistentă — el o descoperă, o interpretează și o reconstruiește în propriul său sistem de înțelegere [2, p. 148].
Natura cunoașterii și raportul cu cultura Unul dintre cele mai semnificative puncte de divergență dintre cele două paradigme privește natura cunoașterii și relația ei cu contextul cultural.	În modelul tradițional, cunoașterea este decontextualizată — ea este transmisă din exterior, obiectiv, independent de situația concretă a celui care învață. Există un corpus de cunoștințe valabile universal, iar rolul școlii este să îl transmită intact, de la o generație la alta.	Modelul modern înțelege cunoașterea ca situată — adică legată de acțiune, de experiență și de contextul în care se produce. Cunoașterea nu circulă pur și simplu de la profesor la elev; ea este distribuită, negociată social, construită în interacțiune [3, pp. 160-161]. În această viziune, și relația culturală se schimbă radical: dacă în modelul tradițional cultura reprezintă un conținut care trebuie asimilat de elevi — un patrimoniu dat, cu o valoare stabilită — modelul modern recunoaște valoarea egală a tuturor culturilor și le tratează ca realități la fel de legitime, refuzând ierarhizările rigide și centrismul cultural.

Finalitățile educației și modelele de instruire Privite în ansamblu, cele două concepții despre educație au finalități diferite.	Școala tradițională concepe educația ca pe o artă de a conduce copilul spre asimilarea normelor societății și spre reproducerea sistemului socio-cultural existent. Transmiterea valorilor, a normelor și a cunoașterii acumulate de societate constituie miezul actului educativ, iar reușita școlară se măsoară prin fidelitatea față de acest conținut transmis.	Școala modernă, ancorată în achizițiile psihologiei dezvoltării, își propune altceva: cultivarea tuturor calităților potențiale ale copilului, formarea unor competențe transferabile, a capacității de gândire critică, a autonomiei și a creativității [4, p. 123]. Scopul nu mai este reproducerea unui model existent, ci pregătirea individului pentru o lume în continuă schimbare, în care capacitatea de a învăța, de a se adapta și de a colabora contează mai mult decât volumul de informații reținute [3, pp. 160-162].
--	--	--

Această diferență de finalitate se reflectă direct și în modelele de instruire utilizate. Modelul tradițional privilegiază sistemele comunicaționale - în care profesorul transmite, iar elevul recepționează - și cele orientate spre acțiune individuală și reproducibilă.

Modelul modern favorizează sistemele interacționale, în care relația profesor-elev devine bilaterală și colaborativă [10, p. 191], și sistemul informațional bazat pe selecție, interpretare și utilizare critică a informației, nu pe simpla ei receptare.

A privi cele două modele ca pe adversari ireconciliabili ar fi, poate, o simplificare. Fiecare dintre ele răspunde unor nevoi reale și reflectă un anumit tip de înțelegere a omului și a societății. Școala tradițională a oferit coerență, structură și transmiterea unui patrimoniu cultural valoros; școala modernă aduce flexibilitate, centrare pe elev și deschidere spre complexitatea lumii contemporane. Provocarea reală nu constă în a alege între ele, ci în a înțelege ce anume din fiecare merită păstrat și cum pot fi articulate, în practica educațională concretă, într-un model cu adevărat formativ.

Imaginea plastică etnofolcloric-religioasă a cultului creștin ortodox, valorificată în mod adecvat în cadrul orelor de Educație plastică, devine un instrument pedagogic deosebit de eficient, capabil să integreze dimensiuni multiple ale formării elevului. Prin articularea teoriei cu practica, prin stimularea creativității și prin ancorarea în valori culturale autentice, acest tip de demers contribuie la dezvoltarea unei personalități echilibrate, reflexive și deschise către dialogul cu lumea și cu sinele [9, p. 168].

Concluzii. Integrarea elementelor etnofolcloric-religioase ale cultului creștin ortodox în cadrul orelor de Educație plastică depășește cadrul unei

simple metode didactice, constituind un demers pedagogic complex care reunește dimensiuni cognitive, estetice și spirituale într-un act educativ unitar. Prin această abordare, elevul nu mai este receptor pasiv, ci subiect activ al propriei formări, capabil să coreleze în mod autonom domenii aparent distincte — artă, tradiție și credință — descoperind că acestea reprezintă expresii complementare ale aceleiași realități culturale. Un motiv geometric de pe un ou încondeiat, de pildă, nu este doar o formă estetică — el concentrează straturi de semnificație aparținând artei, istoriei și antropologiei, a căror decodificare presupune exact tipul de gândire interdisciplinară pe care educația contemporană și-o propune să o formeze.

Proiecția spre viitor sugerează că tehnologia va transforma profund instrumentele și condițiile învățării, fără a putea însă substitui esența relației formative dintre profesor și elev [2, p. 215]. Această relație rămâne ireductibilă, deoarece formează caractere, orientează valoric și susține dezvoltarea emoțională a tânărului - aspecte pe care niciun algoritm nu le poate înlocui. În acest context, Educația plastică are privilegiul de a fi spațiul în care dialogul dintre generații devine posibil în mod concret, prin gest, formă și culoare. Atunci când un elev încondeiază un ou sau pictează o icoană, el nu reproduce mecanic un model din trecut, ci intră într-o conversație vie cu cei care l-au precedat, asumându-și o continuitate care îl îmbogățește și îl definește. Formarea unor oameni capabili să creeze și să reflecteze, să inoveze fără să uite și să privească înainte fără să ignore ceea ce i-a format, reprezintă miza profundă a oricărei educații autentice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ Mușata. *Cercetarea pedagogică, Suporturi teoretice și metodologice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003, 203 p., ISBN 973-686-354-9.
2. BOCOȘ Mușata, IONESCU Miron. *Tratat de Didactica modernă*. Ediția a 2-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2009, 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
3. BONTAȘ Ioan. *Pedagogie*. Ediția a IV-a. Timișoara: All, Educational S.A., 1998, 382 p. ISBN: 973-9337-22-8.
4. CERGHIT Ion. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 317 p. ISBN: 973-46-0175-X.
5. CRISTEA Sorin, COJOCARU-BOROZAN Maia, SADOVEI Larisa, PAPUC Ludmila. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Didactică și Pedagogică RA, 2016. 306 p. ISBN: 978-606-31-0184-7.
6. ORȚAN Florica (coord.). *Pedagogie și elemente de psihologie*. Ediția a IV-a revizuită și adăugită. Iași: Institutul European, 2001. 338 p. ISBN: 978-606-24-0319-5.
7. PASCU George Sebastian. *Construirea imaginii expresive, Metode și procedee didactice în predarea educației artistice*. Iași: Ed. StudIS, 2017. 107 p. ISBN: 978-606-775-768-2.
8. SĂLĂVĂSTRU Dorina. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Ediția a - II-a. Iași: Polirom, 2009. 228 pagini, ISBN 978-973-46-1525-4.
9. TIRON Elena, STANCIU Tudor. *Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării*. București: Didactică și Pedagogică S. A. 2019. 280 p. ISBN 978-606-31-0783-2.
10. TOȘA Ecaterina. *Didactica artelor vizuale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014. 232 p. ISBN: 978-973-595-796-4.
11. VRÂNCEANU Maria [et al.]. *Curriculum pentru educație timpurie* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
12. ZAHARIA D. N. *Istoria artei antice și medievale*. Iași: Artes, 2010. 276 p. ISBN 978-973-827-129-8.

Recepționat: 01.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.07>
CZU: 37.015:811/821.111:378=111

PRINCIPLES AND CRITERIA FOR SELECTING DIALOGIC TEXTS FOR DEVELOPING DIALOGIC COMMUNICATION IN ENGLISH AMONG LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

Aytekin Nizami ABBASOVA,

PhD Candidate, Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan

ORCID: 0009-0009-9737-6015

E-mail: a.abbasova.1990@mail.ru

Summary. *This study examines the growing challenges associated with the increasing number of English Language Learners (ELLs) and emphasizes the importance “in the context of second-language literacy development” literacy for long-term academic success. It explores how ELLs construct meaning during structured reading activities within social and situational contexts. Using qualitative research methods, particularly verbal protocols, the study analyzes learners’ cognitive strategies and sociocultural interactions in real time. The concept of “In the present study, the framework referred to as dialogic responsive reading is employed to represent five dynamically linked domains: cultural, aesthetic, efferent, dialogic, and critical. Findings reveal that learners effectively acquire new linguistic knowledge while preserving their cultural identities. The research also suggests practical strategies, such as picture description and role-play, to enhance oral and cognitive engagement. Overall, the study underscores the importance of integrating sociocultural awareness with interactive learning approaches to support ELLs’ academic development and empower them as active participants in the learning process.*

Keywords: *authentic dialogue-based materials; text evaluation criteria; communicative interaction; communicative proficiency; intercultural communicative engagement.*

PRINCIPII ȘI CRITERII PENTRU SELECTAREA TEXTELOR DIALOGICE ÎN VEDEREA DEZVOLTĂRII COMUNICĂRII DIALOGICE ÎN LIMBA ENGLEZĂ ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR UNIVERSITĂȚILOR DE LIMBI

Rezumat. *Acest studiu examinează provocările în creștere asociate cu numărul tot mai mare de elevi care învață limba engleză (ELL) și subliniază importanța alfabetizării într-o a doua limbă (L2) pentru succesul academic pe termen lung. Cercetarea explorează modul în care elevii ELL construiesc sens în timpul activităților de lectură structurate, în contexte sociale și situaționale specifice. Utilizând metode de cercetare calitativă, în special protocoale verbale, studiul analizează în timp real strategiile cognitive ale elevilor și interacțiunile lor socioculturale. Este introdus conceptul de în studiul de față, cadrul denumit dialogic responsive reading este utilizat pentru a reprezenta cinci domenii aflate într-o relație dinamică. cultural, estetic, eferent, dialogic și critic. Rezultatele arată că elevii dobândesc eficient noi cunoștințe lingvistice, menținându-și în același timp identitatea culturală. De asemenea, cercetarea propune strategii practice, precum descrierea imaginilor și jocul de rol, pentru îmbunătățirea implicării orale și cognitive. În ansamblu, studiul subliniază importanța integrării conștientizării socioculturale cu abordările interactive de învățare, pentru a sprijini dezvoltarea academică a elevilor ELL și pentru a-i transforma în participanți activi în procesul educațional.*

Cuvinte-cheie: *text dialogic autentic; criterii de selecție; comunicare dialogică; competență comunicativă; interacțiune interculturală.*

Introduction. The findings of the study demonstrate that the use of authentic dialogic texts significantly enhances students’ dialogic communication skills and overall communicative competence. Students exposed to carefully selected authentic materials showed noticeable improvement in oral

fluency, vocabulary usage, and pragmatic awareness. The integration of cultural, aesthetic, efferent, dialogic, and critical domains contributed to deeper comprehension and more meaningful engagement with texts. The results also indicate that dialogic responsive reading creates a supportive environment

for meaning-making, enabling learners to actively construct knowledge through interaction. Students became more confident in expressing their ideas, negotiating meaning, and participating in spontaneous conversations. Furthermore, the use of strategies such as picture description and role-play facilitated the development of both cognitive and social language skills. Importantly, learners maintained their cultural identity while successfully acquiring new linguistic forms, highlighting the effectiveness of a sociocultural approach.

The findings of the study demonstrate that the use of authentic dialogic texts significantly enhances students' dialogic communication skills and overall communicative competence. Students exposed to carefully selected authentic materials showed noticeable improvement in oral fluency, vocabulary usage, and pragmatic awareness. The integration of cultural, aesthetic, efferent, dialogic, and critical domains contributed to deeper comprehension and more meaningful engagement with texts.

The results also indicate that dialogic responsive reading creates a supportive environment for meaning-making, enabling learners to actively construct knowledge through interaction. Students became more confident in expressing their ideas, negotiating meaning, and participating in spontaneous conversations. Furthermore, the use of strategies such as picture description and role-play facilitated the development of both cognitive and social language skills. Importantly, learners maintained their cultural identity while successfully acquiring new linguistic forms, highlighting the effectiveness of a sociocultural approach.

Discussion. The results confirm that dialogic communication is a central component of language learning and must be supported through authentic and contextually relevant materials. The study supports the view that language should not be taught socially embedded practice. The improvement in students' performance illustrates that integrating sociocultural and communicative approaches leads to more effective L2 learning outcomes.

In line with previous research, the findings emphasize the importance of vocabulary development and oral interaction as foundations for reading comprehension and academic success. However, unlike traditional skills-based approaches, this study highlights the value of a balanced and integrative methodology that combines linguistic, cognitive, and intercultural dimensions.

The lack of clear criteria for selecting authentic dialogic texts has been identified as a major gap in existing pedagogical practice. This research addresses that gap by proposing a structured framework that aligns with learners' communicative needs and sociocultural contexts. From a Complex Dynamic Systems perspective, dialogic competence emerges through continuous interaction between multiple factors; therefore, instructional materials must reflect this complexity.

Overall, the study suggests that adopting authentic dialogic texts and interactive strategies can transform classroom practices, making language learning more engaging, meaningful, and effective for English Language Learners.

Methodology and research methods. This study employs an integrative approach that synthesizes linguistic, didactic, and intercultural perspectives. The following research methods were utilized:

Theoretical analysis: Dialogic Competence within Contemporary SLA Paradigms. Dialogic competence can be understood as a jointly developed communicative capacity that combines pragmatic effectiveness, sociocultural sensitivity, and flexible discourse regulation.. In line with recent research in instructed pragmatics [24], authentic dialogic exposure facilitates the internalization of speech acts, politeness conventions, and contextual inferencing strategies. Moreover, peer-mediated dialogic engagement [21] enhances collaborative scaffolding and accelerates pragmatic development. authentic dialogic materials should be viewed not only as sources of input, but also as tools that actively promote interactive and collaborative language development.

Comparative method: A comparative examination of differences between first and second languages, focusing on cultural and linguistic dimensions, as well as processes that facilitate positive transfer.

The proposed methodological framework combines both quantitative and qualitative dimensions for the selection of authentic dialogic texts in foreign language instruction.

Quantitative Dimension. This component involves the identification of measurable indicators that can be used to evaluate dialogic materials systematically. Such indicators may include pragmatic density, the degree of sociocultural embeddedness, and linguistic complexity. These parameters provide objective criteria for determining the pedagogical

suitability of texts and support a more evidence-based selection process.

Qualitative Dimension. This aspect focuses on the comparative evaluation of authentic and artificially constructed pedagogical dialogues in order to determine their relative effectiveness in developing communicative competence. A theory-informed approach to text selection should integrate communicative, cognitive, functional, and sociocultural perspectives [28]. Furthermore, selected dialogues need to correspond to learners' language proficiency, cognitive maturity, and psychological characteristics [12], [15]. While linguistic features should provide an appropriate level of challenge, they should not create excessive comprehension barriers that may hinder communication [18].

A learner-oriented perspective is essential when evaluating authentic dialogic materials. Texts should be compatible with learners' age, educational experience, interests, and psychological profiles, thereby supporting motivation and facilitating understanding. In addition, dialogic materials should reflect communicative situations that learners are likely to encounter in real life. For example, conversations taking place in cafés, airports, shops, or other service environments provide opportunities to practice language relevant to authentic interactional contexts [9], [2].

Another important consideration is didactic suitability, which refers to the extent to which selected materials contribute to instructional objectives. Effective authentic dialogues should incorporate lexical and grammatical elements associated with the target communicative functions. At the same time, they should expose learners to new linguistic and cultural content, encouraging vocabulary growth, critical thinking, discussion, and intercultural awareness [19].

Equally significant is sociocultural authenticity, which supports learners' preparation for intercultural communication. Dialogues should accurately represent the customs, behavioral norms, and interactional conventions of the target-language community. Situations involving greetings, service encounters, or tipping practices, for instance, provide culturally meaningful information that is often absent from artificially created teaching materials [1], [23].

Accordingly, the methodological framework is organized around three interconnected dimensions: learner-centered appropriateness, didactic suitability, and sociocultural authenticity. Together,

these dimensions assist educators in selecting dialogic materials that are pedagogically relevant, linguistically accessible, and culturally representative.

Criteria for the Selection of Authentic Dialogic Texts

The selection of authentic dialogic texts may be guided by four principal criteria: communicative relevance, authenticity, sociocultural richness, and linguistic value [23], [13]:

1. **Communicative Relevance.** Dialogues should correspond to learners' anticipated communicative activities and practical language-use needs [13].
2. **Authenticity.** Materials should originate from genuine communicative contexts, including naturally occurring conversations, media discourse, and authentic educational resources rather than artificially simplified examples [23].
3. **Sociocultural Richness.** Dialogues should provide insight into the cultural norms, social conventions, and behavioral expectations characteristic of the target-language community. For example, an exchange such as "How much is that?" – "Two pounds eighty, please." – "Keep the change." – "Thank you very much." familiarizes learners with both British currency and culturally specific tipping practices, thereby enhancing intercultural understanding [1].
4. **Linguistic Value.** Selected texts should contain frequently occurring and communicatively meaningful lexical, grammatical, and discourse features. Exposure to such language patterns contributes to vocabulary development and strengthens learners' grammatical and communicative competence [5], [16].

Taken together, these criteria provide a systematic basis for the selection of authentic dialogic materials that support communicative development while simultaneously fostering linguistic proficiency and intercultural awareness.

By combining these criteria, educators can ensure that selected dialogues foster authentic communication skills while providing insights into target culture.

To enhance methodological rigor, the study operationalized authenticity through three measurable indicators: (1) pragmatic variability, (2) sociocultural density, and (3) interactional unpredictability. These indicators were applied comparatively to ar-

tificial and authentic dialogic samples to determine their pedagogical potential.

The results confirm that dialogic communication is a central component of language learning and must be supported through authentic and contextually relevant materials. The study supports the view that language should not be taught instead of treating language as a rigid body of rules, it should be regarded as a dynamic and context-sensitive system, socially <https://plagiarism-detector.com> 3/7 embedded practice. The improvement in students' performance illustrates that integrating sociocultural and communicative approaches leads to more effective L2 learning outcomes. In line with previous research, the findings emphasize the importance of vocabulary development and oral interaction as foundations for reading comprehension and academic success. However, unlike traditional skills-based approaches, this study highlights the value of a balanced and integrative methodology that combines linguistic, cognitive, and intercultural dimensions. The lack of clear criteria for selecting authentic dialogic texts has been identified as a major gap in existing pedagogical practice. This research addresses that gap by proposing a structured framework that aligns with learners' communicative needs and sociocultural contexts. From a Complex Dynamic Systems perspective, dialogic competence emerges through continuous interaction between multiple factors; therefore, instructional materials must reflect this complexity. Overall, the study suggests that adopting authentic dialogic texts and interactive strategies can transform classroom practices, making language learning more engaging, meaningful, and effective for English Language Learners. Methodology and research methods. This study employs an integrative approach that synthesizes linguistic, didactic, and intercultural perspectives. The following research methods were utilized: Theoretical analysis: Dialogic Competence within Contemporary SLA Paradigms Dialogic competence can be understood as a jointly developed communicative capacity that combines pragmatic effectiveness, sociocultural sensitivity, and flexible discourse regulation.. In line with recent research in instructed pragmatics [24], authentic dialogic exposure facilitates the internalization of speech acts, politeness conventions, and contextual inferencing strategies. Moreover, peer-mediated dialogic engagement [21] enhances collaborative scaffolding and accelerates pragmatic development. authentic dialogic materi-

als should be viewed not only as sources of input, but also as tools that actively promote interactive and collaborative language development. Comparative method: A comparative examination of differences between first and second languages, focusing on cultural and linguistic dimensions, as well as processes that facilitate positive transfer. A systematic framework for selecting authentic dialogic materials requires the establishment of clearly defined and measurable parameters. Such parameters may include pragmatic density, sociocultural specificity, and linguistic complexity, all of which contribute to evaluating the pedagogical value of a text. In addition to quantitative indicators, qualitative analysis is necessary to compare authentic and pedagogically constructed dialogues in terms of their capacity to promote communicative competence and meaningful language use [28].

The process of selecting authentic dialogues should be informed by an integrated theoretical perspective that combines communicative, cognitive, functional, and sociocultural dimensions of language learning [28]. From this perspective, instructional materials need to correspond not only to learners' language proficiency but also to their cognitive maturity and psychological characteristics [12], [15]. Linguistic features should be sufficiently challenging to stimulate development while remaining accessible enough to avoid excessive comprehension difficulties [18].

Particular attention should be paid to learner-centered appropriateness. Effective dialogic texts are those that reflect learners' age, educational background, interests, and psychological needs. When instructional materials correspond to learners' expected communicative situations, they become more meaningful and facilitate active engagement. For example, dialogues representing everyday encounters in cafés, airports, shops, or public services provide opportunities to practice language that is directly relevant to real-life communication [2], [9].

Another important dimension is didactic suitability. Authentic dialogues should support the intended learning objectives by incorporating lexical, grammatical, and functional elements that are relevant to targeted communicative outcomes. Well-selected texts not only expand learners' vocabulary and grammatical repertoire but also stimulate discussion, interpretation, and critical reflection while enhancing cultural awareness [19].

Equally significant is sociocultural authenticity. Dialogic texts should accurately represent the conventions, values, and interactional norms characteristic of the target-language community. Exposure to authentic examples of greetings, service encounters, requests, or culturally specific practices enables learners to develop intercultural competence and a deeper understanding of context-dependent communication [1], [23]. Unlike artificially constructed dialogues, authentic interactions provide learners with insights into how language operates within real social environments.

Accordingly, the proposed methodological framework is built around three interconnected dimensions: learner-centered appropriateness, didactic suitability, and sociocultural authenticity. Together, these dimensions provide a comprehensive basis for selecting texts that are pedagogically relevant, linguistically appropriate, and culturally meaningful.

Based on this framework, four principal criteria may guide the selection of authentic dialogic texts. First, relevance refers to the extent to which dialogues correspond to learners' anticipated communicative needs and future language-use situations [13]. Second, authenticity requires that texts originate from genuine communicative contexts, including naturally occurring conversations, media sources, or authentic educational resources [23]. Third, sociocultural richness concerns the degree to which texts reflect cultural practices, social norms, and behavioral conventions characteristic of the target community. Dialogues illustrating culturally embedded practices, such as service interactions or conventions surrounding gratuities in Britain, can provide learners with valuable contextual knowledge [1]. Finally, linguistic value relates to the presence of frequently occurring and communicatively significant lexical, grammatical, and discourse features that contribute to the development of language proficiency [5], [16], [25], [26].

The integration of these criteria enables educators to identify dialogic materials that simultaneously support communicative development, expand linguistic competence, and enhance learners' understanding of the sociocultural realities associated with the target language.

To enhance methodological rigor, the study operationalized authenticity through three measurable indicators: (1) pragmatic variability, (2) sociocultural density, and (3) interactional unpredictability.

These indicators were applied comparatively to artificial and authentic dialogic samples to determine their pedagogical potential. Discussion According to [13], Dialogic interaction may be broadly understood through two complementary orientations: informative communication, which primarily facilitates the exchange of knowledge, and prescriptive communication, which guides actions and behavior. While authentic conversations rarely conform exclusively to either category, these orientations help explain the organizational patterns of dialogue, including participant roles, communicative intentions, and expected responses. Integrating such forms of interaction into language instruction provides learners with opportunities to develop pragmatic awareness, employ appropriate interactional strategies, and adapt to diverse communicative situations.

The use of authentic dialogic materials contributes to narrowing the divide between classroom-based language practice and communication encountered in everyday life. Through engagement with naturally occurring discourse, learners gain experience in interpreting meanings, responding appropriately to interlocutors, and participating in the co-construction of understanding across cultural settings. In addition, authentic materials encourage learners to explore similarities and differences among cultural perspectives, thereby fostering intercultural competence and reflective thinking. When combined with task-based learning activities, authentic dialogues can further promote learner independence, collaborative engagement, and the practical application of language for meaningful communication.

The analysis suggests that authentic dialogic texts generate higher levels of cognitive engagement due to increased inferential demands and sociopragmatic complexity. Unlike simplified textbook dialogues, authentic materials require learners to interpret implied meanings, manage ambiguity, and adjust interactional strategies dynamically. This aligns with contemporary models of communicative competence that prioritize adaptive performance over structural accuracy.

Conclusion. The successful development of dialogic communication skills in English is largely contingent upon the careful and principled selection of authentic instructional materials that correspond to learners' language proficiency, communicative purposes, and sociocultural background. This pro-

cess entails a thorough identification of prospective communicative domains, an examination of common interactional patterns, and the specification of role-based situations relevant to learners' academic and professional contexts. The integrative framework advanced in this study guarantees that the chosen dialogic materials demonstrate linguistic depth, instructional relevance, and cultural validity. The results obtained may serve as a valuable foundation for enhancing curriculum

planning, designing pedagogical resources, and improving teaching practices in tertiary-level foreign language education. Further scholarly inquiry may be directed toward the application of digital language corpora, the development of intercultural dialogic simulation models, and the implementation of adaptive educational technologies aimed at increasing both the authenticity and pedagogical efficiency of language learning environments.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. BYRAM M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. [ISBN: 978-1-85359-377-2]
2. CANALE M., & SWAIN M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. [ISSN: 0142-6001]
3. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Council of Europe Publishing. [ISBN: 978-92-871-8621-8]
4. Council of Europe. (2022). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume (Updated Edition)*. Council of Europe Publishing. [ISBN: 978-92-871-9252-3]
5. ELLIS R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. [ISBN: 978-0-19-442159-1]
6. GODWIN-JONES R. (2023). Emerging Technologies and Dialogic Language Learning. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–15. [ISSN: 1094-3501]
7. HALLIDAY M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold. [ISBN: 978-0-7131-5967-7]
8. HYMES D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin. [ISBN: 978-0-14-080665-6]
9. KRAMSCH C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. [ISBN: 978-0-19-437187-2]
10. LARSEN-FREEMAN D. (2024). *Complex Dynamic Systems Theory and Second Language Development*. Routledge. [ISBN: 978-1-032-41130-9]
11. LI S. (2021). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-analysis. *Modern Language Journal*, 105(3), 564–587. [ISSN: 0026-7902]
12. LITTLEWOOD W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-0-521-28154-6]
13. MILRUD R. P. (2004). *Methodology of Teaching Foreign Languages*. Drofa. [ISBN: 978-5-7107-7440-2]
14. MURRAY N., & Christison, M. (2022). *What English Language Teachers Need to Know* (2nd ed.). Routledge. [ISBN: 978-0-367-76735-8]
15. NUNAN D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall. [ISBN: 978-0-13-521469-5]
16. NUNAN D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-0-521-54213-5]

17. PINNER R. (2022). Authenticity and Teacher Identity in ELT. *ELT Journal*, 76(4), 451–460. [ISSN: 0951-0893; EISSN: 1477-4526]
18. RICHARDS J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-0-521-92547-1]
19. RICHARDS J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. [ISBN: 978-1-107-67596-4]
20. ROSE H., & MCKINLEY J. (2023). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-1-108-41598-9]
21. SATO M., & Ballinger, S. (2021). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*. John Benjamins. [ISBN: 978-90-272-5917-2]
22. SAVIGNON S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press. [ISBN: 978-0-300-09156-4]
23. SOLOVYOVA N. G. (2010). *Authentic Texts in Foreign Language Teaching*. Academia. [ISBN: 978-5-7695-6547-2]
24. TAGUCHI N. (2022). Instructed Pragmatics at a Glance: Where Instructional Studies Were, Are, and Should Be Going. *Language Teaching Research*, 26(2), 169–183. [ISSN: 1362-1688]
25. TOMLINSON B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-0-521-15704-9]
26. UR P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press. [ISBN: 978-0-521-44994-6]
27. VYGOTSKY L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. [ISBN: 978-0-674-57629-2]
28. WIDDOWSON H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. [ISBN: 978-0-19-437128-5]

Recepționat: 08.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.08>
CZU: 37.01:811.135.1:374:316.7 (478)

STUDIUL TEORETICO - EMPIRIC AL COMPETENȚELOR INTERCULTURALE ALE VIITORILOR ANGAJAȚI AI MINISTERULUI AFACERILOR INTERNE

Olga CHIRIȚA,

doctor în psihologie,

*lector universitar al Catedrei management și comunicare profesională,
Academia „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne, Chișinău, RM*

ORCID ID: 0000-0002-8798-6305

E-mail: olgachirita2022@gmail.com

Rezumat. În prezentul articol sunt analizate aspectele teoretice și empirice ale competenței interculturale la viitorii angajați ai Ministerului Afacerilor Interne. Competența interculturală reprezintă capacitatea de a interacționa eficient cu reprezentanți ai diferitelor culturi și constituie o componentă esențială a pregătirii profesionale. Studiul a fost realizat pe un eșantion de 210 studenți ai Academiei „Ștefan cel Mare” a MAI al Republicii Moldova, utilizând „Chestionarul integrativ al competenței interculturale”. Rezultatele au evidențiat niveluri ridicate ale stabilității și interesului intercultural, demonstrând deschiderea respondenților față de comunicarea interculturală și capacitatea lor de adaptare în medii multiculturale. Studiul confirmă importanța dezvoltării competenței interculturale pentru eficientizarea interacțiunii profesionale și prevenirea situațiilor conflictuale.

Cuvinte-cheie: competență interculturală, comunicare interculturală, diversitate culturală, viitori angajați ai MAI, interacțiune profesională, adaptare interculturală, stabilitate interculturală, interes intercultural, mediu multicultural, prevenirea conflictelor.

THE THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY OF THE INTERCULTURAL COMPETENCIES OF FUTURE EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Summary. This article analyzes the theoretical and empirical aspects of intercultural competence among future employees of the Ministry of Internal Affairs. Intercultural competence refers to the ability to interact effectively with representatives of different cultures and constitutes an essential component of professional training. The study was conducted on a sample of 210 students from the “Ștefan cel Mare” Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Moldova using the “Integrative Questionnaire of Intercultural Competence.” The results revealed high levels of intercultural stability and intercultural interest, demonstrating the respondents’ openness to intercultural communication and their ability to adapt to multicultural environments. The research confirms the importance of developing intercultural competence in order to enhance professional interaction and prevent conflict situations.

Keywords: intercultural competence, intercultural communication, cultural diversity, future employees of the Ministry of Internal Affairs, professional interaction, intercultural adaptation, intercultural stability, intercultural interest, multicultural environment, conflict prevention.

Introducere. În contextul proceselor contemporane de globalizare și al dezvoltării accelerate a relațiilor internaționale, formarea și dezvoltarea competenței interculturale devin tot mai importante, aceasta conturându-se ca un element indispensabil atât în viața cotidiană, cât și în exercitarea activităților profesionale. Dezvoltarea relațiilor internaționale, a turismului, a mobilității academice și a tehnologiilor informaționale intensifică interacțiunea dintre reprezentanții diferitelor culturi, ceea

ce presupune o pregătire adecvată pentru integrarea și funcționarea eficientă într-un mediu multinațional și multicultural.

În acest context, competența interculturală se conturează ca o competență complexă, a cărei formare se reflectă în realizarea eficientă și adecvată a dialogului intercultural și în disponibilitatea individului de a conștientiza, accepta și integra modele culturale diferite de cele proprii [1, p. 366]. Astfel, formarea competenței interculturale consti-

tuie premisa inter-relaționării umane eficiente și este susținută de un ansamblu de abilități esențiale pentru comunicarea în contexte interculturale, precum: empatia, flexibilitatea și suplețea comportamentală, ascultarea activă, capacitatea de a inspira respect, acceptarea relativității propriilor percepții și cunoștințe, precum și toleranța față de ambiguitate și incertitudine [4, p. 4].

În vederea realizării obiectivului propus, în prezentul demers științific au fost aplicate o serie de metode, printre care: metoda logică, istorică, sistemică, cantitativă și comparativă.

Discuții. Metode aplicate și rezultate. Competența interculturală, în sens larg, este definită ca abilitatea unei persoane de a interacționa eficient cu reprezentanți ai diferitelor culturi și de a funcționa adecvat în contexte culturale variate [10]. Cu alte cuvinte, aceasta reflectă capacitatea individului de a se adapta și de a comunica productiv în condițiile diversității culturale.

Competența interculturală, la rândul său, reprezintă un sistem structurat de cunoștințe, abilități, valori și atitudini comportamentale, care asigură o interacțiune eficientă cu reprezentanții altor culturi, naționalități și etnii [7]. Potrivit lui M. Byram [2], competența interculturală nu presupune doar stăpânirea unei limbi străine, ci și capacitatea de a înțelege particularitățile culturale, normele și valorile altor popoare. O contribuție semnificativă la studiul interacțiunii interculturale a avut-o E.T. Hall [5], care a analizat influența culturii asupra comunicării și comportamentului uman.

De asemenea, teoria dimensiunilor culturale elaborată de G. Hofstede [6] a evidențiat particularitățile culturilor naționale și impactul acestora asupra proceselor de interacțiune socială.

În condițiile contemporane, competența interculturală capătă o importanță deosebită în activitatea profesională a specialiștilor din diverse domenii, inclusiv educație, turism, relații internaționale și ordine publică. Pentru angajații Ministerului Afacerilor Interne, dezvoltarea acestei competențe reprezintă o condiție esențială pentru interacțiunea eficientă cu cetățenii străini, prevenirea conflictelor interetnice și asigurarea securității publice într-un mediu multicultural și multinațional.

Republica Moldova este un stat multinațional, ceea ce determină necesitatea unei interacțiuni constructive între reprezentanții diferitelor culturi și etnii. În acest context, formarea personalității în cadrul relațiilor interetnice și dezvoltarea culturii

interacțiunii interpersonale devin sarcini actuale, întrucât acestea reprezintă fundamentul care face posibil un dialog eficient și constructiv între oameni.

Dialogul intercultural poate fi definit ca un schimb deschis și respectuos de opinii între indivizi și grupuri aparținând unor medii etnice, culturale, religioase și lingvistice diferite, bazat pe înțelegere și respect reciproc [8, p. 7].

Potrivit teoriei lui J. Turner [9], percepția intergrupală se bazează pe procesele de categorizare socială, care contribuie la formarea identității etnice. În acest context, eficiența activității personalului din organele de drept nu este determinată doar de competențele profesionale, ci și de nivelul competenței etnoculturale, care presupune înțelegerea și acceptarea valorilor altor culturi și naționalități.

Reieșind din cele expuse, competența interculturală reprezintă un element-cheie al pregătirii profesionale a viitorilor angajați ai Ministerului Afacerilor Interne, întrucât activitatea acestora se desfășoară în condiții sociale și culturale diverse. Aceasta asigură o interacțiune eficientă cu reprezentanții diferitelor grupuri etnice, contribuie la prevenirea situațiilor conflictuale și sporește calitatea intervenției profesionale în medii interculturale.

Astfel, studiul competenței interculturale are o importanță teoretică și practică semnificativă, deoarece contribuie la îmbunătățirea pregătirii profesionale a specialiștilor și la creșterea eficienței interacțiunii dintre reprezentanții diferitelor culturi în societatea contemporană.

În scopul studierii capacității studenților Academiei „Ștefan cel Mare” (viitori angajați ai MAI) de a funcționa eficient în comunicarea cu reprezentanți ai diferitelor culturi și în diverse medii culturale, a fost utilizat „Chestionarul integrativ al competenței interculturale” elaborat de autorul O.E. Huhlaev ș.a., în anul 2021 [12, p.71].

Metoda conține patru subscale: „Stabilitatea interculturală” (caracteristicile individuale de personalitate, care îi permit unei persoane să reziste în situații stresante de comunicare interculturală), „Interesul intercultural” (dorința de a comunica cu oameni din alte culturi, interesul pentru cultură și diferențele culturale), „Lipsa etnocentrismului” (o atitudine de respect și acceptare a diversității culturale) și „Gestionarea interacțiunii interculturale” (deținerea unei game largi de abilități de comunicare, importante în interacțiunea interculturală).

Descrierea eșantionului de cercetare. Eșantionul cercetării experimentale constatative a fost format din 210 subiecți..., cu vârste cuprinse între 18-24 ani. Statut social - studenții ai instituției de învățământ superior Academia „Ștefan cel Mare” a MAI al Republicii Moldova. Naționalitatea – cetățeni ai Republicii Moldova. Studiul a fost realizat în conformitate cu cerințele etice.

Respondenților li s-a propus să răspundă la 18 întrebări despre interacțiunea lor cu oamenii din alte culturi. Aceste persoane pot fi: străini, persoane de alte naționalități și/ sau grupuri etnice.

În scopul prelucrării datelor statistice a fost utilizat programul statistic SPSS 25.0.

Pe baza rezultatelor prelucrării statistice a răspunsurilor respondenților (Tabelul 1) au fost identificate scoruri ridicate la scalele „Stabilitate interculturală” ($M=4,32$, $SD=0,83$) și „Interes intercultural” ($M=4,16$, $SD=0,77$), iar cel mai mic scor a fost înregistrat la scala „Gestionarea interacțiunii interculturale” ($M=3,77$, $SD=0,67$).

**Tabelul 1. Indicatorii statistici descriptivi
ai competenței interculturale
pentru întregul eșantion**

Scala	M	SD
Stabilitate interculturală	4,32	0,83
Interes intercultural	4,16	0,77
Lipsa etnocentrismului	4,06	0,77
Gestionarea interacțiunii interculturale	3,77	0,67

„Stabilitatea interculturală” se caracterizează prin particularități individuale ale persoanei, care îi permit să fie rezistentă la situații stresante în

comunicarea interculturală. „Interesul intercultural” se caracterizează printr-o dorință de a comunica cu oameni din alte culturi și un interes pentru diferențele culturale [12, p.77]. Oamenii care manifestă interes pentru alte grupuri culturale au realizări mai mari, atât la nivel academic, cât și la locul de muncă [11, p.71].

Scorurile ridicate la aceste scale demonstrează o combinație între atitudinea pozitivă față de comunicarea interculturală și rezistența la stres în interacțiunea interculturală [12, p.84].

Date similare au fost evidențiate de cercetătoarea autohtonă I. Caunenco [11, p.71], care a studiat relațiile interculturale ale tinerilor din Republica Moldova, unde au fost relevați indicatori înalți pentru interesul intercultural.

Concluzii. Stabilitatea interculturală și interesul intercultural reprezintă componente importante ale competenței sociale și profesionale a viitorilor angajați ai Ministerului Afacerilor Interne. Având în vedere că Republica Moldova este un stat multinațional, angajații MAI interacționează zilnic cu reprezentanții diferitelor culturi, grupuri etnice și comunități naționale, ceea ce necesită abilități de comunicare dezvoltate, toleranță și capacitatea de adaptare la diverse contexte sociale [3, p. 112].

În acest sens, dezvoltarea competenței interculturale contribuie la prevenirea situațiilor conflictuale, la îmbunătățirea calității interacțiunii cu cetățenii și la consolidarea încrederii publice în organele de drept. Totodată, aceasta asigură o reacție mai eficientă în situații care impun luarea în considerare a particularităților culturale și manifestarea respectului față de diversitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDRIOAIE A. M. Formarea competenței interculturale din perspectivă europeană. În: *Materialele Conferinței științifice studențești cu participare internațională*. Ediția LXXI. Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, 20 aprilie 2022. pp.364-371. ISBN 978-9975-76-394-3.
2. BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D. *Developing intercultural competence in practice*. Disponibil la: <https://www.scribd.com/document/492473740/BYRAM-NICHOLS-STEVENS-DEVELOPING-INTERCULTURAL-COMPETENCE-IN-PRACTICE>.
3. CHIRIȚA O. *Formarea conștiinței patriotice a tinerilor în condițiile societății în tranziție. Aspecte psihosociale*. Studiu monografic. Chișinău, 2025. 197 p. ISBN 978-9975-170-31-4.
4. DOROBANȚU-DINA R. G. *Formarea competenței interculturale a elevilor din clasele gimnaziale*. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2023. 36 p.

5. HALL E. T. *Beyond Culture*. Anchor Books, 1989. Disponibil la: https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf.
6. HOFSTEDE G. *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*, 2011. Disponibil la: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc>
7. *Intercultural Competences*. UNESCO. France, 2013. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>.
8. MIHĂIEȘCU O., PUTINEANU D., TULAC, D. *Ghid practic de activități interculturale*. București, 2021. 88 p. Disponibil la: https://asociatiaproetnica.ro/wp-content/uploads/2021/11/ghid_practic_tipar.pdf.
9. TURNER J. C., TAJFEL H. *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. In: *Political psychology: Key readings*. Disponibil la: <https://christosaioannou.com/Tajfel%20and%20Turner%201986.pdf>.
10. WHALEY A. L., DAVIS K. E. *Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective*. *American Psychologist*, 62 (6), 2007. pp. 563–574.
11. КАУНЕНКО И.И. *Исследование межкультурных отношений молодежи в ситуации неопределённости*. În: *Tradiții și procese etnice*. Ediția a 3-a. Materialele simpozionului, 31 martie 2022. Chișinău: „Notograf Prim”, 2022, p. 71. ISBN 978-9975-84-157-3.
12. ХУХЛАЕВ О.Е., ГРИЦЕНКО В.В., МАКАРЧУК А.В. и др. *Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности»*. В: *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021, № 1, Том 18, с. 71. ISSN 1813-8691.

Recepționat: 02.06.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.09>
CZU: 37.01/.015/.091:004.8+159.9:331

LEADERSHIP-UL EDUCAȚIONAL ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE: INOVARE, CULTURĂ ORGANIZAȚIONALĂ ȘI TRANSFORMARE DIGITALĂ

Andrei GALBENU,

doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesor, Liceul Teoretic „Traian Lalescu”, Brănești, Ilfov, România
ORCID: 0009-0000-1850-2533
E-mail: andrei.galbenu@gmail.com

Rezumat. *Articolul analizează, dintr-o perspectivă teoretică și praxiologică, rolul leadership-ului educațional în integrarea inteligenței artificiale (IA) în organizația școlară, în contextul transformării digitale accelerate. Pe baza unei sinteze critice a literaturii de specialitate, incluzând studii recente privind inovarea educațională, modelele de integrare tehnologică, tipologiile culturii organizaționale și rapoartele internaționale, articolul identifică principalele condiții și bariere ale integrării IA și analizează profilul liderului școlar care facilitează inovarea. Se propune un cadru conceptual general, format din cinci dimensiuni interdependente ale leadership-ului pentru integrarea IA: viziune și strategie, cultură organizațională inovatoare, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, resurse și infrastructură, monitorizare, evaluare și etică. Se evidențiază că leadership-ul acționează ca factor integrator și catalizator, iar profilul liderului inovator include deschidere spre schimbare, competențe digitale și emoționale și capacitatea de a crea o cultură a încrederii și a experimentării.*

Cuvinte-cheie: *leadership educațional, inteligență artificială, cultură organizațională, inovare școlară, integrare tehnologică, profilul liderului.*

EDUCATIONAL LEADERSHIP IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: INNOVATION, ORGANIZATIONAL CULTURE AND DIGITAL TRANSFORMATION

Summary. *This paper examines, from theoretical and praxiological perspectives, the role of educational leadership in integrating artificial intelligence (AI) into school organizations in the context of accelerated digital transformation. Based on a critical synthesis of the literature, including recent studies on educational innovation, technology integration models, typologies of organizational culture, and international reports, the article identifies the main conditions and barriers to AI integration and analyzes the profile of the school leader who facilitates innovation. It proposes a general conceptual framework consisting of five interdependent dimensions of leadership for AI integration: vision and strategy, innovative organizational culture, professional development of teachers, resources and infrastructure, monitoring, evaluation and ethics. Leadership acts as an integrating and catalyzing factor, and the profile of the innovative leader includes openness to change, digital and emotional competencies, and the ability to create a culture of trust and experimentation.*

Keywords: *educational leadership, artificial intelligence, organizational culture, school innovation, technology integration, leader profile.*

Introducere. Accelerarea digitalizării în educație, amplificată de pandemia COVID-19 și de apariția inteligenței artificiale generative, a creat o presiune fără precedent asupra școlilor de a se adapta și inova [6], [8]. Inteligența artificială promite personalizarea învățării, eficientizarea sarcinilor administrative și sprijinirea creativității didactice [2]. Cu toate acestea, numeroase școli răspund haotic, instrumentele IA fiind utilizate sporadic, fără o stra-

tegie clară, iar profesorii se pot simți nepregătiți și nesprijiniți [14].

Literatura de specialitate a acordat o atenție considerabilă competențelor digitale ale cadrelor didactice, modelelor de integrare a tehnologiei sau aspectelor etice ale IA [12]. În mod surprinzător, rolul leadership-ului educațional în acest proces a fost mai puțin explorat sistematic, deși cercetările clasice și recente despre inovarea școlară arată că

succesul oricărei schimbări majore depinde de viziunea, implicarea și sprijinul conducerii [3], [10].

Prezentul articol își propune să analizeze, dintr-o perspectivă teoretică, modul în care leadership-ul educațional și cultura organizațională pot facilita sau bloca integrarea IA în școală, cu accent pe profilul liderului inovator. Obiectivele fac referire la identificarea condițiilor organizaționale și a barierelor, analizarea stilurilor de leadership favorabile inovării și propunerea unui cadru conceptual general care să ghideze acțiunea liderilor școlari.

Discuții. Fundamentarea teoretică: inovare, modele tehnologice și cultură organizațională

Inovarea educațională: clarificări conceptuale. Inovarea educațională reprezintă un domeniu central în înțelegerea schimbării în școli. Cercetările în domeniu arată că inovarea nu se reduce la introducerea unor instrumente tehnologice, ci presupune o schimbare intenționată, planificată și susținabilă a practicilor pedagogice și manageriale, având ca scop îmbunătățirea rezultatelor învățării [3]. Teoria difuzării inovațiilor distinge cinci categorii de adoptatori: inovatori, adoptatori timpurii, majoritatea timpurie, majoritatea târzie și întârziată, subliniind că liderii trebuie să identifice și să sprijine inovatorii pentru a crea un efect de contagiune pozitivă [10]. Inovarea nu este, așadar, un eveniment, ci un proces complex, în care implicarea cadrelor didactice este la fel de importantă ca și resursele materiale [3]. O inovație devine reală doar atunci când ajunge la nivelul practicii educaționale concrete, iar succesul ei depinde de capacitatea liderilor de a crea condițiile pentru ca profesorii să devină agenți ai schimbării.

Modele de integrare a tehnologiei: de la TIC la IA. Înainte de a analiza specificul integrării IA, este util să fie reamintite lecțiile din domeniul integrării tehnologiei informaționale și a comunicațiilor (TIC). Modelul TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) subliniază că un profesor eficient în era digitală trebuie să posede cunoștințe de specialitate, pedagogice și tehnologice, precum și competențe în intersecția acestor trei domenii [7]. Un profesor nu poate integra eficient tehnologia în clasă dacă nu înțelege cum aceasta se raportează la disciplina sa și la metodele sale de predare. Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) diferențiază între o utilizare a tehnologiei care doar „îmbunătățește” o sarcină existentă și una care o „transformă” profund, ducând

la noi modele de predare și învățare [9]. O mențiune specială merită Instruirea Asistată de Calculator (IAC). Deși nu este un model de integrare a tehnologiei în sensul conceptual al TPACK sau SAMR, IAC reprezintă fundamentul pe care s-au construit ulterior sistemele inteligente de învățare. IAC presupune utilizarea computerului pentru a transmite conținut educațional, a oferi exerciții și simulări și a evalua răspunsurile elevilor, într-o logică secvențială, de tip „ramificat”. În esență, IAC a demonstrat că mașinile pot prelua o parte din sarcina de instruire, eliberând profesorul pentru activități cu valoare adăugată ridicată, cum ar fi interacțiunea individuală cu elevii sau proiectarea unor activități creative. Lecțiile învățate din IAC, necesitatea formării cadrelor didactice, rezistența la schimbare, importanța suportului tehnic, rămân actuale și în era IA [6], [2].

Cultura organizațională: definiții, tipologii și relevanță pentru inovare. Cultura organizațională reprezintă unul dintre cei mai importanți factori în stimularea inovării [11]. Definită ca ansamblul valorilor, credințelor, normelor, simbolurilor și ritualurilor împărtășite de membrii unei organizații, cultura oferă un cadru de referință pentru comportamente și decizii. Ea este, în esență, „software-ul mental” al organizației, un set de presupoziii tacite care ghidează acțiunile membrilor săi. În literatura de specialitate, cultura organizațională este definită ca modelul de așteptări de bază pe care un grup l-a inventat, descoperit sau dezvoltat în rezolvarea problemelor de adaptare externă și integrare internă. Bazele culturii organizaționale se află în cultura națională, dar fiecare organizație dezvoltă, în timp, un profil cultural specific.

Handy distinge patru tipuri de cultură organizațională: cultura de tip Putere (control centralizat la nivelul unui grup restrâns, decizii rapide, dar dependență mare de lider), cultura de tip Rol (ierarhie și reguli stricte, predictibilitate, dar birocrație excesivă), cultura de tip Sarcină (orientare spre soluționarea problemelor, flexibilitate, echipe formate ad-hoc) și cultura de tip Persoană (centrată pe individ, rar întâlnită în școli) [4]. Modelul CVF (Competing Values Framework) plasează culturile pe două dimensiuni: flexibilitate vs. stabilitate și focus intern vs. extern, generând patru cadrane: clan (familial, colaborativ), adhocracy (dinamic, antreprenorial), ierarhie (structurat, formal) și piață (orientat spre rezultate și competiție) [1].

Pentru școli, Hargreaves identifică patru culturi profesionale ale cadrelor didactice, fiecare cu implicații diferite pentru inovare [5]:

- **Individualismul:** profesorii lucrează izolat, în sălile de clasă închise, evitând atât sprijinul, cât și feedbackul. Acest model oferă confort și autonomie, dar împiedică schimbul de bune practici și coeziunea la nivelul școlii;
- **Colaborarea:** profesorii aleg spontan și voluntar să lucreze împreună, împărțind materiale, observându-și reciproc orele și reflectând împreună. Aceasta este forma cea mai productivă pentru inovare;
- **Colegialitatea artificială:** colaborarea este impusă de conducere, cu întâlniri fixe și teme prestabilite, ceea ce duce adesea la resentimente și la o simulare a colaborării, nu la o autentică muncă în echipă;
- **Balkanizarea:** profesorii se organizează în subgrupuri închise (de exemplu, pe departamente sau pe cicluri de învățământ), cu loialitate puternică față de grup și competiție între grupuri. Aceasta fragmentează școala și împiedică o viziune unitară asupra inovării.

Dintre aceste patru tipologii, individualismul și balkanizarea sunt frecvent întâlnite în școlile tradiționale și reprezintă bariere semnificative în calea integrării inovațiilor, inclusiv a IA [14].

Inteligența artificială în educație: oportunități, provocări și recomandări internaționale

Oportunități și provocări ale IA în educație. Studiile recente privind aplicarea IA în educație evidențiază multiple oportunități, dar și provocări semnificative. Cercetările sistematice arată că IA a fost adoptată pe scară largă în trei domenii majore. În administrație, IA automatizează procesele de notare și feedback, reducând timpul petrecut de profesori cu sarcini repetitive și permițându-le să se concentreze pe activități cu valoare adăugată ridicată. Sistemele inteligente pot verifica teme, detecta plagiatul și oferi sugestii de îmbunătățire. În instruire, sistemele de tutorat inteligent (ITS) oferă feedback individualizat, se adaptează la nivelul de cunoștințe al elevului și pot simula conversații sau scenarii complexe. Platformele adaptive ajustează dificultatea exercițiilor în funcție de performanța elevului. În învățare, IA permite personalizarea conținutului, crearea de materiale adaptate nevoilor fiecărui elev și oferirea de suport imediat, inclusiv pentru elevi cu cerințe educaționale speciale [6], [2]. Printre beneficiile utilizării IA în educație se numără: eficientizarea sarcinilor administrative, feedbackul imediat și personalizat pentru

elevi, posibilitatea de a adapta ritmul și dificultatea învățării la nevoile individuale, crearea de materiale educaționale diverse (texte, imagini, simulări) și creșterea accesibilității pentru elevi cu dizabilități sau din comunități izolate [8]. Cu toate acestea, provocările sunt la fel de semnificative. Lipsa competențelor digitale ale cadrelor didactice este una dintre barierele majore – mulți profesori nu au fost formați să utilizeze IA în mod pedagogic. Riscurile etice includ confidențialitatea datelor elevilor, părtinirea algoritmică (algoritmi care discriminează anumite grupuri de elevi), transparența redusă a deciziilor luate de IA și posibilitatea ca IA să fie utilizată pentru a supraveghea sau controla elevii în loc să îi sprijine. Dependența excesivă de tehnologie poate duce la diminuarea gândirii critice și a creativității elevilor. Inechitatea accesului: școlile din mediul rural sau cu resurse reduse nu beneficiază de aceleași oportunități tehnologice, ceea ce poate amplifica decalajele existente [14], [12].

La nivel internațional, există un consens tot mai larg cu privire la necesitatea unor cadre etice și politici clare pentru integrarea IA în educație. UNESCO subliniază că IA are potențialul de a accelera progresul, dar acest beneficiu este condiționat de existența unor politici și strategii adecvate [12]. OECD analizează modul în care tehnologiile inteligente, în special IA, transformă atât sala de clasă, cât și managementul sistemelor educaționale. Volumul abordează subiecte precum personalizarea predării prin sisteme hibride om-IA, utilizarea analizei învățării pentru managementul școlar și potențialul noilor tehnologii de a sprijini inovarea educațională. OECD vede în IA o modalitate puternică de a face pași noi către măsurarea, înțelegerea și proiectarea unor scenarii educaționale inovatoare [8]. U.S. Department of Education propune patru fundamente pentru etica și echitatea în utilizarea IA în educație: (1) **centrarea pe oameni** (deciziile importante trebuie să rămână în sarcina factorului uman); (2) **promovarea echității** (IA nu trebuie să amplifice decalajele existente, ci să contribuie la reducerea lor); (3) **asigurarea siguranței, eticii și eficacității** (respectarea standardelor clare de securitate a datelor și de eficacitate pedagogică); (4) **promovarea transparenței** (înțelegerea funcționării sistemelor IA). O cerință esențială care traversează toate aceste fundamente este conceptul de „human in the loop”, prin care oamenii trebuie să fie mereu implicați în verificarea și validarea deciziilor automate, mai ales atunci când acestea au consecințe asupra parcursului educațional al elevilor [13].

Leadership-ul educațional și inovarea prin IA: profilul liderului deschis spre schimbare

Leadership-ul ca factor determinant al inovării. Studiile ample realizate în ultimii ani pe eșantioane reprezentative de cadre didactice au identificat sprijinul echipelor de conducere drept cel mai important facilitator al inovării educaționale, urmat de acompanierea profesorilor și de existența unei administrații de sprijin [14]. Pe de altă parte, principalele bariere în calea inovării sunt administrația obstructivă, sarcina birocratică excesivă și conflictele cu familiile. Aceste constatări demonstrează că leadership-ul nu este doar un factor de sprijin, ci unul determinant pentru succesul inovării. Școlile care au lideri ce cred în inovare, comunică această viziune și creează structuri de suport obțin rezultate semnificativ mai bune decât cele în care conducerea este pasivă sau obstructivă [3], [10].

Cercetările în domeniul *leadership-ului transformational* arată că acest stil este bazat pe viziune, inspirație, stimulare intelectuală și sprijin individualizat, are un impact semnificativ asupra motivației și angajamentului cadrelor didactice. Liderii transformationali nu se limitează la a gestiona resursele și a verifica îndeplinirea sarcinilor; ei creează un sens al misiunii, încurajează gândirea critică și oferă sprijin personalizat fiecărui cadru didactic. În contextul integrării IA, acest stil de leadership este esențial pentru a crea un climat de încredere, în care profesorii să experimenteze fără teama de eșec. De asemenea, *leadership-ul distribuit*, în care responsabilitățile de conducere nu sunt doar ale directorului, ci sunt împărțite între mai mulți actori, este deosebit de relevant pentru integrarea IA. Niciun lider nu poate deține toate competențele tehnice și pedagogice necesare. Un model distribuit creează o echipă de inovare digitală, încurajează profesorii entuziaști să devină modele pentru colegi și permite ca deciziile legate de tehnologie să fie luate la nivelul cadrelor, nu doar de la nivelul superior.

Profilul liderului școlar care integrează IA.

Un posibil *profil al liderului inovator* în era IA poate fi caracterizat prin următoarele șase trăsături esențiale:

- *Viziune strategică și deschidere spre schimbare.* Liderul nu se limitează la gestionarea rutinei, ci formulează o viziune clară privind rolul IA în îmbunătățirea învățării și a eficienței organizaționale. Este un agent al schimbării care anticipează tendințele și pregătește școala pentru viitor;

- *Competențe digitale și alfabetizare IA.* Liderul trebuie să înțeleagă elementele de bază ale IA (cum funcționează, ce limite are, ce riscuri etice implică) pentru a putea lua decizii informate și a modela comportamentul profesorilor;
- *Inteligență emoțională și abilități de comunicare.* Integrarea IA generează temeri legitime. Liderul trebuie să gestioneze aceste emoții, să creeze un climat psihologic sigur și să comunice deschis atât beneficiile, cât și riscurile;
- *Capacitatea de a construi o cultură a încrederii și a experimentării.* Profesorii nu vor folosi IA dacă se tem de sancțiuni. Liderul trebuie să promoveze o cultură în care eșecul constructiv este acceptat, iar învățarea continuă este recompensată;
- *Abilitatea de a distribui leadershipul și de a implica profesorii în decizii.* Integrarea IA nu poate fi impusă de sus; profesorii trebuie să fie coautori ai schimbării. Liderul creează echipe de inovare digitală și încurajează comunități de practică;
- *Gândire sistemică și orientare spre sustenabilitate.* Liderul nu vede IA ca pe un proiect izolat, ci ca pe o componentă a unei strategii mai ample de dezvoltare organizațională, acordând atenție tuturor dimensiunilor prezentate mai jos.

La nivel de management, liderul inovator: include integrarea IA în planul de dezvoltare instituțională, cu obiective măsurabile și alocări bugetare clare; creează structuri de suport (comisii mixte, laboratoare de inovare, parteneriate cu universități); monitorizează impactul utilizării IA asupra echității și a rezultatelor elevilor, intervenind prompt când apar efecte nedorite [13].

La nivel de proces didactic, liderul inovator: încurajează și modelează utilizarea pedagogică a IA; organizează formare continuă pentru profesori, nu doar tehnică, ci și etică și metodologică; creează spații de reflecție și schimb de bune practici (comunități de practică, ateliere, mentorat între colegi); asigură timp și resurse pentru ca profesorii să poată experimenta și integra IA în lecțiile lor fără suprasolicite [6], [14], [12].

Cadrul conceptual general: cinci dimensiuni ale leadership-ului pentru integrarea IA. Pe baza sintezei literaturii, se propune un cadru conceptual general, format din cinci dimensiuni interdependente, în care leadership-ul acționează ca element central și integrator [14], [3], [13]:

Dimensiunea 1: Viziune și strategie. Liderul formulează și comunică o viziune clară privind rolul IA în școală și o transpune într-un plan strategic cu termene, responsabilități și indicatori de succes. Fără o viziune asumată, eforturile rămân fragmentate;

Dimensiunea 2: Cultură organizațională inovatoare. Liderul promovează deschiderea spre nou, experimentarea, asumarea riscului calculat și colaborarea, contracarând individualismul și balcanizarea, care fragmentează școala. O cultură inovatoare este cea în care profesorii nu se tem să ceară ajutor, să împărtășească eșecurile și să învețe unii de la alții;

Dimensiunea 3: Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Liderul asigură formare continuă în integrarea pedagogică a IA, etică, prompt engineering și gândire critică. Formarea nu se reduce la cursuri teoretice, ci include ateliere practice, mentorat și schimburi de experiență;

Dimensiunea 4: Resurse și infrastructură. Liderul alocă buget pentru hardware (calculatoare, tablete), software (licențe pentru platforme IA), acces la internet de mare viteză și suport tehnic. Resursele sunt distribuite echitabil, nu doar în clasele demonstrative;

Dimensiunea 5: Monitorizare, evaluare și etică. Liderul stabilește indicatori de succes (de exemplu, frecvența utilizării IA de către profesori, percepțiile elevilor, impactul asupra rezultatelor școlare, apariția unor efecte nedorite), colectează date în mod sistematic și creează politici interne pentru utilizarea responsabilă a IA, inclusiv protecția datelor personale și prevenirea pătrinderii algoritmice. Aceste politici sunt discutate cu profesorii și părinții și sunt revizuite periodic.

Cadrul conceptual propus se aliniază cu teoriile clasice ale leadership-ului transformațional și distribuit, dar aduce un aport original prin centralizarea explicită a profilului liderului inovator și a rolului culturii organizaționale. Spre deosebire de modelele care se concentrează exclusiv pe competențele individuale ale liderului, cadrul propus subliniază că liderul acționează întotdeauna într-un

context cultural specific, care poate amplifica sau diminua eforturile sale.

Studiile recente indică faptul că motivația intrinsecă este un predictor semnificativ al creativității și inovării, iar liderii trebuie să cultive un climat în care profesorii se simt autonomi, apreciați și încurajați să inițieze proiecte personale. Profesorii implicați în proiecte inovatoare au un profil specific: sunt mai critici la adresa programelor școlare pe care le consideră prea încărcate și rigide, acceptă mai ușor ideile elevilor, folosesc mai frecvent tehnologia în lecții, dar, în același timp, consideră că școlile lor sunt mai puțin tolerante la greșeli și pun un accent excesiv pe disciplină. Acest profil al profesorului inovator impune liderilor să creeze un mediu mai permisiv, în care experimentarea este încurajată, iar greșelile sunt privite ca oportunități de învățare, nu ca motive de sancționare.

Diferențele generaționale reprezintă o altă nuanță importantă. Elevii din Generația Z sunt prima generație care a crescut cu acces constant la tehnologie digitală și social media, fiind mai deschisă către IA decât profesorii din generațiile X și Y. Această diferență generațională poate crea tensiuni în școală: elevii consideră că profesorii sunt în urmă, iar profesorii consideră că elevii sunt naivi în fața riscurilor IA. Liderii trebuie să gestioneze această diferență printr-o abordare nuanțată, care să combine entuziasmul tinerilor cu experiența și prudența cadrelor didactice.

Concluzii. Integrarea inteligenței artificiale în organizația școlară nu este doar o chestiune de dotare tehnică sau de inițiativă individuală a unor profesori entuziaști. Ea necesită un leadership strategic, capabil să creeze viziune, să dezvolte o cultură inovativă, să asigure resurse și formare și să monitorizeze impactul [3], [13]. Profilul liderului inovator, cu deschidere spre schimbare, competențe digitale, inteligență emoțională, capacitatea de a distribui leadership-ul și de a construi o cultură a încrederii, este esențial pentru succes [14], [5]. Articolul a propus un cadru conceptual format din cinci dimensiuni interdependente, care poate servi drept instrument de diagnoză și acțiune pentru liderii educaționali.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. CAMERON K. S., QUINN R. E. *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1999. 240 p. ISBN 978-0-201-33871-3.
2. CHIU T. K. F. *Future research recommendations for transforming higher education with generative AI*. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023, vol. 5, art. 100170. ISSN 2666-920X.

- Available from: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100170>.
3. FULLAN M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2015. 320 p. ISBN 978-0-8077-5658-5.
 4. HANDY C. *Understanding Organizations*. 3rd ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1985. 488 p. ISBN 978-0-14-009110-8.
 5. HARGREAVES A. *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998. 368 p. ISBN 978-972-9241-96-1.
 6. HOLMES W., BIALIK, M., FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, 2019. 345 p. ISBN 978-1-794-29370-0.
 7. KOEHLER M. J., MISHRA P. *What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 2009, vol. 9, nr. 1, p. 60-70. ISSN 1528-5804.
 8. OECD. *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing, 2021. 280 p. ISBN 978-92-64-75292-8. Available from: <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
 9. PUENTEDURA R. R. SAMR: A contextualized introduction. 2013. Available from: <http://hippasus.com/rrpweblog/>.
 10. ROGERS E. M. *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press, 2003. 551 p. ISBN 978-0-7432-2209-9.
 11. SCHEIN E. H. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. 418 p. ISBN 978-0-7879-0362-6.
 12. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO Publishing, 2021. 45 p. ISBN 978-92-3-100447-6.
 13. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY. *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2023. 71 p. Available from: <https://tech.ed.gov>.
 14. VALDES SANCHEZ, V., GUTIERREZ-ESTEBAN, P. *Challenges and enablers in the advancement of educational innovation*. Teaching and Teacher Education. 2023, vol. 124, art. 104359. ISSN 0742-051X. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104359>.

Recepționat: 04.05.2026
Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.10>
 CZU: 373.2:159.9:316.6:005

EMOȚIONALUL ȘI HABITATUL LUDIC TIMPURIU ÎN MANAGEMENTUL JOCURILOR DE ROL

Ramona RĂDUȚ-TACIU,

doctor habilitat, conferențiar universitar,

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, **România**

ORCID: 0009-0006-9463-8292

E-mail: ramona.radut@ubbcluj.ro, radut_taciu_r@yahoo.com

Rezumat. Caracterizarea psihologică și trăirea propriu-zisă a copilăriei dezvăluie schimbări însemnate, atât pe plan social, cât și afectiv. În perioada 3-6/7 ani toate trăirile afective însoțesc manifestările copilului, dincolo de habitatul ludic coordonat de către adulți, în versiuni formale și/ sau nonformale. Acestea ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei ludice. Formarea și modelarea capacității prșcolarilor de înțelegere, de exprimare și de reglare a emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, frică și furie), a abilităților sociale (de relaționare pozitivă, empatie, negociere și de cooperare în cadrul unui microgrup ludic) reprezintă repere ale proiectării și practicării unui management educațional de calitate superioară.

Cuvinte-cheie: habitat ludic, joc de rol, managementul activităților ludice, emoții de bază, abilități de relaționare.

EMOTIONAL AND EARLY PLAY HABITAT IN ROLE PLAY MANAGEMENT

Summary. The psychological characterization and actual experience of childhood reveal significant changes, both socially and emotionally. During the period 3-6/7 years, all affective experiences accompany the child's manifestations, beyond the playful habitat coordinated by adults, in formal and/or non-formal versions. They occupy an important place in the child's life and exert a strong influence on playful behavior. The formation and modeling of preschoolers' capacity to understand, express and regulate basic emotions (joy, sadness, fear and anger), social skills (positive relationships, empathy, negotiation and cooperation within a playful microgroup) represent landmarks in the design and practice of high-quality educational management.

Keywords: playful habitat, role-playing, management of playful activities, basic emotions, relationship skills

Introduce. Configurarea precoce a personalității educabilului a devenit în ultimii ani un subiect investigat intens. Această tendință se explică prin creșterea exponențială a numărului de comportamente problematice și/ sau dezadaptative manifestate de către preșcolari. Majoritatea dintre aceștia sunt fie singuri și deprimați, fie furioși, nestăpâniți, impulsivi, agresivi fizic și verbal, constituind cazuri aparte pentru gestionarea unei activități educaționale în grădinița de copii.

Potrivit teoriei dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson [1, 2015], copilul aflat între 3 și 6 ani traversează stadiul „inițiativă versus vinovăție”, etapă în care își dezvoltă capacitatea de a acționa independent și de a-și afirma dorințele. În această perioadă, a „de ce”-urilor, el manifestă dorința de a explora și de a iniția activități. Inițiativa copilului este stimulată prin joc, explorare și interacțiune socială, adultul din proximitate conștientizând repere de spontane-

itate, imaginație bogată și expresivitate emoțională accentuată.

Copilul trăiește emoții puternice – bucurie, furie, teamă, gelozie – însă capacitatea de autoreglare este încă în formare. Stabilitatea emoțională depinde în mare măsură de relațiile de atașament dezvoltate în familie și de aportul educației formale. „Sub influența largirii relațiilor sociale ale copilului, dezvoltarea lui psihică devine mai complexă, se formează treptat trăsăturile psihoindividuale, încep să se pună mai evident bazele personalității” [4, p. 168].

Cele mai prezente situații problematice se regăsesc la cazurile de copii care ignoră unele reguli de joc, în timiditatea și sustragerea acestora de la atribuirea de roluri și/ sau în cadrul unor competiții, în izolare, certuri etc. În realitatea prezentă, este vorba despre o etiologie diversă, în cea mai mare parte ținând de familie, și anume, lipsa modelelor pozitive și/ sau insuficiența/ absența afecțiunii.

În strânsă corelație cu conceptul de sine se va dezvolta o anumită imagine de sine a copilului, care influențează decisiv atât procesul ludic, cât și (ulterior) procesul de învățare.

La nivelul educației timpurii, copiilor de grădiniță trebuie să li se ofere sprijin specializat pentru a-și identifica emoțiile negative, a le controla eficient, a învăța să socializeze adecvat cu semenii de aceeași vârstă, dar și cu adulții, prin jocul de rol.

Derularea activităților integrate specifice educației timpurii, dar și alte tipuri de activitate, servesc acestor deziderate. În acest sens, propunem un program educațional tematic „*Eu și lumea din jurul meu*” pentru modelarea adecvată a acestor comportamente.

Activitatea ludică și manifestările preșcolare. Deși jocul ca activitate fundamentală la vârsta preșcolarității nu are un scop bine definit, cu timpul, chiar de la 4 ani, jocul dobândește contur și claritate, devenind tot mai organizat. Ca atare, în perioada preșcolară, jocul demonstrează valențe spectaculoase pentru dezvoltarea copilului [5].

Prezența componentei sociale în jocul copilului este legată de vârsta acestuia și de capacitatea de a înțelege anumite evenimente. Astfel se justifică posibilitățile reale de implementare a jocurilor de rol, cu extinderea treptată a tematicii acestora, odată cu creșterea numărului de roluri în care poate fi implicat preșcolarul, alături de aprofundarea procedurilor de joc a rolurilor. Importanța oricărui joc de rol rezidă în caracterul său formativ, pentru toate componentele motrice și psihice pe care preșcolarul le învață treptat și le antrenează într-o formă integrativă.

Jocul îndeplinește multiple valențe, relevant fiind faptul că, prin joc, copilul învață să socializeze, să interacționeze cu ceilalți, să comunice și să-și exprime atitudinile și emoțiile (5).

Deși conținutul, forma jocului, modul de organizare și coerența acestuia sunt dependente de nivelul dezvoltării psihice și fizice a subiecților, alte aspecte ce țin de interrelaționarea și cooperarea partenerilor de joc, de respectarea regulilor și de motivația pentru reușită, pentru afirmarea competențelor în activitate, reflectă trăsături de personalitate. La preșcolar își fac astfel apariția unele elemente legate de reglajul psihic al comportamentului prin intermediul voinței. Afectivitatea preșcolarului rămâne încă legată de elementele concrete cu care vine în contact, ceea ce îi conferă statutul de trăire afectivă situativă și instabilă, fiind dependentă, în bună măsură,

de modificările frecvente ale trebuințelor sale și ale stimulilor declanșatori.

Majoritatea jocurilor de rol în care sunt implicați preșcolarii contribuie la amplificarea trăirilor afective și marchează nota complexității întregului plan afectiv, ce se află într-o continuă expansiune. Sentimentele asigură o mai mare stabilitate și durabilitate trăirilor afective, o relaționare complexă și adaptare la influențele habitatului ludic. Copiii care frecventează grădinița stabilesc raporturi afective diferențiate între copil-părinți, copil-educatoare, copil-colegi etc., ceea ce înseamnă o evaluare corectă a relațiilor interpersonale care facilitează adaptarea și perceperea apartenenței lor la familie și colectivitate, percepere ce impune și conduite morale reglementate pe criterii mai mult sau mai puțin riguroase. Viața afectivă a copilului se nuanțează și se îmbogățește continuu cu efecte care marchează structurarea unui model stabil al afectivității pentru vârstele viitoare.

Jocul de rol reprezintă una dintre cele mai importante forme de activitate specifice vârstei preșcolare, având un rol esențial în dezvoltarea psihică, socială și cognitivă a copilului. În literatura pedagogică românească, jocul de rol este analizat ca formă fundamentală a învățării experiențiale, prin care copilul explorează realitatea, interiorizează norme sociale și își dezvoltă competențele comunicative. Jocul de rol este o formă a jocului simbolic în care copilul își asumă un anumit rol (de exemplu, părinte, medic, profesor) și reproduce, în manieră creativă, situații din viața reală sau imaginară. Prin această activitate, copilul transpune experiențe trăite sau observate în contexte ludice, organizându-și comportamentul conform regulilor asociate rolului ales.

În viziunea pedagogiei moderne, educatorul are funcția de facilitator, organizând habitatul ludic, oferind resursele materiale adecvate și intervenind discret pentru a ghida procesul de învățare prin joc.

Diversitatea activităților la care participă educatul este dată de tipologia jocului de rol [2, 2021]:

1. după conținutul tematic jocurile de rol se clasifică astfel:

- Jocuri de rol inspirate din viața cotidiană, care reproduc situații reale și contribuie la interiorizarea normelor sociale (de exemplu: „De-a familia”, „De-a magazinul”, „De-a doctorul”);
- Jocuri de rol profesionale, în care copiii imită activități și profesii (de exemplu, medic, polițist, profesor, bucătar), explorând responsabilități și relații sociale;

- c) Jocuri de rol fantastice sau imaginare, care stimulează creativitatea și imaginația, folosind personaje din povești, super-eroi sau situații fictive;
- d) Jocuri de rol istorice sau culturale, în care copiii interpretează personaje istorice sau scene culturale, dezvoltând cunoștințe despre lume.

2. după gradul de organizare:

- a) Jocuri de rol spontane (libere), cele care sunt inițiate de copii fără intervenția directă a adultului. Regulile sunt create și adaptate pe parcurs;
- b) Jocuri de rol dirijate (organizate), cele propuse și structurate de educator, cu obiective educaționale clare (dezvoltarea limbajului, exersarea unor comportamente sociale etc.).

3. după numărul participanților:

- a) Jocuri individuale de rol, în care copilul își asumă mai multe roluri succesiv sau simultan, dialogând imaginar;
- b) Jocuri de rol în grup mic, cele care implică 2-4 copii și favorizează cooperarea și negocierea;
- c) Jocuri de rol colective, în care participă un grup mai mare de copii, fiecare având un rol bine stabilit.

4. după finalitatea educativă:

- a) Jocuri de rol cu scop social în formarea deprinderilor de comunicare și integrare în grup;
- b) Jocuri de rol cu scop cognitiv în dezvoltarea limbajului, a gândirii logice și a capacității de rezolvare a problemelor;
- c) Jocuri de rol cu scop terapeutic utilizate pentru exprimarea emoțiilor, depășirea fricilor sau gestionarea conflictelor.

Clasificarea jocului de rol evidențiază complexitatea și valoarea sa educativă. Indiferent de forma pe care o îmbracă, jocul de rol rămâne un instrument fundamental în dezvoltarea psihică, socială și cognitivă a copilului preșcolar, facilitând învățarea prin experiență și interacțiune, contribuind la stimularea:

1. Empatiei și înțelegerii emoțiilor: jocul de rol oferă copilului posibilitatea de a se pune în locul altora, simulând diferite situații. Această activitate îl provoacă să recunoască și să interpreteze emoții diferite – atât proprii, cât și ale colegilor;

2. Comunicării și cooperării: participarea la jocuri de rol implică comunicare verbală și nonverbală, negociere și exprimare clară a gândurilor și intențiilor. Prin împărțirea rolurilor și colaborarea cu ceilalți participanți, copiii exersează ascultarea

activă, așteptarea pe rând și rezolvarea conflictelor, competențe socio-emoționale fundamentale pentru interacțiunea socială;

3. Autoreglării emoționale: rolurile simulate permit copilului să exprime și să gestioneze emoții diverse într-un mediu controlat. Atunci când un copil joacă rolul unui personaj frustrat de o regulă de joc, el învață să experimenteze acea frustrare în mod constructiv și să caute soluții pentru a continua activitatea;

4. Construirii stimei de sine și a autonomiei: în jocul de rol, copilul devine „actorul principal” al acțiunii. Această asumare de responsabilitate pentru un rol îl ajută să-și dezvolte încrederea în sine, simțul responsabilității și autonomia în luarea deciziilor. Pe măsură ce copilul își perfecționează abilitățile de exprimare și interacțiune, stima de sine crește, contribuind la o bună adaptare socio-emoțională.

Investigație pedagogică: „Contribuția jocului de rol în dezvoltarea personalității preșcolarilor din grupa mare”-

Design de cercetare

Scopul investigației pedagogice. Identificarea nivelului de dezvoltare a capacității de înțelegere și exprimare a emoțiilor de bază, a abilităților de relaționare interpersonală și cooperare la preșcolarii de grupă mare.

Obiectivele investigației pedagogice:

- O1: Identificarea unor indicatori comportamentali referitori la emoțiile de bază ale preșcolarilor, la abilitățile de relaționare interpersonală, prioritar de cooperare;
- O2: Aplicarea unui program educațional bazat pe jocul de rol care urmărește dezvoltarea unor abilități emoționale și sociale la grupa experimentală;
- O3: Stabilirea eficienței programului educațional „Eu și lumea din jurul meu” prin compararea indicatorilor comportamentali care s-au măsurat atât în etapa preexperimentală, cât și în cea postexperimentală ai experimentului pedagogic, la eșantionul experimental și/ sau prin comparația acestuia cu eșantionul de control.

Aplicarea programului educațional „Eu și lumea din jurul meu”, bazat pe joc de rol, contribuie la formarea și modelarea capacității de exprimare, înțelegere și reglare a emoțiilor de bază, a abilităților sociale la copiii preșcolari din grupa mare.

Variabilele cercetării:

Variabila independentă: jocurile de rol din componența programului educațional „Eu și lumea din jurul meu”;

Variabila dependentă: reactivitatea comportamentală a preșcolarilor, operaționalizată prin următorii indicatori:

- capacitatea de exprimare, înțelegere și reglare a emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, frică și furie);
- nivelul abilităților sociale (relaționare pozitivă, empatie, negociere și de cooperare în cadrul unui microgrup).

Grupul de participanți/ Eșantionul de subiecți:

Eșantion experimental: 24 de preșcolari din grupa mare, Grădinița X, cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani, dintre care 13 fete și 11 băieți. Toți copiii corespund standardelor de vârstă din punct de vedere fizic și intelectual.

Eșantion de control: 25 de preșcolari din grupa mare, Grădinița X/ Y, compus din 10 băieți și 15 fete.

Majoritatea copiilor provin din familii normale constituite, biparentale. Toți copiii care sunt incluși în grupele de cercetare sunt cetățeni români, de naționalitate română.

Eșantionul de conținut. În vederea testării ipotezei de lucru, s-a avut în vedere organizarea și desfășurarea unei investigații experimentale care a presupus un sistem de activități didactice derulate prin jocuri de rol organizate în vederea optimizării comportamentelor care relevă dezvoltarea personalității la preșcolari din grupa mare, după cum urmează:

Metodologia cercetării. În componența sistemului metodelor de cercetare utilizate au fost cuprinse următoarele metode: experimentul pedagogic, studiul documentelor școlare și analiza produselor activității preșcolarilor, observația directă, testele.

Metoda observației a fost utilizată și pe parcursul experimentului propriu-zis în scopul identificării eficienței intervenției jocului de rol în dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a identității de sine la preșcolari și a aspectelor relevante legate de utilizarea acestei metode active în diferite secvențe ale activităților specifice domeniului Dezvoltare socio-emoțională. În acest scop, a fost adaptată o Fișă de observație comportamentală (Anexa 1).

Metoda testelor a fost utilizată în etapele de evaluare a grupelor experimentale și de control. Probele de evaluare (scalele de evaluare) folosite în cadrul acestei cercetări sunt:

Scala de identificare a emoțiilor de bază (Anexa 2), pornind de la scala Assessment of Children's Emotion Skills – ACES (3, 2004).

Scala pentru cooperare și interacțiune socială (Anexa 3).

Etapele cercetării. Experimentul s-a derulat pe parcursul a trei etape de cercetare:

Etapa preexperimentală: a vizat diagnosticarea nivelului de manifestare a unor comportamente. În acest scop, s-a utilizat Fișa de observație, Scala de identificare a emoțiilor de bază, inclusiv Scala pentru cooperare și interacțiune socială.

Etapa experimentului propriu-zis/ a intervenției formative: aplicarea unui program de intervenție educațională bazat pe joc de rol, la grupa experimentală.

Tabel 1. Selecție din planificarea activităților desfășurate în etapa experimentală

Perioada	Unitatea de învățare	Titlul activității și tipuri de activități de joc de rol	Obiective generale
05-26.11. 2025	Cine sunt eu?	Eu sunt unic – jocuri: „Oglinda magică”, „Eu sunt special”	Dezvoltarea capacității de identificare a trăsăturilor personale, a încrederii în sine, de apartenență și relaționare și a exprimării opiniilor
		Ce pot eu? – jocuri: „Ce pot eu?”, „Supereroul din mine”	
		Familia mea – jocuri: „De-a familia”, „Acasă la mine”	
		Preferințele mele – jocuri: „Îmi place/ nu-mi place”, „Ce vreau eu?”	
		Lucrăm în echipă- jocuri: „Podul prieteniei”, „Echipa salvatorilor”	

Scopul programului educațional. Creșterea încrederii în forțele proprii, a sentimentului de apartenență, înțelegerea etichetelor emoționale și utilizarea lor adecvată, conștientizarea propriilor emoții și pe cele ale colegilor de grupă, recunoașterea manifestărilor emoționale pe baza indicilor non-verbali, formarea și dezvoltarea capacității de înțelegere și respectare a regulilor unui joc, de participare activă, de receptare a mesajului unui joc, de interpretare a unui rol, de cooperare în desfășurarea unei activități de grup, cunoașterea și respectarea regulilor grupei, exprimarea impresiilor în relațiile cu lumea din jur, stabilirea relațiilor de prietenie, comunicarea gândurilor, emoțiilor, sentimentelor, a empatiei, formarea și exersarea deprinderilor de autoservire și servire, ale deprinderilor de comportare civilizată în scopul dezvoltării personalității acestor copii.

Obiectivele specifice ale programului educațional:

- ascultarea activă în cadrul activităților ludice desfășurate;
- respectarea regulilor de joc;
- participarea activă în interpretarea rolurilor;
- reproducerea unui rol cu intonația și mimica adecvate;
- exprimarea propriilor opinii, emoții, argumentându-și punctele de vedere;
- gestionarea emoțiilor negative;
- colaborarea cu colegii în jucarea rolurilor atribuite.

Selecție din Conținuturile programului educațional: Unitatea de învățare: Emoțiile mele

Competențe specifice: identificarea emoțiilor de bază, înțelegerea relației cauză-efect dintre emoție și comportament, dezvoltarea abilităților de autoreglare și control comportamental

Activități ludice:

1. Recunoaștem emoțiile – jocuri de rol: „Emoții în oglindă”, „Ghicește emoția!”;

2. De ce simt așa? – jocuri de rol: „Ce simt eu la grădiniță când mă joc cu ...”, „Eu mă simt așa ... când ...”;
3. Cum mă liniștesc? – jocuri de rol: „Balonul”, „Stop și respir”;
4. Gestionăm emoțiile – jocuri de rol: „Semaforul emoțiilor”, „Cutia cu calm”.

Unitatea de învățare: Eu și ceilalți

Competențe specifice: dezvoltarea abilităților de relaționare pozitivă, empatie, negociere și cooperare.

Activități ludice:

1. Prietenia – jocuri de rol: „Prietenul meu”, „Telefonul prieteniei”;
2. Ajutor și empatie – jocuri de rol: „Ajutorul misterios”, „Cum te pot ajuta?”;
3. Rezolvăm conflicte – jocuri de rol: „Rezolvăm împreună”, „Schimb de roluri”;
4. Lucrăm în echipă – jocuri de rol: „Podul prieteniei”, „Echipa salvatorilor”;
5. Diverse alte jocuri de rol - improvizații după povești cunoscute, de exemplu: „Povestea mărușii buclucăș”, „Melcul visător”, „Povestea legumelor lăudăroase”.

Ultima etapă - *etapa postexperimentală*: etapa în care a fost măsurat și cuantificat nivelul final al variabilei dependente, atât la grupul experimental, cât și la cel de control.

Prezentarea selectivă și interpretarea parțială a rezultatelor cercetării. Preșcolarii grupei mari din grupul experimental înregistrează prioritar comportamente care vizează descrierea sinelui (numele, prenumele, vârsta, luna, ziua, orașul și țara în care s-a născut, preferințe); majoritatea manifestă încredere în forțele proprii, comportamente de ajutor și empatie.

Raportat la cele 15 comportamente propuse spre analiză, se înregistrează următoarele date:

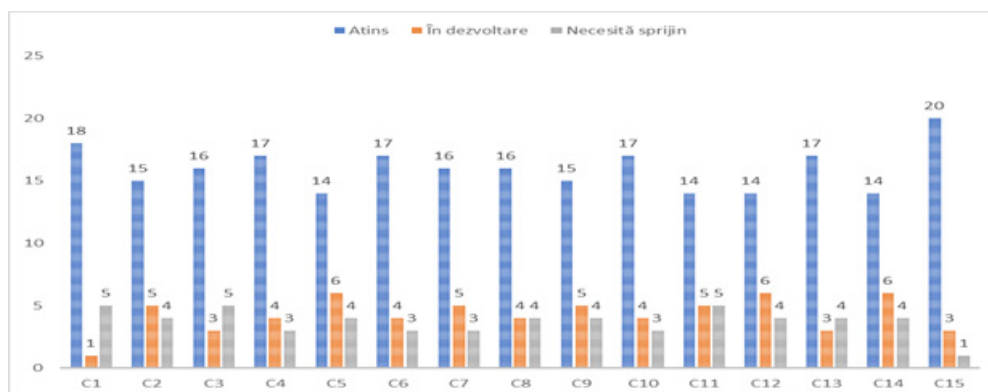


Figura 1. Repartizarea datelor în faza inițială la lotul experimental

Histograma prezentată ilustrează elocvent atât prezența unor comportamente specifice atinse în cadrul domeniului de Dezvoltare socio-emoțională a copilului preșcolar, cât și prezența unui număr relativ mic de copii care au aceste comportamente în dezvoltare sau care necesită sprijin.

Cele mai puțin însușite comportamente de către copiii grupei mari din grupul experimental sunt comportamentele care vizează următoarele situa-

lotul experimental

ții: recunoaște și denumește emoții proprii și ale altora; își controlează comportamentele impulsive; demonstrează toleranță la frustrare; manifestă comportamente de ajutor și empatie.

După aplicarea programului educațional propus, un grafic al repartizării rezultatelor obținute de grupa experimentală la Fișa de observație comportamentală relevă următoarele:

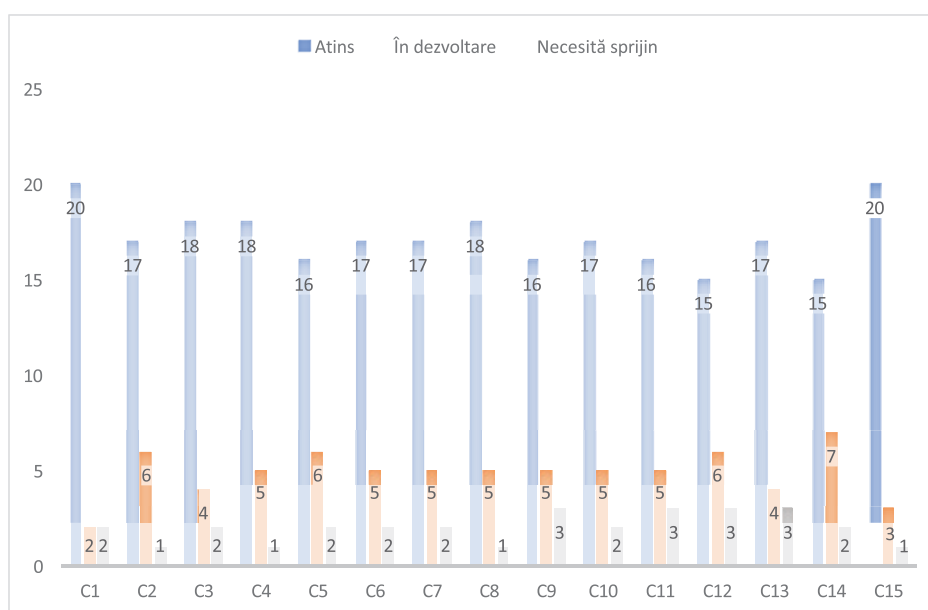


Figura 2. Repartizarea datelor la Fișa de observație comportamentală în faza postexperimentală

Histograma prezentată ilustrează elocvent îmbunătățirea tuturor comportamentelor specifice din cadrul domeniului de Dezvoltare socio-emoțională a copilului preșcolar, precum și prezența unui număr relativ mic de copii care au aceste comportamente care necesită sprijin. În cadrul procesului evaluativ, am aplicat preșcola-

rilor din cele două grupe (experimentală și de control) două probe de evaluare a comportamentelor specifice pentru dezvoltarea personalității preșcolarilor din grupa mare, mai precis Scala de identificare a emoțiilor de bază și Scala de cooperare și interacțiune socială.

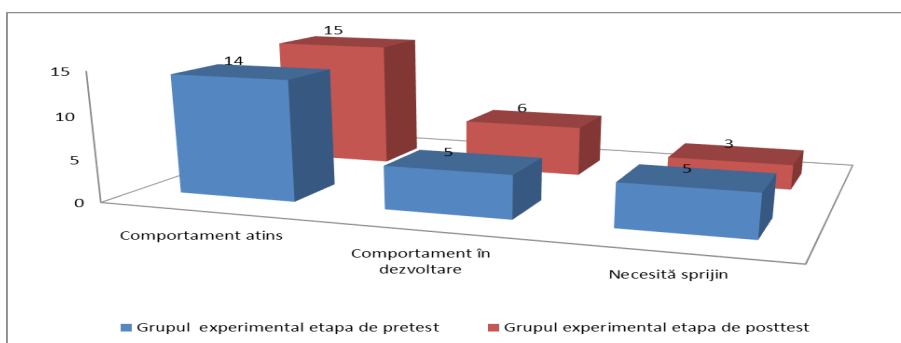


Figura 3. Distribuția comparativă la Scala de identificare a emoțiilor de bază

La Scala de identificare a emoțiilor de bază, în cazul lotului experimental, se poate constata o îmbunătățire a rezultatelor obținute de copiii din grupa mare, cu un nivel mai ridicat din punct de vedere statistic pentru etapa de evaluare finală. Procentul de copii care se încadrează la comportament atins/dezvoltat este de 58% în pretest și de 60% din copiii incluși în lotul experimental în faza de posttest, în

dezvoltare este de 21% în pretest față de 24% din totalul copiilor evaluați în posttest, iar care necesită încă sprijin în însușirea, exprimarea și reglarea emoțiilor negative este de 21% în pretest față de 16% în posttest. Rezultatele obținute de către grupul experimental la această scală sunt semnificativ îmbunătățite față de etapa preexperimentală.

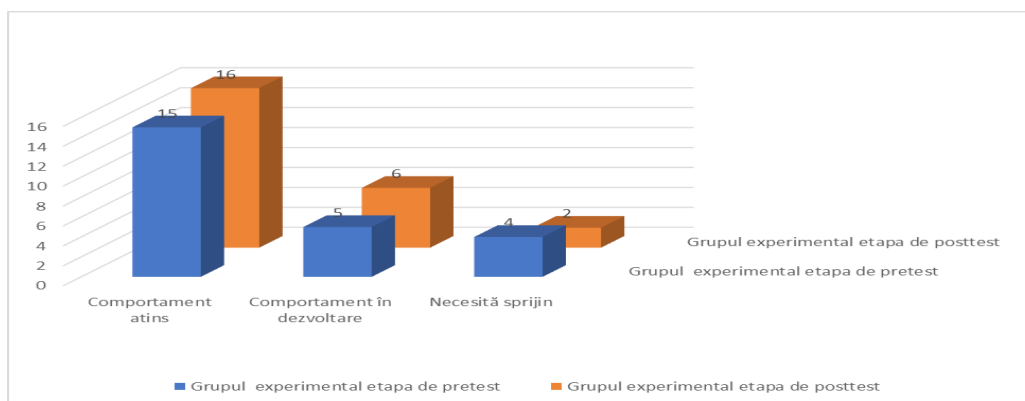


Figura 4. Distribuția comparativă la Scala de cooperare și interacțiune socială în cele două etape de evaluare la grupul experimental

În urma etapei de intervenție formativă, rezultatele obținute la cele două loturi indică faptul că preșcolarii din grupul experimental au reușit să dezvolte acele comportamente care vizează echilibrul primar la nivelul personalității. Participând la sarcini instructiv-educative care au la bază jocurile de rol, copiii au demonstrat o îmbunătățire a creativității prin utilizarea elementelor de recuzită, au realizat o comunicare și o colaborare mai bună, au cooperat mai bine în cadrul jocurilor, au reprodus dialoguri și acțiuni din experiența lor de viață, din

povești, filme, documentare TV, și-au exprimat propriile opinii, au avut curaj să vorbească despre ei, să spună că le este bine sau le este puțin rușine de ceva anume, au învățat să fie mai toleranți unul cu celălalt, să împartă obiecte, să negocieze atunci când era nevoie, să fie empatici unul cu celălalt, să se supună regulilor grupei, să asculte de cadrul didactic și, mai ales, să joace diverse roluri, să dramatizeze. Prin jocul de rol, preșcolarul învață cu plăcere, iar impactul asupra dezvoltării sale este semnificativ din toate punctele de vedere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ERIKSON E. H. (trad.) *Copilărie și societate*. București: Editura Trei, 2015. ISBN 978-606-71-9015-1.
2. RĂDUȚ-TACIU R., BOCOȘ M.-D., STAN C., NIȚULESCU L. *Dicționar de pedagogia jocului*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2021, ISBN 978-606-37-1311-8.
3. SCHULTZ D., IZARD C. E., BEAR G. „Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression.” *Development and Psychopathology*. 16(2), 371-387. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566> (2024)
4. ȘCHIOPU U. *Psihologia copilului*. București: România Press, 2009. ISBN 973-8236-98-1.
5. ȘCHIOPU U., VERZA E. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. ISBN 973-30-5798-3.

ANEXE

Anexa 1

Fișa de observație comportamentală

Nume și prenume:

Data nașterii:

Numele și prenumele cercetătorului:

Data de la care copilul frecventează grădinița:

Data la care copilul a finalizat grupa mijlocie:

Perioada pentru apreciere inițială: septembrie - octombrie 2025 Perioada pentru apreciere finală: martie - aprilie 2026

NR. CRT.	INDICATORI COMPORTAMENTALI	NIVELUL ÎNDEPLINIRII INDICATORULUI					
		APRECIERE ÎNIȚIALĂ			APRECIERE FINALĂ		
		A	D	NS	A	D	NS
1	Se descrie pe sine (numele, prenumele, vârsta, luna, ziua, orașul și țara în care s-a născut, preferințe).						
2	Își exprimă opinii și preferințe Personale.						
3	Manifestă încredere în forțele proprii.						
4	Urmează indicațiile adulților în ceea ce privește comportamentul adecvat în anumite situații.						
5	Recunoaște și denumeste emoții proprii și ale altora.						
6	Își gestionează emoțiile în contexte diferite.						
7	Își controlează comportamentele impulsive.						
8	Demonstrează toleranță la frustrare.						
9	Inițiază și menține relații cu alți copii.						
10	Participă la activități de grup respectând reguli.						
11	Cooperează în realizarea sarcinilor.						
12	Manifestă comportamente de ajutor și empatie.						
13	Respectă drepturile celorlalți.						
14	Utilizează strategii non-agresive de rezolvare a conflictelor.						
15	Negociază și acceptă compromisuri.						

Criteriile de evaluare ale acestor comportamente specifice sunt următoarele: (comportament atins – A; comportament în dezvoltare – D; comportament care necesită sprijin – NS).

Anexa 2

Scala de identificare a emoțiilor de bază

Numele și prenumele preșcolarului

Numele și prenumele cercetătorului care realizează consemnările:

Mai jos sunt descrise câteva întâmplări ale unor copii de vârsta ta. Te rog să te gândești ce simte acel copil în situația descrisă (se va prezenta verbal) și alege varianta pe care tu o consideri adevărată (bucurie, tristețe, frică, furie) sau poate niciuna dintre ele. Se poate să crezi că acel copil ar putea avea două emoții în același timp. Dacă e așa te rog să alegi emoția pe care crezi tu că o simte cel mai puternic.

NR. CRT.	ITEM	BUCURIE	TRISTEȚE	FRICĂ	FURIE
1.	Vlad își aruncă telefonul de perete.				
2.	Delia are ochii în lacrimi.				
3.	Mircea și-a pierdut câinele prin parc.				
4.	Ana a știut poezia la serbare.				
5.	Sergiu ajunge acasă și găsește ordine în camera lui.				
6.	Marius și-a găsit telefonul spart și nimeni nu recunoaște fapta.				
7.	Sorina nu a primit nici o recompensă la grădiniță.				
8.	Daria o aude strigând pe mama când descoperă că, aceasta a spart oglinda din baie.				
9.	Cătălin s-a pierdut în excursie de colegii săi.				
10.	Daria nu are chef să se joace și stă separat de colegii ei.				
11.	Călina țipă când prin fața ei trece un șoarece.				
12.	Clara a găsit o ciocolată.				
13.	Monica a spart geamul.				
14.	Nicoleta intră în casă tremurând și respirând accelerat.				
15.	De ziua lui, Sorin este așteptat de colegi cu un tort de ciocolată.				
16.	Roxana aude zgomote ciudate noaptea.				
17.	Alexandru este roșu la față și privește încruntat.				
18.	Bogdan nu a fost acceptat în echipa de dansuri de la grădiniță.				
19.	Cosmin a găsit sub bradul de Crăciun rolele mult dorite.				

20.	Cristina a fost lovită intenționat de către colegi, cu mingea.				
21.	Mama i-a propus Cosminei să amâne plecarea la bunici.				
22.	Sandu strigă la fratele lui.				
23.	Când a deschis cutia de cadou, Claudia a găsit un ponei de jucărie.				
24.	Adrian a trântit ușa de la cameră.				
25.	Daria nu are chef să se joace și stă separat de colegii ei.				
26.	Clara și-a uitat la grădiniță penarul cel nou.				
27.	Sofia ascultă melodia ei preferată.				
28.	Tata strigă la Horațiu fiindcă l-a mințit. Ce simte tata?				

Anexa 3

Scala pentru cooperare și interacțiune socială

Numele și prenumele preșcolarului

Numele și prenumele cercetătorului care realizează consemnările:

Apreciază pe o scală de la 0 la 2 dacă manifesti următoarele atitudini și comportamente în relația cu ceilalți:

0 - niciodată

1 - uneori

2 - de cele mai multe ori

NR. CRT.	COMPORTAMENTUL	NICIODATĂ	UNEORI	DE CELE MAI MULTE ORI
1.	Îți place să lucrezi împreună cu colegii tăi?	0	1	2
2.	Aștepti să ți se ceară ajutor?	0	1	2
3.	Respecți regulile grupei?	0	1	2
4.	Îți aștepti rândul la masă?	0	1	2
5.	Accepți observațiile colegilor?	0	1	2
6.	Recunoști când greșești?	0	1	2
7.	Îți place să fii înconjurat de prieteni?	0	1	2
8.	Vorbești politicos (folosești „te rog”, „mulțumesc”, „îmi dai voie”)?	0	1	2
9.	Îți ceri scuze când greșești?	0	1	2
10.	Îți place să împarți jucăriile/ lucrurile?	0	1	2
11.	Ceri ajutorul celorlalți?	0	1	2
12.	Începi tu o discuție când stai lângă cineva?	0	1	2
13.	Preferi să te joci cu colegii?	0	1	2
14.	Îți place să ieși afară să te joci?	0	1	2
15.	Dacă ți se răspunde NU, accepți?	0	1	2

Recepționat: 13.05.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.11>
CZU: 613.8:614:159.94=111

MENTAL HEALTH AS A FACTOR OF PROFESSIONAL EFFICIENCY WITHIN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

Vica ANTON,

assistant Professor, PhD in Psychology,
Head of the Selection and Evaluation Department
of the „Ștefan cel Mare” Academy of the MAI,
Municipality of Chișinău, RM
ORCID: 0009-0007-65219758
E-mail: antonvica84@gmail.com

Summary. *Mental health constitutes a fundamental component of overall well-being and significantly influences physical, social, and professional functioning [1]. According to the World Health Organization, mental health refers to a state of psychological well-being rather than merely the absence of mental disorders [1, 3]. Within institutions characterized by high occupational demands, such as the Ministry of Internal Affairs, mental health directly affects professional efficiency, decision-making capacity, and resilience to stress [2]. Research indicates that inadequate psychological support contributes to burnout, absenteeism, and decreased work performance [4, 6]. Factors such as stigmatization, limited access to mental health services, and insufficient institutional integration may intensify these challenges [7, 8]. Therefore, integrating psychological support programs, counseling services, and stress-prevention measures into institutional structures is essential. Investment in specialized personnel can strengthen organizational performance, reduce occupational risks, and promote a stable and productive working environment [10].*

Keywords: *mental health, Ministry of Internal Affairs employees, psycho-emotional support, professional efficiency, psychological resilience.*

SĂNĂTATEA MINTALĂ CA FACTOR DE EFICIENȚĂ PROFESIONALĂ ÎN CADRUL MINISTERULUI DE INTERNE

Rezumat. *Sănătatea mintală constituie o componentă fundamentală a bunăstării generale și influențează semnificativ funcționarea fizică, socială și profesională [1]. Conform Organizației Mondiale a Sănătății, sănătatea mintală se referă la o stare de bunăstare psihologică, mai degrabă decât la simpla absență a tulburărilor mintale [1, 3]. În cadrul instituțiilor caracterizate de cerințe ocupaționale ridicate, cum ar fi Ministerul Afacerilor Interne, sănătatea mintală afectează direct eficiența profesională, capacitatea decizională și rezistența la stres [2]. Cercetările indică faptul că sprijinul psihologic inadecvat contribuie la epuizare profesională, absenteism și scăderea performanței la locul de muncă [4, 6]. Factori precum stigmatizarea, accesul limitat la servicii de sănătate mintală și integrarea instituțională insuficientă pot intensifica aceste provocări [7, 8]. Prin urmare, integrarea programelor de sprijin psihologic, a serviciilor de consiliere și a măsurilor de prevenire a stresului în structurile instituționale este esențială. Investițiile în personal specializat pot consolida performanța organizațională, pot reduce riscurile ocupaționale și pot promova un mediu de lucru stabil și productiv [10].*

Cuvinte-cheie: *sănătate mintală, angajați ai Ministerului Afacerilor Interne, sprijin psiho-emoțional, eficiență profesională, reziliență psihologică.*

Introduction. Within the Ministry of Internal Affairs (MAI), personnel involved in security, public order, emergency response, and law enforcement activities are continuously exposed to complex occupational stressors that significantly influence their mental health and overall professional functioning. The operational environment in which these employees perform their duties is characterized by

unpredictability, high responsibility, time pressure, and frequent exposure to potentially traumatic events [5]. Such professional demands require constant psychological readiness, emotional control, and rapid decision-making, often in situations involving danger, uncertainty, or human suffering.

The specific nature of work within law enforcement and security institutions involves an inten-

sive expenditure of both physical and psychological resources. Employees are frequently required to intervene in crisis situations, manage public emergencies, respond to acts of violence, participate in disaster response operations, and maintain public safety under highly demanding conditions. Continuous exposure to these stressors may generate chronic operational stress, which, over time, can negatively affect mental health, emotional stability, cognitive functioning, and interpersonal relationships [5].

Discussions. Methodology. From a psychological perspective, prolonged exposure to occupational stress may contribute to the development of anxiety disorders, emotional exhaustion, sleep disturbances, reduced motivation, and symptoms associated with professional burnout. In more severe cases, repeated exposure to traumatic incidents may lead to post-traumatic stress disorder (PTSD), depression, or maladaptive coping behaviors. These manifestations not only affect the individual employee but also have broader organizational consequences, including decreased work performance, impaired decision-making, communication difficulties, increased absenteeism, and staff turnover. Therefore, mental health represents a fundamental factor influencing institutional efficiency, organizational stability, and the quality of professional interventions within the MAI system [2].

Furthermore, psychosocial risks within the MAI environment are intensified by the institutional culture traditionally associated with resilience, emotional restraint, and high professional expectations [7]. In many cases, employees may hesitate to seek psychological support due to concerns regarding stigma, perceived vulnerability, or potential negative effects on their professional image. As a result, mental health issues often remain insufficiently addressed until they begin to significantly interfere with personal well-being and occupational performance. This highlights the necessity of implementing preventive and supportive mental health policies capable of normalizing psychological assistance and encouraging early intervention.

Although certain initiatives aimed at supporting employees' psychological well-being had previously existed within the MAI, these interventions were often fragmented, temporary, and insufficiently integrated into a long-term institutional strategy. The absence of a coherent framework for continuous education and psychological support limited employ-

ees' access to practical coping mechanisms, stress management techniques, and resilience-building programs. Additionally, mental health-related topics were frequently approached sporadically and with caution in institutional communication, which reduced opportunities for open dialogue and awareness [2, 7].

In response to these identified needs, the project entitled "Information and Personal Development on Mental Health among MAI Employees" was implemented in partnership with the MENSANA organization through I.P. Trimbos Moldova [9]. The initiative was carried out within the framework of the Program "Support for the Reform of Mental Health Services in the Republic of Moldova," financed by the Swiss Agency for Development and Cooperation. The project aimed to strengthen institutional capacities in the field of mental health promotion, psychological resilience, and burnout prevention among MAI personnel.

A central component of the project involved the professional training of 23 psychologists from various subdivisions of the MAI through a specialized training-of-trainers program. Participants included specialists from the Department of Selection and Evaluation, the Department of Management and Professional Communication, the Science Department of the "Ștefan cel Mare" Academy of the MAI, as well as representatives of the General Police Inspectorate, the General Inspectorate of Border Police, the General Inspectorate of Carabineers, the General Inspectorate for Emergency Situations, and the National Unique Service for Emergency Calls 112. This multidisciplinary participation ensured a broad institutional perspective and facilitated the dissemination of knowledge across different operational sectors.

The initiative sought to develop a sustainable internal network of trained facilitators capable of promoting mental health awareness and psychological resilience at the subdivision level [9]. Through thematic training sessions, mentoring activities, and applied workshops, participants acquired competencies related to stress management, emotional self-regulation, prevention of professional burnout, communication in crisis situations, and the promotion of self-care practices. The program also encouraged the development of supportive professional environments in which mental health could be openly discussed and integrated into organizational well-being strategies [4, 5].

By addressing critical themes such as occupational burnout, operational stress management, emotional balance, adaptive coping strategies, and effective communication under pressure, the project contributed to strengthening psycho-behavioral competencies among MAI employees. Moreover, these interventions promoted a broader institutional understanding of mental health as an essential component of professional adaptability, operational effectiveness, and long-term organizational sustainability.

Overall, the implementation of structured psychological support and mental health education programs within the MAI represents an important step toward improving employees' well-being, enhancing professional performance, and fostering a healthier and more resilient institutional culture. The results of the project demonstrate that investing in mental health promotion within security and law enforcement institutions can contribute significantly to both individual resilience and institutional efficiency.

Methods. In the development of this paper, several research methods were applied, adapted to the topic of mental health and its impact on professional efficiency within the Ministry of Internal Affairs.

First, the document analysis method was used through the study of specialized literature, reports, and relevant documents issued by the World Health Organization and other scientific sources, addressing mental health, occupational stress, and psychological interventions in highly demanding professional environments. This method enabled a comprehensive understanding of the fundamental concepts and the general context of the issue.

The synthesis method was also applied, through which information collected from various sources was integrated and structured in order to highlight the direct relationship between mental health, levels of occupational stress, and professional efficiency within security structures.

The comparative method was used to emphasize the differences between traditional models of mental health service organization, predominantly hospital-based, and modern approaches focused on integration into primary healthcare and community-based services, which are considered more effective and accessible.

Additionally, the case study method was employed by analyzing the project "Information and Personal Development on Mental Health among

MAI Employees," implemented in partnership with the MENSANA organization through I.P. Trimbos Moldova, within the framework of the "Support for the Reform of Mental Health Services in the Republic of Moldova" Program, funded by the Swiss Agency for Development and Cooperation. This example allowed for the identification of practical interventions aimed at strengthening mental health, enhancing psychological resilience, and preventing occupational burnout among MAI employees.

Results and relevance. Within the framework of the project, 23 psychologists from various subdivisions of the Ministry of Internal Affairs participated in a specialized training-of-trainers program focused on mental health promotion, psychological resilience, burnout prevention, stress management, and the development of self-care practices. The training process aimed to strengthen the professional competencies of psychologists responsible for providing psychological support within the MAI system and to equip them with practical tools for addressing the mental health needs of employees exposed to high levels of occupational stress. Through interactive sessions, case studies, applied exercises, and group discussions, participants enhanced their capacities to identify psychological risk factors, provide early intervention, and promote adaptive coping mechanisms in operational environments.

In parallel, a modular educational program was developed and implemented, structured around a comprehensive 20-hour training course dedicated to mental health awareness, occupational stress management, emotional balance, resilience building, and the prevention of professional burnout among MAI personnel. The curriculum combined theoretical and practical components, allowing participants to better understand the psychological impact of operational activities and to acquire strategies for maintaining emotional stability and professional efficiency. Particular attention was given to communication in crisis situations, emotional self-regulation, teamwork, and the recognition of early signs of psychological exhaustion.

Between 01.09.2025 and 29.05.2026, a total of 11 training groups were successfully organized and conducted within the "Ștefan cel Mare" Academy of the MAI. Each group included approximately 30 to 50 participants, resulting in the training of nearly 500 MAI employees, including students, officers, and non-commissioned officers from multiple subdivisions. The training sessions provided partici-

pants with a supportive environment for discussing professional challenges, sharing experiences, and developing practical skills related to mental health protection and resilience enhancement.

Additionally, two major institutional events were organized during the implementation period, dedicated respectively to the official launch and the closing of the project. These events facilitated the presentation of the project objectives, activities, outcomes, and institutional impact, while also encouraging dialogue regarding the importance of integrating mental health support within the organizational culture of the MAI.

The dissemination of project outcomes was carried out through official institutional communication channels, including public information campaigns and at least four public posts highlighting the project activities, participant involvement, and the importance of mental health promotion in professional environments characterized by increased psychological demands.

The main target group of the project consisted of students, officers, and non-commissioned officers within the Ministry of Internal Affairs who perform duties associated with high levels of psychological pressure and operational stress. Participants were selected from different MAI structures and organized into training groups within the "Ștefan cel Mare" Academy, ensuring broad institutional participation and the sustainability of future mental health promotion initiatives within the MAI system.

Conclusions:

1. Mental health represents a fundamental determinant of professional efficiency within the Ministry of Internal Affairs.

The study demonstrated that employees working in law enforcement and security structures are continuously exposed to high levels of occupational stress, generated by operational pressure, crisis interventions, and repeated exposure to traumatic situations. These factors significantly influence emotional stability, cognitive functioning, decision-making capacity, and interpersonal relationships. Consequently, inadequate management of mental

health issues may lead to burnout, reduced work performance, absenteeism, and organizational instability. Therefore, maintaining and promoting mental health should be considered a strategic institutional priority directly connected to operational effectiveness and professional sustainability.

2. The implementation of structured psychological support and training programs contributes significantly to strengthening resilience and preventing occupational burnout among MAI personnel.

The results of the project highlighted the positive impact of specialized interventions focused on stress management, emotional self-regulation, resilience development, and self-care practices. Through the training of 23 psychologists and the organization of educational activities for approximately 500 employees, the initiative created opportunities for improving psycho-behavioral competencies and increasing awareness regarding mental health. These interventions facilitated the development of adaptive coping strategies and encouraged the creation of a supportive professional environment in which psychological well-being became an integral component of organizational culture.

3. The integration of mental health promotion into institutional policies and continuous professional training ensures long-term organizational benefits.

The project demonstrated that sustainable mental health initiatives within the MAI can contribute not only to individual well-being but also to institutional stability and effectiveness. The development of an internal network of trained specialists, the implementation of modular educational programs, and the promotion of open communication regarding psychological challenges supported the normalization of mental health discussions within the institution. In this regard, continuous investment in mental health services, preventive interventions, and specialized human resources is essential for fostering a resilient workforce capable of responding effectively to the complex demands of modern security and public safety environments.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. WORLD HEALTH ORGANIZATION. World mental health report: transforming mental health for all. Geneva: WHO, 2022. URL: <https://www.who.int>
2. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health in the workplace. Geneva: WHO, 2021. URL: <https://www.who.int>

3. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Mental health: strengthening our response. Geneva: WHO, 2022. URL: <https://www.who.int>
4. MASLACH C., LEITER M.P. Burnout. In: *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Academic Press, 2016.
5. LAZARUS R.S., FOLKMAN S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing, 1984. ISBN 9780826141910.
6. COOPER C.L., DEWE P.J., O'DRISCOLL M.P. *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. London: Sage Publications, 2001. ISBN 9780761961439.
7. EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK. Psychosocial risks and mental health at work. Bilbao: EU-OSHA, 2022. URL: <https://osha.europa.eu>
8. NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH (NIOSH). Stress at work. Atlanta: CDC, 2023. URL: <https://www.cdc.gov/niosh>
9. TRIMBOS INSTITUTE. Mental health care reform and workforce development. Utrecht: Trimbos Institute, 2021. URL: <https://www.trimbos.nl>
10. SWISS AGENCY FOR DEVELOPMENT AND COOPERATION. Support for mental health system reform in Eastern Europe. Bern: SDC, 2020. URL: <https://www.eda.admin.ch>

Receptionat: 25.05.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.12>
 CZU: 376:37.015/.2/.018/.1/.2:004

DIDACTICA MODERNĂ ÎN PSIHOPELAGOGIA SPECIALĂ: INCLUZIUNE, DIFERENȚIERE ȘI EVALUARE AUTENTICĂ

Daniela-Iulia STROESCU,
doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
logoped principal, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului,
 Centrul de Zi de Recuperare, Constanța, **România**
ORCID: 0009-0000-6878-7004
 E-mail: stroescudaniela@yahoo.com

Rezumat. Educația contemporană se confruntă cu provocări complexe ce reclamă reconfigurări conceptuale, metodologice și praxiologice, mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale. Digitalizarea accelerată, diversitatea culturală, creșterea numărului de elevi cu cerințe educaționale speciale (CES) și tulburare de spectru autist (TSA), precum și imperatiile educației incluzive impun regândirea strategiilor didactice. În acest context, articolul propune un cadru integrat de didactică modernă aplicat psihopedagogiei speciale, care integrează paradigmele constructivismului, socio-constructivismului și conectivismului cu principiile pedagogiei incluzive. Articolul exemplifică scenarii didactice pentru elevi cu TSA și alte categorii de CES, insistând asupra adaptărilor curriculare, a diferențierii, colaborării școală-familie și a utilizării tehnologiei (inclusiv sisteme CAA/CAA low-tech și high-tech) ca suport pentru participare și învățare.

Cuvinte-cheie: didactică modernă, constructivism, socio-constructivism, conectivism, evaluare formativă, auto-evaluare, co-evaluare.

DIDACTICA MODERN IN SPECIAL PSYCHOPEDAGOGY: INCLUSION, DIFFERENTIATION AND AUTHENTIC ASSESSMENT

Summary. Contemporary education is faced with complex challenges that require conceptual, methodological and praxiological reconfigurations, especially in the field of special education psychology. Accelerated digitalization, cultural diversity, the increase in the number of students with special educational needs (SEN) and autism spectrum disorder (ASD), as well as the imperatives of inclusive education require a rethinking of teaching strategies. In this context, the article proposes an integrated framework of modern teaching applied to special education psychology, which combines the paradigms of constructivism, socio-constructivism and connectivism with the principles of inclusive pedagogy. Didactic scenarios for students with ASD and other categories of SEN are exemplified, insisting on curricular adaptations, differentiation, school-family collaboration and the use of technology (including CAA/CAA low-tech and high-tech) as a support for participation and learning.

Keywords: modern didactics, constructivism, socio-constructivism, connectivism, formative assessment, self-assessment, co-assessment.

Introducere. Educația contemporană între inovație și incluziune. Transformările profunde ale societății contemporane, accelerate de digitalizare, globalizare și diversificarea mediilor culturale, au determinat o schimbare substanțială a modului în care este conceput și aplicat procesul educațional. Această realitate a determinat reconsiderarea educației, care nu mai este privită ca un simplu transfer de informații, ci ca un proces complex, dinamic,

interdisciplinar și adaptativ în care elevul devine participant activ, creator de sens și responsabil pentru propria învățare.

Raportul global UNESCO privind educația (GEM, 2020) subliniază că în sistemele educaționale fiecare copil contează, nimeni nu este exclus și educația trebuie să fie accesibilă tuturor, subliniind necesitatea recunoașterii faptului că toți copiii, indiferent de statut socio-economic, dizabilitate sau context cultural, au dreptul la o educație de calitate [28].

Discuții. Metodologie. Relevanță. După cum afirma Delors (1996), educația de calitate se fundamentează pe „patru piloni esențiali: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună*” [13, p. 85]. Acest cadru conceptual reflectă tranziția de la o didactică tradițională - centrată pe transmitere - la una modernă, orientată spre dezvoltarea competențelor și valorizarea experienței elevului, dar se resemnifică azi prin exigențele educației incluzive și ale educației pe parcursul întregii vieți.

În această perspectivă, Științele educației se conturează ca un domeniu interdisciplinar care integrează contribuții din pedagogie, psihologie, sociologie, filozofie, lingvistică, neuroștiințe și științele comunicării. Pedagogia contemporană se configurează drept un spațiu de convergență, în care teoriile clasice sunt reinterpretate în raport cu nevoile generației actuale și cu provocările societății digitale.

În perspectiva teoriilor fundamentale:

Vygotsky (1978) subliniază caracterul social și cultural al învățării, afirmând că „dezvoltarea intelectuală a copilului este mediată prin interacțiune și limbaj” [31, p. 90]; similar, **Bruner** (1990) accentuează rolul co-construcției sensului în procesul educațional [8], iar **Bandura** (1986) evidențiază învățarea prin observare și modelare [2]. Aceste contribuții reprezintă fundamentul paradigmatelor actuale: **constructivism**, **socio-constructivism**, **conectivism**, care modelează didactica modernă și, în mod particular, intervențiile în psihopedagogia specială.

Contribuția personală: Modelul CCC-I pentru didactica modernă în psihopedagogia specială

Premise metodologice Pornind de la literatura de specialitate și de la experiența practică dobândită în lucrul cu elevi cu CES/TSA, propun un model integrat de proiectare didactică, denumit Modelul CCC-I, în care am elaborat pe baza experienței practice și a fundamentelor teoretice (din practică + teorie, exemplificări etc.):

C (primul C) – **Cogniție**: raportarea constantă la mecanismele cognitive, la ritmurile de dezvoltare, la profilul de funcționare al elevului (inclusiv QI, profilul neuropsihologic, patternuri de învățare);

C (al doilea C) – **Colaborare**: proiectarea activităților în logica învățării colaborative, a dialogului și a co-construcției sensului (elev-elev, elev-cadru didactic, școală-familie-specialiști);

C (al treilea C) – **Conectivitate**: utilizarea rețelilor digitale, a resurselor multimedia, a platformelor

educaționale și a instrumentelor CAA, în acord cu paradigma conectivistă;

I – Incluziune: asigurarea participării reale a elevilor cu CES/TSA în activitățile clasei, prin adaptări și diferențieri (nu prin segregare).

Modelul se bazează pe ideea formulată de pedagogia incluzivă conform căreia, abordarea individuală trebuie gândită în contextul întregului efectiv al clasei, nu în afara clasei obișnuite. Florian (2015) arată că pedagogia incluzivă urmărește „reducerea variabilității în practici, pentru a extinde oportunitățile de învățare pentru toți elevii, inclusiv cei cu nevoi de sprijin suplimentar” [14, pp. 5–7].

În acest context, didactica modernă își redefineste rolul: cadrul didactic devine *facilitator, mediator, designer al contextelor de învățare și creator al unui climat socio-emoțional pozitiv*. Scopul principal nu mai este doar transmiterea informației, ci *dezvoltarea gândirii critice, a capacităților de explorare, a colaborării, creativității și adaptabilității*.

Elemente de originalitate. Contribuția personală a articolului constă în:

1) Transpunerea paradigmatelor teoretice (constructivism, socio-constructivism, conectivism, pedagogie incluzivă) într-un model practic, operațional, pentru proiectarea lecțiilor în clase cu elevi cu și fără CES/TSA;

2) Formularea unor principii de proiectare didactică specifice psihopedagogiei speciale: a) fiecare obiectiv de învățare este gândit în două planuri: *obiectiv comun de clasă și obiectiv de accesibilizare* pentru elevii cu CES/TSA; b) orice strategie didactică este însoțită de adaptări de conținut, de proces și de produs pentru elevii cu nevoi speciale; c) evaluarea este proiectată ca evaluare pentru învățare (nu doar ca măsurare a performanței);

3) Exemplificarea concretă a modului în care aceste principii se aplică pentru: a) lectura dialogică la elevii cu TSA; b) activități matematice diferențiate pentru elevi cu dificultăți de învățare; c) utilizarea CAA și a platformelor digitale în activități de limbă și comunicare.

Didactica modernă - delimitări conceptuale. Didactica modernă se definește prin *metode, strategii și modele educaționale* orientate spre elev, învățare activă, dezvoltarea competențelor, adaptarea procesului de învățare și se bazează pe evoluții epistemologice și tehnologice recente, dar și pe o reconceptualizare a proceselor de predare-învățare-evaluare.

În concepția lui Cerghit (2006), didactica modernă este o „știință de interferență între teorie și practică” [12, p. 37], integrând contribuții din multiple domenii, având ca obiectiv optimizarea procesului educațional prin:

- *personalizarea învățării;*
- *diversificarea strategiilor;*
- *integrarea tehnologiei;*
- *evaluarea formativă;*
- *motivarea intrinsecă a elevului;*
- *utilizarea activă a cooperării și colaborării.*

Didactica modernă se orientează tot mai mult spre o abordare adaptată realităților actuale ale învățării, accentul cade pe implicarea activă a elevului, pe diversificarea strategiilor și pe utilizarea unor metode flexibile, capabile să valorifice potențialul fiecărui copil. Astfel, procesul de predare-învățare se redefineste ca un demers dinamic, colaborativ și centrat pe dezvoltarea competențelor. În acest cadru, didactica modernă se distinge prin următoarele **caracteristici**: 1) *centrare pe elev și ritm individual de învățare*; 2) *construcție socială a cunoașterii*; 3) *activizare cognitivă și participativă*; 4) *flexibilitate curriculară*; 5) *integrarea tehnologiilor*; 6) *orientare spre competențe*, nu doar spre conținuturi.

Didactica modernă și educația incluzivă pentru elevii cu CES și TSA. Educație incluzivă: de la principiu la practică. UNESCO (GEM Report, 2020) argumentează că incluziunea nu se referă doar la integrarea fizică în școală, ci la participarea deplină și relevantă a tuturor elevilor la procesul de învățare și la viața comunității școlare [28].

Ainscow (2020) arată că sistemele educaționale trebuie să se îndepărteze de logica „deficitului” și să se orienteze spre restructurarea contextelor de învățare, astfel încât să valorifice diversitatea ca resursă [1].

Florian (2015) și Spratt & Florian (2015) susțin că pedagogia incluzivă înseamnă „susținerea fiecărui elev în contextul lui «toată lumea»” [14], [26].

Diferențiere și individualizare pentru elevii cu CES/TSA. Într-o sinteză sistematică realizată de Lindner & Schwab (2020) se arată că eficiența diferențierii și a individualizării în educația incluzivă includ: colaborare și co-teaching, grupare flexibilă, modificarea conținutului și a evaluării, adaptări de mediu și suport motivațional individualizat [19]. Pe această bază, în modelul CCC-I, am organizat diferențierea și individualizarea pe trei niveluri:

- **Nivelul curriculumului** – obiective adaptate (de exemplu, pentru elev cu TSA):
 - *obiectiv comun*: identificarea personajelor într-un text narativ;
 - *obiectiv adaptat*: recunoașterea personajelor prin pictograme + două afirmații verbale sau cu ajutorul CAA).
- **Nivelul sarcinilor** – variații de complexitate:
 - *sarcini vizuale cu suport de imagini*, pentru elevii cu dificultăți de limbaj;
 - *sarcini de structurare a textului* (scheme, hărți conceptuale) pentru elevii cu dificultăți de organizare cognitivă.
- **Nivelul interacțiunii** – aranjamente didactice specifice:
 - *peer tutoring* (elev-tutore) pentru sprijinirea elevilor cu CES/TSA în activități de lectură sau scriere;
 - *grupuri mici, roluri distribuite clar, timp suplimentar de răspuns, utilizarea rutinei și a scenariilor vizuale.*

Exemple aplicative în psihopedagogie specială:

1) *Lectura dialogică la elevi cu TSA*

Obiectiv: dezvoltarea comprehensiunii și a exprimării prin povestire.

Strategie: lectură dialogică, cu întrebări ghidate, sprijinite vizual (pictograme, imagini secvențiale).

Adaptări pentru TSA:

- utilizarea unei agende vizuale: *Întâi ascultăm povestea. Apoi, alegem imaginea. Spunem ce s-a întâmplat.*
- alternarea răspunsurilor verbale cu răspunsuri prin indicarea imaginilor sau prin dispozitive CAA.
- repetarea structurată a unor formule narative (*La început..., Apoi..., La final...*).

2) *Matematică – sarcini diferențiate pentru elevi cu CES*

Obiectiv comun: rezolvarea problemelor simple cu adunare și scădere.

Adaptări:

- *pentru elev cu dizabilitate intelectuală ușoară:* suport concret (jetoane, cuburi), text simplificat al problemei, enunț citit de către adult;
- *pentru elev cu TSA:* structurarea grafică a datelor problemei (tabel, desen schematic), timp suplimentar, reducerea materialului distractor.

Contribuția psihologiei educaționale la dezvoltarea didacticii moderne. Psihologia edu-

cațională oferă fundamentele explicative ale modului în care elevul învață, motivează, reține informația și integrează cunoașterea în structurile sale cognitive, afective și sociale.

Înțelegerea procesului de învățare din perspectiva didacticii moderne presupune raportarea la marile cadre teoretice care au modelat gândirea pedagogică a ultimelor decenii. Teoriile fundamentale ale psihologiei educaționale oferă explicații asupra modului în care elevii dezvoltă cunoașterea, interacționează cu mediul, construiesc sensuri și își formează competențele. Fiecare dintre ele pune în lumină mecanisme esențiale ale dezvoltării cognitive, sociale și motivaționale, constituind repere solide pentru proiectarea unor strategii educaționale eficiente. În acest context, se remarcă următoarele **teorii fundamentale**:

- **dezvoltarea cognitive.** Piaget (1970) descrie dezvoltarea intelectuală în mai multe etape: *senzorio-motorie, preoperațională, operații concrete și operații formale* și argumentează că elevul construiește activ cunoașterea, într-un proces de echilibrare continuă [23];
- **socio-constructivismul.** Vygotsky (1978) introduce conceptul de *zonă a proximei dezvoltări (ZPD)* și susține că învățarea este mediată social, cultural și lingvistic (cadrul didactic devenind facilitatorul învățării) [31].
- **învățarea socială**
Bandura (1986) afirmă că elevii învață observându-i pe ceilalți, proces numit *învățare vicariană* sau *modelare* [2];
- **inteligente multiple.** Gardner (1999) explică diversitatea elevilor și necesitatea adaptării metodelor didactice la profilul lor cognitiv [15].

Implicațiile didactice ale psihologiei educaționale sunt multiple și fundamentează: *diferențierea învățării; utilizarea strategiilor active; rolul motivației; ritmurile de învățare; rolul memoriei de lucru; autoreglarea; feedbackul constructiv*, iar după Papalia et al. (2007), adaptarea la dezvoltarea copilului „crește motivația și performanța școlară” [22, p. 112].

Contribuția sociologiei educației la dezvoltarea didacticii moderne. Sociologia educației analizează mediul social al învățării, relațiile din școală, climatul educațional și rolul culturii în formarea elevului.

Bronfenbrenner (1979) arată că dezvoltarea copilului este influențată de sistemele ecologice în care trăiește acesta: familie, școală, comunitate, cul-

tură. Un climat educațional pozitiv *crește motivația și stimulează cooperarea; reduce comportamentele problematice; promovează incluziunea* [6].

Vrăsmaș (2001) consideră climatul educațional un factor determinant al reușitei școlare precum și al adaptării sociale [30].

Alte cercetări contemporane arată că parteneriatul educațional școală-familie îmbunătățește *progresul la învățatură, starea emoțională și adaptarea la școală*.

Contribuția lingvisticii educaționale și a comunicării. Lingvistica educațională analizează rolul limbajului ca instrument al gândirii și al dezvoltării competențelor de comunicare. Cazden (2001) afirmă că „limbajul este atât instrument al comunicării, cât și al învățării” [11, p. 43], iar Vygotsky (1978) consideră limbajul ca fiind „vehiculul principal al dezvoltării intelectuale” [31].

Abordări moderne în predarea limbii și literaturii. Predarea limbii și literaturii în contextul educației contemporane se confruntă cu provocarea de a integra metode inovatoare care să răspundă nevoilor unui elev tot mai expus la *diversitate lingvistică, culturală și tehnologică*. În acest cadru, abordările moderne valorifică o pedagogie centrată pe *sens, dialog și structurarea experiențelor de învățare*, depășind modelul tradițional al receptării pasive a textului. Astfel:

- *Lectura dialogică* pune în prim-plan interacțiunea activă dintre cadru didactic, elev și text, transformând lectura într-un proces colaborativ de construire a sensului;
- *Interpretarea textelor multimodale* aduce în sala de clasă noile forme de comunicare – imagini, sunet, video și simboluri dezvoltând competențe esențiale pentru alfabetizarea mediatică;
- *Învățarea prin narativitate* stimulează creativitatea și exprimarea personală, facilitând înțelegerea profundă a ideilor prin povești, experiențe și scenarii;
- Integrarea *abordărilor fonetice și semantice* contribuie la dezvoltarea acurateței limbajului, la formarea vocabularului și la consolidarea mecanismelor de comprehensiune;
- *Rolul limbajului în formarea gândirii critice* devine central. Prin analiză, argumentare și interpretare, elevii învață să-și formuleze opinii, să evalueze perspective și să înțeleagă nuanțe. În acest fel, predarea limbii și literaturii se transformă într-un demers **complex**,

interactiv și formativ în care limbajul devine instrumentul fundamental de explorare a lumii și de dezvoltare a competențelor cognitive și culturale ale elevilor.

Tendențe moderne în didactică: Constructivism, Socio-constructivism, Conectivism. Didactica modernă este profund influențată de **teoriile învățării** dezvoltate în secolul XX și primul sfert de secol XXI. Printre acestea, trei *direcții* rămân esențiale pentru proiectarea procesului educațional contemporan:

- *Constructivismul* (cunoașterea este construită activ; elevul este agentul propriei formări deoarece își construiește propria cunoaștere prin acțiune și reflecție) [23];
- *Socio-constructivismul* (învățarea este un proces social, mediat cultural);
- *Conectivismul* (paradigma învățării digitale; cunoașterea circulă în rețele).

a) **Constructivismul** reprezintă una dintre cele mai influente paradigme educaționale moderne. Teoria este fondată pe lucrările lui Jean Piaget și susține că elevul își construiește cunoașterea în mod activ, prin *explorare, acțiune și reflecție*.

Principiile fundamentale ale constructivismului sunt:

- *Cunoașterea este construită* (nu transmisă);
- *Elevul este subiect activ al cunoașterii* (nu receptor pasiv);
- *Învățarea apare prin dezechilibrare și re-echilibrare cognitivă*;
- *Sarcinile trebuie să fie autentice, semnificative și orientate spre problematizare*;
- *Cadrul didactic trebuie să fie ghidul pentru învățare* (nu unica sursă de informație).

Potrivit lui Piaget, în procesul de construire a cunoașterii, „Copilul își construiește propria realitate în mod activ, reorganizând continuu experiențele” [Ibidem, p.12]. Astfel, didactica modernă inspirată de constructivism promovează: *învățarea prin descoperire; învățarea bazată pe problematizare; experimentarea directă; reflecția personală; activitățile care provoacă gândirea*. În acest context, didactica modernă aplică: experiențe **hands-on** în științe (experiențe practice); probleme deschise în matematică; jurnale de reflecție și metacogniție; proiecte practice (interdisciplinare);

b) **Socio-constructivismul** extinde paradigma constructivismului și pune accent pe *interacțiunea socială* (ca motor principal al dezvoltării cognitive). Această teorie se bazează pe contribuțiile lui Lev Se-

mionovici Vygotsky, care este de părere că: „Tot învățământul bun se realizează printr-o intermediere socială” [31, p.87].

Principiile fundamentale ale socio-constructivismului sunt:

- *Învățarea are loc în zona proximei dezvoltări (ZPD)*;
- *Limba și cultura modelează gândirea*;
- *Cadrul didactic acționează ca mediator* (nu ca evaluator pasiv);
- *Cunoașterea este co-construită* prin dialog, colaborare și rezolvare comună a sarcinilor.

Metodele educaționale care se sprijină pe principiile fundamentale ale socio-constructivismului sunt: învățare în grupuri mici; activități de tip *peer tutoring*; dezbateri și discuții ghidate; activități colaborative digitale (Google Classroom, Padlet); *scaffolding* (sprijin temporar) oferit de cadru didactic, contribuția teoretică a tendinței fiind deosebit importantă deoarece reprezintă una dintre cele mai influente perspective asupra învățării din pedagogia modernă, punând accent pe rolul esențial al interacțiunilor sociale, al limbajului și al contextului cultural în construirea cunoașterii.

Fundamentată în principal pe lucrările lui Lev Semionovici Vygotsky, această teorie afirmă că dezvoltarea cognitivă a copilului este un proces social, mediat prin limbaj și sprijinit de experiențele împărtășite cu ceilalți membri ai comunității educaționale. De altfel, Vygotsky afirmă că „Învățarea este posibilă doar prin medierea celui alt, în interiorul proceselor sociale” [Ibidem, p. 56]. Astfel, didactica modernă valorizează interacțiunea, dialogul și cooperarea ca instrumente ale dezvoltării cognitive. Tot Vygotsky subliniază că învățarea precede dezvoltarea, afirmând că „învățarea umană presupune o natură socială specifică și un proces prin care copiii își interiorizează instrumentele culturale” [Ibidem, p. 88].

Intrând în profunzimea acestei concepții, se înțelege că actul cunoașterii nu se transmite pasiv de la cadru didactic la elev, ci este construit activ, prin negociere de sens și participare la activități comune.

Un concept central al teoriei socio-constructiviste este zona proximei dezvoltări (ZPD), definită ca „distanța dintre nivelul actual al dezvoltării, determinat prin rezolvarea independentă a problemelor, și nivelul potențial al dezvoltării, determinat prin rezolvarea problemelor sub îndrumarea unui adult sau în colaborare cu colegi mai capabili” [Ibidem, p. 86]. Acest concept a revoluționat prac-

ticile educaționale și a evidențiat rolul suportului educațional strategic, ceea ce Jerome Seymour Bruner a conceptualizat drept **scaffolding** [7] sau sprijin didactic temporar. El a continuat linia socio-constructivistă, argumentând că „învățarea este întotdeauna un proces activ, nu un eveniment pasiv, iar profesorul trebuie să creeze condiții pentru descoperire ghidată” [8, p. 12], introducând ideea de **format educațional**, un cadru interactiv în care adultul și copilul negociază semnificații, ceea ce apropie mult teoria socio-constructivistă de practicile didactice moderne din școala actuală.

La rândul ei, Barbara Rogoff (1990) explică dezvoltarea cognitivă drept rezultat al participării ghidate, afirmând că „elevii evoluează prin implicare în activități socioculturale împreună cu persoane mai experimentate” [24, p. 39]. Acest cadru pune accent pe faptul că învățarea este un proces distribuit între participanții la activitatea educațională.

Contribuții esențiale regăsim și în lucrările lui Gordon Wells, care afirmă că „înțelegerea se dezvoltă prin participarea elevilor la discuții autentice, în care ideile sunt explorate, nu doar verificate” [32, p. 33]. Prin urmare, dialogul nu este doar o strategie didactică, ci un *mecanism fundamental de construire a gândirii*.

Socio-constructivismul are meritul de a fi influențat profund strategiile educaționale contemporane, contribuind la dezvoltarea unor metode utilizate pe scară largă în învățământul modern bazându-se pe schimbul de idei, învățarea de la colegi, învățarea din experiențe autentice, lectura dialogică - transformând sala de clasă într-un spațiu de co-construcție a sensurilor în care povestea poate deveni un însemnat instrument de organizare a gândirii.

În ansamblu, socio-constructivismul oferă un cadru conceptual solid pentru pedagogia secolului XXI. Prin accentul pus pe *limbaj, interacțiune și cultura participării*, teoria contribuie la înțelegerea învățării ca *proces social, colaborativ și reflexiv*. Acest model a reconfigurat modul în care cadrele didactice proiectează activitățile de învățare și modul în care elevii își dezvoltă competențele cognitive, lingvistice și sociale.

Constructivismul și socio-constructivismul în clasele incluzive. În paradigma constructivistă, elevul construiește cunoașterea prin acțiune și reflecție, iar dezechilibrările cognitive devin prilejuri de reorganizare mentală. În perspectiva socio-constructivistă, Vygotsky subliniază că dezvoltarea

cognitivă este **mediată social** și că învățarea are loc în ZPD, prin sprijinul oferit de adult sau de colegi mai competenți.

Pedagogia incluzivă preia aceste idei și le transformă în principii de acțiune:

- planificarea centrată pe toți elevii (indiferent dacă sunt tipici sau atipici);
- utilizarea sistematică a scaffolding-ului (modele, indicii vizuale, pașii expliciți ai sarcinii), deosebit de important în TSA;
- valorizarea dialogului ca mijloc de construire a sensului și de dezvoltare a limbajului.

Spratt & Florian (2015) arată că profesorii care aplică pedagogia incluzivă „se sprijină intenționat pe strategii cunoscute, dar le folosesc în moduri care includ pe toată lumea” [26, pp. 90–92], evitând practicile care etichetează sau separă elevii cu dificultăți;

c) **Conectivismul – teoria învățării în era digitală** este o paradigmă educațională formulată de George Siemens (2005) și Stephen Downes (2007) - considerată în prezent ca fiind **teoria învățării specifice societății digitale**. Această teorie a învățării în era digitală a fost formulată pentru a explica modul în care oamenii învață într-o lume dominată de rețele digitale, fluxuri masive de informații și tehnologii în continuă schimbare. George Siemens (2005) afirmă că învățarea este un proces complex prin care se conectează sursele de informații sau nodurile specializate [25, pp. 3-10], subliniind că esența învățării nu mai este doar acumularea de conținut, ci capacitatea de a stabili și menține conexiuni relevante între oameni, idei, resurse și platforme digitale. În acest sens, învățarea devine un fenomen de rețea: cunoașterea este distribuită, iar rolul elevului este de a *naviga, filtra și actualiza permanent informațiile*.

Principiile fundamentale care stau la baza conectivismului sunt:

- Cunoașterea este distribuită în rețele;
- Învățarea înseamnă a naviga, a filtra, a conecta informații;
- Decizia informată este mai importantă decât acumularea de detalii;
- Aptitudinea centrală este abilitatea de a învăța continuu.

Resursele digitale sunt esențiale pentru formarea competențelor. Principii precum diversitatea opiniilor, caracterul dinamic al informației, importanța **know-where** (a ști unde este plasată informația) alături de **know-how** (competența tehnică dobândită prin experiență) și integrarea învățării

formale, non-formale și informale descriu specificul conectivist al mediilor de învățare online, al comunităților virtuale și al cursurilor de tip **MOOC (Massive Open Online Courses)**. De alt fel, conectivismul a inspirat primele cursuri masive deschise online, concepute tocmai pentru a exemplifica în practică învățarea prin rețele distribuite și, la care, pot participa simultan mii sau zeci de mii de cursanți, cu acces liber (de obicei, fără taxe), au structură educațională clară și se desfășoară pe internet sub formă de: *lecții, videoclipuri, teste, teme*. Din această perspectivă, învățarea devine un proces prin intermediul căruia sunt create conexiuni și modele între multiplele noduri ale unei rețele.

Didactica modernă utilizează în prezent diferite rețele de conexiuni care oferă utilizatorului:

- *platforme colaborative* (Google Workspace, Teams, Moodle);
- *interactivitate prin aplicații* (Kahoot, Quizizz, EdPuzzle);
- *resurse deschise* (OER, MOOC);
- *inteligență artificială în educație*;
- *hărți conceptuale digitale și rețele de idei*.

Deci, prin aceste rețele de conexiune, transformate în instrumente instructiv-educative, didactica modernă are deja o altă optică, în sensul că:

➤ **profesorul/cadrul didactic devine:**

- *designer de experiențe de învățare*;
- *facilitator al conexiunilor*;
- *ghid în procesul de navigare în informație*;
- *creator de contexte digitale pentru învățare*.

➤ **elevul devine:**

- *navigator printre informații*;
- *co-creator de conținut*;
- *participant activ la comunități de învățare online*.

Conectivismul și tehnologiile digitale în contextul CES/TSA. Conectivismul, formulat de Siemens și Downes, descrie învățarea în era digitală ca proces de creare și menținere a conexiunilor între oameni, resurse, idei și platforme.

În psihopedagogia specială, conectivismul capătă relevanță în mai multe direcții:

- utilizarea CAA și a aplicațiilor digitale pentru acces la comunicare a elevilor non-verbali sau minim verbali;
- acces la resurse vizuale și multimedia adaptate (videoclipuri scurte, simulări, povești sociale digitale);
- participarea la comunități online de practică pentru profesorii care lucrează cu elevi cu CES/TSA.

Lindner & Schwab (2020) arată că practicile incluzive eficiente includ, printre altele, modificări ale mediului de învățare și utilizarea feedbackului individualizat, aspecte care pot fi susținute puternic prin tehnologie digitală [19], (de exemplu, aplicații de monitorizare a progresului, portofolii digitale).

Conectivismul – avantaje, dezavantaje și sugestii Avantaje:

- *Acces nelimitat la informație* (valorifică resursele digitale multiple, permite utilizatorilor să acceseze rapid informații diverse, actuale și de înaltă calitate);
- *Învățare flexibilă și personalizată* (utilizatorul învață în ritm propriu și alege resurse, platforme și comunități relevante pentru interesele personale);
- *Construirea cunoașterii în rețea* (cunoașterea devine posibilă chiar și în absența cadrului didactic deoarece se generează prin conexiuni între oameni, idei, instrumente și medii digitale);
- *Actualizarea continuă a cunoștințelor* (prin îndemnul și încurajarea utilizatorului să se adapteze permanent la noile tehnologii și să-și dezvolte abilitatea de a afla locul unde găsește informația dorită);
- *Dezvoltarea competențelor digitale esențiale* (filtrarea informațiilor, validarea surselor, colaborarea online cu alți utilizatori, identificarea și învățarea utilizatorului să folosească și alte instrumente tehnologice moderne);
- *Promovarea învățării colaborative* (prin schimb de idei și opinii, feedback rapid și oportunitatea de a participa în timp real la comunități globale de învățare: *forumuri, grupuri online, MOOC-uri*).

Dezavantaje:

- *Supraîncărcarea informațională* (informațiile pot obosi utilizatorul);
- *Dependența de tehnologie și conectivitate pentru a obține informații care presupun utilizarea unei tehnologii avansate* (poate accentua inegalitățile educaționale);
- *Lipsa unei structuri pedagogice ferme* (deoarece nu oferă utilizatorului un **model** clar și pertinent al procesului de învățare, neexistând forme standardizate ale structurilor pedagogice).

În opinia noastră, trebuie subliniate și **limitele** acestei perspective, deoarece:

- 1) încă nu este demonstrat dacă conectivismul reprezintă o **nouă teorie de învățare**, ori un **context pedagogic pentru învățarea electronică și în rețea**;
- 2) deși conectivismul ne oferă un cadru nou și folositor pentru învățarea tehnologiei precum și înțelegerea ei, totuși considerăm că, în prezent se impun multe clarificări conceptuale și validări empirice pentru a deveni cu adevărat o teorie robustă a învățării;
- 3) apariția riscului de superficialitate în evaluarea progresului (deoarece navigarea rapidă între sursele informaționale poate conduce la acumularea fragmentară a informației - în defavoarea înțelegerii profunde).

Sugestii pentru aplicarea conectivismului:

- Combinarea conectivismului cu socio-constructivismul, cognitivismul sau învățarea prin proiect (pentru a construi un model pedagogic echilibrat);
- Formarea abilităților de filtrare și validare a informațiilor - prin învățarea specializată a utilizatorilor despre modul cum pot să distingă între sursele credibile și cele nesigure (folosind criterii clare de evaluare);
- Crearea de comunități aplicative și de practică online (prin organizarea de către cadrele didactice a unor grupuri de discuții, platforme colaborative și spații digitale unde elevii pot schimba idei și resurse);
- Diversificarea instrumentelor digitale (prin utilizarea de bloguri, wiki-uri, MOOC-uri, platforme de învățare socială, hărți conceptuale, podcasturi etc.);
- Asigurarea suportului pedagogic necesar pentru utilizatorii mai puțin familiarizați cu digitalizarea (prin inițierea treptată în utilizarea tehnologiei, cu explicații clare și resurse tutoriale);
- Îmbinarea resurselor online cu activități de reflecție (jurnale de învățare, portofolii digitale și autoevaluări, ce pot preveni superficialitatea procesării informației).

Tehnologia în didactica modernă. Digitalizarea este cea mai puternică tendință a didacticii moderne a secolului XXI. Tehnologiile educaționale includ:

- *platforme e-learning*;
- *instrumente multimedia*;
- *realitate augmentată*;
- *aplicații interactive*;
- *Inteligența Artificială* (în predare și evaluare).

Pentru a nu transforma educația într-un proces tehnic, este nevoie de echilibru la scara dimensiunii umane, deoarece o educație modernă în epoca digitalizării trebuie susținută de **etică, politică și democrație** [3]. Echilibrul între tehnologie și dimensiunea umană poate fi asigurat prin adoptarea unor **modele** moderne de învățare:

- *Învățare bazată pe probleme* (Problem-based Learning - PBL) – metodă prin care elevii învață să rezolve probleme reale de viață (dezvoltând gândirea critică);
- *Învățare bazată pe anchetă* (Inquiry-based Learning) – cu accent pe ipoteze, investigație, experimentare;
- *Învățare prin cooperare* (Cooperative Learning) – crește motivarea copilului pentru învățare, tratează învățarea cu mai multă seriozitate și contribuie la creșterea performanței școlare;
- *Învățarea prin metoda Clasa inversată* (Flipped Classroom) – conținuturile de bază sunt studiate de către elev acasă, iar la școală învață să le aplice.

Evaluarea în didactica modernă. În didactica modernă, evaluarea este privită, din ce în ce mai mult ca **mijloc de învățare, mecanism de selecție și certificare**. Sub acest aspect, unii cercetători opinează că influența cea mai mare asupra învățării o deține evaluarea, și nu predarea [5]. De aceea, este important modul cum se proiectează evaluarea, astfel încât să modeleze profund **ce, cum și cât** învață elevii. În acest context se conturează trei **direcții** majore: *evaluarea formativă, evaluarea autentică* și consolidarea *autoevaluării și coevaluării* (ca practici curente în cultura clasei).

I. **Evaluarea formativă** pune accent pe **feedback, progres și autoreglare**. În perspectiva lui Black și Wiliam, evaluarea formativă este definită ca fiind un proces prin care informațiile despre învățarea elevilor sunt colectate și utilizate pentru a adapta predarea și activitatea de învățare, astfel încât să se reducă distanța dintre nivelul actual și obiectivele propuse. Logica privind *evaluarea pentru învățare* are multe note distinctive față de *evaluarea învățării*, deoarece accentul se deplasează de pe notă pe reglarea continuă a învățării [4, pp. 5-31].

Una dintre cele mai puternice influențe asupra învățării și realizării poate să revină feedbackului însă, după cum arată Hattie și Timpeley (2007), nu este suficient ca profesorul să ofere comentarii. Contează *calitatea, claritatea și utilizarea feedbackului* [17] care să devină un motor al învățării.

Pe de altă parte, modelul lui Nicol și Macfarlane-Dick (2006) descrie evaluarea formativă ca pe un sistem de **autoreglare a învățării**, în care feedbackul ajută elevul să-și monitorizeze progresul, să-și compare performanțele cu criteriile și să-și ajusteze strategiile.

În perspectiva autorilor, printre **principiile feedbackului eficient**, se regăsesc:

- *clarificarea criteriilor de reușită;*
- *furnizarea de informații orientate spre sarcini (nu spre persoană);*
- *crearea de oportunități ca elevii să „lucreze” cu feedbackul (revizuiți, rescrieri, îmbunătățiri);*
- *stimularea autoevaluării și a reflecției elevilor asupra propriului progres* [20, pp. 199-218].

În paradigma actuală a **feedback-ului alfabetizării**, Carless și Boud (2018) privesc alfabetizarea elevilor ca pe o sumă de dispoziții, capacități și înțelegeri suficiente pentru a da sens informațiilor furnizate de feedback și de a ști cum să le folosească pentru a-și îmbunătăți performanța școlară [10, pp. 1318-1322].

În concluzie, prin evaluarea formativă modernă trebuie să acceptăm că reprezintă rezultatul a **ceea ce reușește elevul să înțeleagă și să transforme în acțiune**, dacă:

- a) *se desfășoară pe parcursul învățării* (nu doar la final);
- b) *valorifică întrebările, discuțiile, sarcinile deschise* (ca surse de evidență);
- c) *integrează feedbackul dialogic* (nu unidirecțional);
- d) *încurajează autoreglarea* (prin recunoașterea punctelor tari și a ariilor de îmbunătățire).

În acest caz, putem vorbi despre **progres individual și autoreglarea învățării**, în sensul că elevii devin capabili să-și formuleze obiective, să-și monitorizeze performanțele și să-și ajusteze strategiile. Wiliam (2009) argumentează că, evaluarea formativă este una dintre cele mai eficiente investiții în creșterea performanțelor școlare, în special atunci când implică activ elevii în procesul de evaluare [33].

I. Evaluare formativă și feedback pentru elevii cu CES/TSA. Black & Wiliam (2009) definesc evaluarea formativă ca procesul prin care informațiile despre învățare sunt utilizate pentru a ajusta predarea și activitatea elevilor, reducând distanța dintre nivelul actual și obiectivele propuse [4].

Carless & Boud (2018) propun conceptul de „feedback literacy” – ansamblul înțelegerilor, capacităților și dispozițiilor necesare elevilor pentru

a da sens feedbackului și a-l transforma în acțiune [10, pp. 1315-1317].

În psihopedagogia specială, evaluarea formativă capătă rol dublu:

- *diagnostic și reglator* – informațiile colectate permit ajustarea imediată a sarcinilor, a suportului vizual, a timpului de lucru;
- *motivațional* – feedbackul pozitiv, specific și imediat susține încrederea în sine a elevilor cu CES/TSA.

În modelul propus, grila de evaluare formative poate include: a) indicatori pentru competențe academice (lectură, scriere, matematică) cu niveluri adaptate; b) indicatori pentru competențe socio-emotionale și de autoreglare (capacitatea de a cere ajutor, de a aștepta rândul, de a utiliza suporturile vizuale); c) feedback multimodal (verbal, vizual, simbolic – smiley, pictograme) adaptat profilului de învățare.

II. Evaluarea autentică își propune să apropie activitățile școlare de situațiile reale de viață prin intermediul unor sarcini reale, portofolii, proiecte, prezentări, considerând că acest tip de evaluare solicită celui care învață, să-și demonstreze înțelegerea profundă, ca măsură eficientă pentru obținerea performanțelor intelectuale [18].

Într-un studiu de sinteză, realizat de Vlachopoulos și Makri (2024), se arată că evaluarea autentică contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor secolului XXI, referindu-se la *gândirea critică, colaborarea, creativitatea și responsabilitatea civică*, cu condiția să fie bine ancorată în obiective și să fie susținută de criterii clare și feedback de calitate [29].

Întrebarea care se pune este: **Care sunt dimensiunile în virtutea cărora putem aprecia cât de autentică este o sarcina de evaluare?**

În opinia autorilor Gulikers et al. (2004), **cadru celor cinci dimensiuni** necesare pentru aprecierea justă a autenticității unei sarcini de evaluare sunt: *natura sarcinii, contextul fizic, contextul social, forma de evaluare și criteriile utilizate* [16, pp. 67-86]. Însă, în opinia noastră, legătura evaluării autentice cu învățarea prin proiecte, portofolii și reprezentări, nu trebuie apreciată fiind doar produsul care necesită numai evaluare, ci dimpotrivă, reprezintă medii de învățare prin care este favorizată învățarea și abordările interdisciplinare, dau sens folosirii resurselor digitale și textelor multimodale, stimulează responsabilitatea utilizării acestora și oferă posibilitatea înțelegerii impactului pe care îl are produsul într-un context real.

În concluzie, contextul didacticii moderne transformă cadrul didactic într-un creator de situații autentice în care criteriile de evaluare sunt discutate și ajustate în parteneriat cu elevii, ceea ce creează premisele necesare pentru **autoevaluare pertinentă și coevaluare** coerentă.

III. **Autoevaluarea și coevaluarea** promovează responsabilitatea și metacogniția. Acestea tind spre o cultură participativă a evaluării, parcurgând un traseu care face trecerea de la un model centrat pe profesor la o cultură participativă a evaluării în care elevii devin **co-actori** ai procesului. Sub acest aspect, Boud și Falchikov (2007) ne vorbesc despre *evaluarea pe termen lung*, adică acea evaluare care este orientată spre formarea capacității de a aprecia corect calitatea propriei munci [5], competență necesară în învățarea pe tot parcursul vieții.

Rolul autoevaluării este deosebit de important deoarece elevii au posibilitatea să-și compare propriile performanțe cu criteriile de reușită, pot să-și formuleze obiective de viitor, să-și identifice punctele tari și punctele slabe astfel încât să acționeze în consecință. Este vorba despre capacitatea elevului de a formula judecăți informate privind efortul depus și de a transforma feedbackul în acțiune.

IV. **Coevaluarea** se referă la implicarea elevilor în procesul de apreciere a produselor activității altor colegi (prin raportare la criteriile explicite de evaluare). Fiecare elev are posibilitatea să evalueze rezultatele celui alt coleg, fiind vorba despre o *evaluare de la egal la egal*, activitate ce transformă clasa într-un spațiu de **învățare colaborativă**. Totuși, este nevoie de evaluare și coevaluare bine proiectate care să contribuie la dezvoltarea competențelor și transferul acesta pe alte sarcini ori discipline de învățământ.

Efectele pozitive ale coevaluării pot fi multiple dar, eficiența necesită **formare explicită** (obținută prin modele, exerciții graduale, climat de siguranță psihologică și feedback autentic), prin intermediul căreia se dezvoltă gândirea critică, empatia academică, responsabilizarea față de propriul proces de învățare și față de grup.

Evaluare autentică, autoevaluare și coevaluare pentru elevii cu CES/TSA. Vlachopoulos & Makri (2024) arată că evaluarea autentică, prin proiecte, portofolii și sarcini reale, contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor secolului XXI – gândire critică, colaborare, creativitate – dacă este susținută de criterii clare și feedback de calitate.

În contextul **psihopedagogiei speciale**:

- proiectele pot implica realizarea de postere, prezentări vizuale sau scurte materiale video la care elevii cu CES/TSA contribuie cu părți adaptate (desen, selectarea imaginilor, înregistrare vocală);

- portofoliile pot fi transformate în portofolii digitale cu fotografii ale produselor, înregistrări audio sau video – utile mai ales pentru monitorizarea evoluției în TSA.

Carless & Boud (2018), [10] și Boud & Falchikov (2007), [5] subliniază importanța implicării active a elevilor în procesul de evaluare, prin autoevaluare și coevaluare, ca formă de pregătire pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

În cazul elevilor cu CES/TSA, autoevaluarea și coevaluarea pot fi adaptate astfel:

- *utilizarea de scale vizuale* (de tip **termometru al învățării, fețe zâmbitoare / neutre / triste**) pentru ca elevul să își aprecieze efortul;
- *coevaluarea cu ajutorul unui partener de învățare* – coleg tipic care oferă feedback simplu, imediat, pe baza unor criterii clare (*Ai reușit să spui propoziția întreagă?, Ai așteptat rândul?*).

Educația incluzivă și intervenții educaționale la elevii cu TSA. Tulburarea de spectru autist se caracterizează prin dificultăți persistente în comunicarea și interacțiunea socială, precum și prin patternuri restrictive și repetitive de comportament, interese sau activități.

Într-o sinteză realizată de Odom et al. (2021) privind intervențiile educaționale realizate timp de 40 de ani pentru copiii și tinerii cu autism, se arată că intervențiile școlare eficiente combină: instruirea explicită, sprijinul vizual, structura predictibilă și colaborarea cu familia [21].

În modelul CCC-I, aplicarea la TSA presupune:

Cogniție – adaptarea ritmului, fragmentarea sarcinilor, utilizarea de rutine vizuale, suprapunerea informațiilor verbale cu suport vizual;

Colaborare – implicarea asistenților educaționali, a logopezilor, a consilierilor și a familiei în planurile individualizate de sprijin;

Conectivitate – utilizarea aplicațiilor CAA, a platformelor video model (video modeling), a jocurilor educaționale interactive;

Incluziune – elevul cu TSA este menținut în centrul activităților de clasă (nu plasat permanent într-un colț sau în alt spațiu).

Exemplu: la o lecție despre **regulile de circulație**, elevii tipici pot lucra în jocuri de rol, iar elevul cu TSA poate utiliza carduri cu expresii-cheie

(STOP!, AȘTEAPTĂ!, LIBER!) și pictograme pentru a participa la dialog. Evaluarea succesului nu vizează doar corectitudinea lingvistică, ci și participarea, contactul vizual funcțional, toleranța la interacțiune.

Contribuția personală a articolului constă în:

- 1) Propunerea Modelului CCC-I, articulează cunoștința, colaborarea, conectivitatea și incluziunea în proiectarea didactică pentru elevii cu și fără CES/TSA;
- 2) Operaționalizarea diferențierii și individualizării prin exemple concrete de adaptări curriculare, structurate pe conținut, proces și produs;

În lumina acestor argumente, didactica modernă poate transforma spațiul instituțional al educației într-un spațiu al cooperării, dialogului și inovării, în care educația depășește acumularea de cunoștințe și urmărește formarea unei personalități autonome, responsabile și adaptabile, inclusiv pentru elevii cu CES și TSA.

Concluzii privind didactica modernă în perspectiva psihopedagogiei speciale. Didactica modernă, privită din perspectiva psihopedagogiei speciale, nu trebuie să fie simpla înlocuire a metodelor tradiționale cu metode moderne, ci trebuie să reprezinte o schimbare de paradigmă:

- de la predarea centrată pe transmiterea conținuturilor la învățarea centrată pe elev, pe competențe și pe participare;
- de la abordarea **one-size-fits-all** (abordarea unică aplicată tuturor) la diferențiere și individualizare pentru toți, în special pentru elevii cu CES/TSA;
- de la evaluarea **ca filtru** la evaluarea **ca mecanism de autoreglare și dezvoltare**.

Concluzii generale. Ansamblul acestor **idei-cheie** care gravitează în jurul evaluării aplicate în didactica modernă (*evaluare formativă, evaluare autentică, autoevaluare și coevaluare*), transformă evaluarea într-un *instrument de învățare pe termen lung*, în acord cu paradigmele socio-constructiviste și cu nevoia de a forma subiecți autonomi, reflexivi și capabili să se adapteze în contexte educaționale în continuă schimbare. Didactica modernă este un proces dinamic care transformă spațiul instituțional al educației și al învățării într-un spațiu al **cooperării, dialogului și inovării**, în care educația depășește acumularea de cunoștințe și se orientează spre formarea unei personalități *autonome, responsabile și adaptabile*. În sinteză, didactica modernă nu reprezintă un set de metode obligatorii, ci un mod de a înțelege învățarea, un mod de a percepe educația ca proces social, comunicativ, tehnologic și cultural.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AINSCOW M. *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6 (1), 2020, pp. 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
2. BANDURA A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, SUA: Prentice-Hall, 1986, 617 p. ISBN: 978-0138156145.
3. BIESTA G. J. J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Londra, Regatul Unit: Routledge, 2010, 160 p. ISBN: 978-1594517919.
4. BLACK P., WILIAM D. *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 21 (1), 2009, pp. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
5. BOUD D., FALCHIKOV N. (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (1st ed.). London, UK: Routledge, 2007, 224 p. ISBN 9780415397797. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
6. BRONFENBRENNER U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, SUA: Harvard University Press. 1979, 352 p. ISBN-10: 0674224574; ISBN-13: 978-0674224575.
7. BRUNER J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, SUA: Harvard University Press, 1986, 208 p. ISBN 978-0-674-01743-7.

8. BRUNER J. S. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA, SUA: Harvard University Press. 1990, 176 p. ISBN 978-0-674-01761-1.
9. BRUNER J. S. *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture* (The Jerusalem-Harvard Lectures). Cambridge, Massachusetts, SUA: Harvard University Press. 1990, 208 p. ISBN-10: 0674003616; ISBN-13: 978-0674003613.
10. CARLESS D., & BOUD D. *The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback*. Assessment & Evaluation in Higher Education. 43 (8), 2018, pp. 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
11. CAZDEN C. B. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Portsmouth, New Hampshire, SUA: Heinemann, 2001, 175 p. ISBN: 978-0325003566.
12. CERGHIT I. *Metode de învățământ* (ediția a V-a, revizuită). Iași: Polirom. 2006. 320 p. ISBN: 973-46-0175-X.
13. DELORS J. *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Franța: UNESCO, 1996. Traducere românească: DELORS, J. *Educația: Comoara lăuntrică*. Iași: Polirom, 2000, 240 p. ISBN: 973-683-549-9.
14. FLORIAN L. *Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences*. Scottish Educational Review. 2015, 47(1), pp. 5–14.
15. GARDNER H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, SUA: Basic Books. 1999. 304 p. ISBN-10: 0465026117; ISBN-13: 978-0465026111.
16. GULIKERS J. T. M., BASTIAENS T. J., KIRSCHNER P. A. *A five-dimensional framework for authentic assessment*. Educational Technology Research and Development, 52 (3), 2004, pp. 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
17. HATTIE J., TIMPERLEY H. *The power of feedback*. Review of Educational Research, 77(1), 2007, pp. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
18. KOH K H. *Authentic assessment*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. 2017. ISBN 978-0-19-026409-3. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.22>
19. LINDNER K.-T., SCHWAB S. (2020). *Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis*. International Journal of Inclusive Education. Advance online publication. 2020, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
20. NICOL D. J., MACFARLANE-DICK D. *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. Studies in Higher Education, 31(2), 2006, pp. 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
21. ODOM S. L., HALL L. J., MORIN K. L., KRAEMER B. R., HUME K. A., MCINTYRE N. S., NOWELL S. W., STEINBRENNER J. R., TOMASZEWSKI B., SAM A. M., DAWALT L. *Educational interventions for children and youth with autism: A 40-year perspective*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(12), 2021, pp. 4354–4369. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04990-1>
22. PAPALIA D. E., OLDS S. W., FELDMAN R. D. *Human Development* (10th ed.). New York, SUA: McGraw-Hill. 2007, XXXV + 738 p. ISBN-10: 0071107142; ISBN-13: 978-0071107143.
23. PIAGET J. *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York, SUA: Viking Press, 1970, 186 p. ISBN-10: 0670621722; ISBN-13: 978-0670621729.
24. ROGOFF B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, SUA: Oxford University Press, 1990, 272 p. ISBN 978-0-19-507003-3.

25. SIEMENS G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 2005, pp. 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm ISSN 1550-6908.
26. SPRATT J., & FLORIAN L. *Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'*. Teaching and Teacher Education, 49/2015, pp. 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>.
27. ȚENESCU O. *Gândirea abstractă și evaluarea diferențiată în ciclul gimnazial*. Edict.ro – Revista Educației. București: Editura Agata, 2022, 10 p. <https://edict.ro> ISSN: 1582-909X.
28. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO, 204 p. ISBN: 978-92-3-100194-1.
29. VLACHOPOULOS D., MAKRI A. *A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations*. Studies in Educational Evaluation, 2024, 83 p, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
30. VRĂSMAȘ T. *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Aramis Print, 2001, 399 p. ISBN: 973-8294-06-1.
31. VYGOTSKY L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, SUA: Harvard University Press, 1978, XI + 159 p. ISBN-10: 0674576284; ISBN-13: 978-0674576285.
32. WELLS G. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge, Marea Britanie: Cambridge University Press, 1999, 338 p. ISBN 978-0-521-65449-1.
33. WILLIAM D. *Assessment for learning: Why, what and how?* London, United Kingdom: Institute of Education, University of London, IOE Press Lectures), 2009. 40 p. ISBN 978-0-85473-788-8.

Recepționat: 24.07.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.13>
CZU: 37.015:811.135.1:373.3

VALORIFICAREA JOCULUI DE ROL ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIALOGATĂ A ELEVILOR DIN CLASA ÎNTÂIA

Andreea-Simona ELGAMAL,
doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
profesoară, învățăământ primar,
Școala Gimnazială nr. 17 Botoșani, România
ORCID: 0009-0000-7372-186X
E-mail: andreeaelgamal@gmail.com

Rezumat. *Prezentul articol investighează impactul activităților de tip joc de rol asupra formării competenței de comunicare dialogată a elevilor din clasa întâia. Studiul analizează trei contexte diferite de producere a dialogului oral: (1) utilizarea unei păpuși-broască realizată în cadrul activităților AVAP, (2) dialoguri spontane, (3) dialoguri pregătite anticipat pe baza unor teme date. Compararea rezultatelor celor trei activități au ajutat să evidențiem gradul de structurare a sarcinii și calitatea dialogului în perspectiva autenticității. În rezultatul cercetării, activitatea 2 (dialog spontan cu jucării de plus) a generat cele mai bune rezultate la categoriile nonverbale și creative, în timp ce activitatea 3 (dialog pregătit acasă) a condus la cea mai bună respectare a formulelor convenționale, dar la o scădere esențială a expresivității nonverbale, iar activitatea 1 (broșcuța realizată la AVAP) a ocupat o poziție intermediară, beneficiind de avantajul familiarității cu obiectul și al contextului informal. Cercetarea subliniază importanța echilibrului dintre activitățile structurate și cele nestructurate în dezvoltarea competenței de comunicare dialogată a elevilor de vârstă școlară mică.*

Cuvinte-cheie: *comunicare dialogată, joc de rol, dezvoltarea limbajului, competențe de comunicare orală, comunicare nonverbală.*

VALIDATING ROLE PLAY IN TRAINING THE DIALOGUE COMMUNICATION COMPETENCE OF FIRST GRADE STUDENTS

Summary. *This article investigates the impact of role-play activities on the development of dialogic communication competence in first-grade pupils. The study analyzes three different contexts of oral dialogue production: (1) the use of a frog puppet created during AVAP activities, (2) spontaneous dialogues, and (3) dialogues prepared in advance based on given themes. Comparing the results of these three activities helped us highlight the degree of task structuring and the quality of dialogue from the perspective of authenticity. As a result of the research, Activity 2 (spontaneous dialogue with stuffed toys) yielded the best outcomes in the nonverbal and creative categories, whereas Activity 3 (dialogue prepared at home) led to the most consistent adherence to conventional formulas, but also to a dramatic decrease in nonverbal expressiveness. Activity 1 (the frog made during AVAP) occupied an intermediate position, benefiting from the advantage of object familiarity and the informal context. The research underscores the importance of a balance between structured and unstructured activities in the development of dialogic communication competence at early school age.*

Keywords: *dialogic communication, role-playing, language development, oral communication skills, nonverbal communication.*

Introducere. Comunicarea dialogată reprezintă o componentă fundamentală a dezvoltării socio-emoționale și cognitive la vârsta școlară mică. În contextul educațional al clasei întâia, formarea capacității de a interacționa verbal în mod adecvat, utilizând formule de salut, de mulțumire, de solicitare, inițierea și susținerea unui dialog și utilizarea

adecvată a limbajului în contexte variate, constituie un obiectiv major al curriculumului la disciplina *Comunicare în limba română*. După cum subliniază Gardner și Yaacob [6, p. 292], jocul de rol și dialogul oferă copiilor mici cadrul natural în care aceștia își pot exersa abilitățile de comunicare într-un mediu protejat, caracterizat prin asumarea unor identități

alternative". Jerome Bruner subliniază că „interacțiunea socială este cadrul în care copilul învață să utilizeze limbajul” [3, p. 45], evidențiind rolul dialogului în dezvoltarea cognitivă.

Discuții. Metodologie. Relevanță. Prezentul studiu își propune să analizeze modul în care elevii din clasa I (28) își dezvoltă competențele de comunicare dialogată prin intermediul a trei tipuri distincte de activități de tip joc de rol. Cercetarea urmărește să evidențieze atât aspectele pozitive, precum dezvoltarea, creativitatea și înțelegerea umorului în dialog, cât și dificultățile întâmpinate de copii atunci când contextul devine mai formal sau structurat.

Literatura de specialitate subliniază faptul că abilitățile de comunicare dialogată a copiilor mici se dezvoltă progresiv, fiind influențate atât de maturizarea cognitivă, cât și de experiențele sociale. Flavell [5, p. 45] afirmă că „abilitatea de a adopta rolul celuilalt în comunicare nu este o capacitate înăscută, ci una care se construiește treptat, prin intermediul interacțiunilor sociale repetitive și al jocului de rol”.

Cercetările recente în domeniul psihologiei dezvoltării au demonstrat că, încă de la vârste fragede, copiii manifestă o tendință naturală de a segmenta informația complexă în unități mai simple atunci când comunică prin gesturi, ceea ce prefigurează structura limbajului vorbit. Această descoperire susține ipoteza că intervențiile educaționale timpurii în domeniul comunicării dialogate trebuie să valorifice predispoziția naturală a copilului de a organiza informația într-o manieră accesibilă interlocutorului.

Jocul de rol reprezintă un instrument pedagogic valoros în facilitarea dezvoltării limbajului la copiii mici. Didow și Eckerman [4, p. 172] arată că „implicarea în jocuri de imitație nonverbale facilitează răspunsurile verbale ale copiilor mici și menținerea unor conversații conectate tematic pe parcursul mai multor schimburi verbale”. Această observație este esențială pentru înțelegerea mecanismelor prin care activitățile ludice susțin dezvoltarea dialogului.

În plus, cercetătorii australieni au evidențiat faptul că bebelușii prea mici pentru a vorbi utilizează deja mijloace nonverbale sofisticate pentru a interacționa social. Această descoperire sugerează că baza comunicării dialogate se construiește mult înainte de achiziția limbajului verbal, iar activitățile educaționale trebuie să valorifice aceste abilități preexistente.

Comunicarea nonverbală joacă un rol esențial în eficiența dialogului, chiar și la vârste fragede. Andronic [1, p. 340] subliniază că „funcția expresivă a comunicării se manifestă complex prin intermediul mimicii, mimului și gesturilor, nu doar prin cuvinte. Școala reprezintă mediul de comunicare și un factor

educațional important, unde copilul devine conștient de modurile de exprimare verbală și nonverbală”. Această perspectivă integrativă asupra comunicării este fundamentală pentru proiectarea activităților didactice care vizează dezvoltarea dialogului.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a trei săptămâni la clasa I, din Școala Gimnazială Nr 17, urbană, cu un grup de 28 de elevi (16 fete și 12 băieți), cu vârste cuprinse între 7 și 8 ani. Toți participanții vorbesc limba română ca limbă maternă și nu prezintă deficiențe de limbaj sau de auz semnalate.

Cercetarea a implicat trei activități distincte de producere a dialogului oral:

Activitatea 1 – Joc de rol cu păpușa-broască: În cadrul activităților AVAP, copiii au realizat individual o broscuță din materiale reciclabile, care putea fi mănuită ca o păpușă de mână. Ulterior, li s-a cerut să „dea viață” broscuței și să realizeze dialoguri orale în perechi, simulând întâlnirea dintre două broscuțe. Fiecare pereche a avut ocazia să-și prezinte dialogul în fața clasei și să-l continue pe parcursul a 2-3 minute.

Activitatea 2 – Dialog spontan cu jucării de pluș: Cu o zi înainte, elevii au fost anunțați să aducă de acasă o jucărie de pluș. În ziua următoare, fără o pregătire prealabilă a dialogurilor, copiii au fost rugați să-și „animeze” jucăriile și să construiască dialoguri spontane în perechi, în fața clasei.

Activitatea 3 – Dialog pregătit acasă: Copiilor li s-a oferit o listă cu trei titluri-sugestii pentru dialoguri, pe care urmau să le pregătească acasă:

„Întâlnire la bibliotecă” – două personaje care se întâlnesc și discută despre cartea preferată;

„La magazin” – un vânzător și un cumpărător care negociază prețul unui obiect;

„În parc”/„La telefon” – doi prieteni care se întâlnesc după o perioadă lungă de timp (la alegere).

Evaluarea performanțelor elevilor a fost realizată pe baza unei grile de observație care a urmărit următoarele criterii :

- Respectarea formulelor de salut, de mulțumire și de solicitare;
- Utilizarea intonației adecvate;
- Mimica și gesturile asociate discursului;
- Creativitatea și originalitatea dialogului;
- Capacitatea de a menține conversația (numărul de schimburi verbale);
- Sinceritatea/autenticitatea exprimării;
- Reacțiile la replicile colegilor (înțelegerea umorului).

În urma analizei celor trei activități, au rezultat următoarele date sintetizate în Tabelul 1:

Tabel 1. Performanțele elevilor pe criterii (N=28)

Criterii evaluate	Activitatea 1 (Broscuța)	Activitatea 2 (Jucării de pluș)	Activitatea 3 (Pregătit acasă)
Respectă formulele de salut	26 (92,9%)	27 (96,4%)	28 (100%)
Respectă formulele de mulțumire	24 (85,7%)	25 (89,3%)	27 (96,4%)
Respectă formulele de solicitare	23 (82,1%)	24 (85,7%)	26 (92,9%)
Utilizează intonația adecvată	25 (89,3%)	26 (92,9%)	22 (78,6%)
Utilizează mimica și gesturi	26 (92,9%)	27 (96,4%)	18 (64,3%)
Demonstrează creativitate	25 (89,3%)	27 (96,4%)	20 (71,4%)
Menține conversația (>3 schimburi)	22 (78,6%)	25 (89,3%)	24 (85,7%)
Reacționează adecvat la umor	24 (85,7%)	26 (92,9%)	17 (60,7%)

Activitățile desfășurate corelează direct cu competențele specifice din disciplina *Comunicare în limba română* (CLR), clasa I:

- 1.2. Participarea la dialoguri simple în diferite contexte de comunicare, realizată prin jocuri de rol și activități spontane;
- 2.1. Formularea de mesaje orale în situații familiare de comunicare, exersată prin dialogurile create de elevi;
- 2.2. Respectarea normelor elementare de comunicare, evidențiată prin utilizarea formulelor de salut, de mulțumire și de solicitare.

Elevii au folosit ca tipuri de jocuri de rol : „Întâlnire la bibliotecă” , „La cumpărături” , „În parc” sau „La telefon”. Activitățile propuse contribuie la formarea competențelor de comunicare funcțională, punând accent pe interacțiune, adaptare la context și exprimare coerentă.

Analiza relevă faptul că elevii manifestă o participare activă și spontană la actul comunicării dialogate, ceea ce indică un nivel ridicat de implicare și disponibilitate pentru interacțiune verbală. De asemenea, se constată utilizarea corectă și adecvată a formulelor de politețe, semn al interiorizării normelor de comunicare. Interesul crescut pentru activitățile interactive constituie un factor favorizant în formarea competenței de comunicare dialogată, iar progresul vizibil în îmbogățirea vocabularului reflectă eficiența strategiilor didactice aplicate. Tendința de a întrerupe interlocutorul sugerează o insuficiență consolidare a regulilor conversaționale, iar vocabularul limitat în anumite situații comunicative poate restrânge expresivitatea și claritatea mesajului.

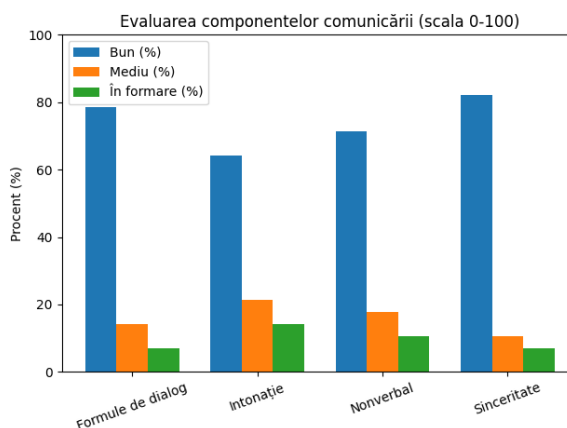


Figura 12.1. Grafice privind utilizarea formulelor de salut, a intonației, a limbajului nonverbal și a sincerității

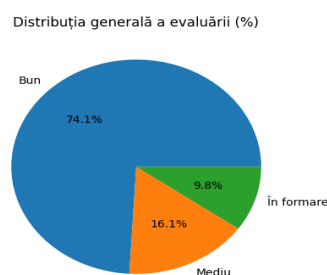


Figura. 1.2. Grafic privind evaluarea

Datele obținute evidențiază faptul că majoritatea elevilor (peste 70%) manifestă un nivel ridicat de dezinvoltură în comunicarea dialogată, ceea ce confirmă eficiența jocurilor de rol și interacțiune. În ceea ce privește utilizarea formulelor specifice dialogului, se constată o consolidare a comportamentelor lingvistice adecvate, elevii demonstrând inte-

rriorizarea normelor de politețe. Analiza intonației și a comunicării nonverbale relevă faptul că aceste componente sunt mai bine dezvoltate în contexte spontane decât în cele pregătite, ceea ce susține ideea că autenticitatea situației de comunicare favorizează expresivitatea. De asemenea, reacțiile de tip răs sau apreciere față de replicile colegilor indică nu doar înțelegerea mesajului, ci și implicarea afectivă în actul comunicării.

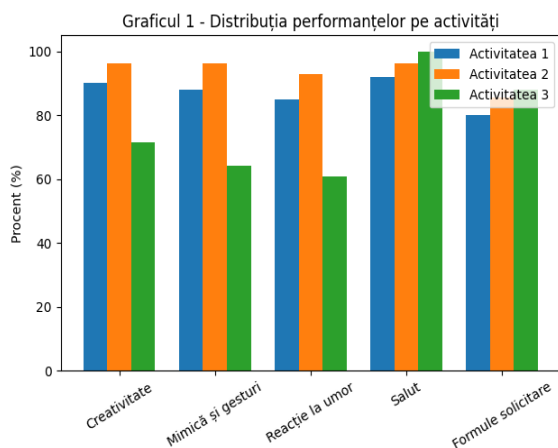


Figura 2. Grafic comparativ între cele trei activități pentru fiecare categorie evaluată

Legendă figura 2: Performanțe comparative între cele trei activități de dialog (date procentuale). Se observă vizual superioritatea Activității 2 la categoriile nonverbale și creative, respectiv superioritatea Activității 3 la respectarea formulelor convenționale.

Graficul prezintă distribuția procentuală a performanțelor elevilor pentru fiecare dintre cele trei activități, pe categorii de competențe. Se observă un model distinct: activitățile caracterizate prin spontaneitate ridicată (Activitatea 1 și, în special, Activitatea 2) generează scoruri superioare la categoriile ce vizează creativitatea (96,4% în A2 față de 71,4% în A3), utilizarea mimicii și a gesturilor (96,4% în A2 față de 64,3% în A3) și reacția adecvată la umor (92,9% în A2 față de 60,7% în A3). În schimb, activitatea pregătită acasă (A3) conduce la performanțe mai bune la criteriile ce vizează respectarea formulelor de politețe. (100% la salut în A3 față de 96,4% în A2). Aceste date sugerează existența unui „cost al formalizării”, pe măsură ce cerințele devin mai structurate și copiii își pregătesc anticipat replicile, autenticitatea și spontaneitatea exprimării nonverbale și creative sunt diminuate, în timp ce acuratețea convențiilor sociale crește. Rezultatele sunt în concordanță cu observațiile lui Kita și colaboratorilor [7], care au constatat că „preferințele copiilor mici

pentru comunicare modelează modul în care arată limbajul”, atunci când li se permite să fie spontani, copiii comunică mai natural și mai expresiv.

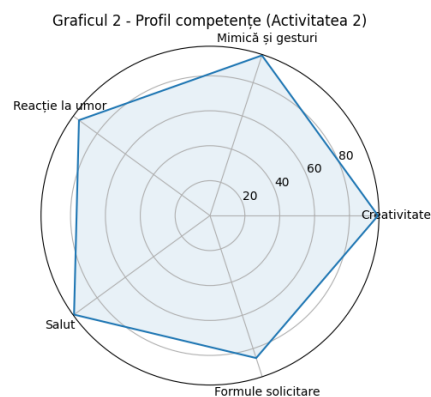


Figura 3. Radar chart pentru profilul competențelor de dialog în Activitatea 2

Legendă Figura 3: Profilul competențelor de dialog în condiții de spontaneitate (Activitatea 2). Graficul ilustrează punctele forte ale elevilor (creativitate, comunicare nonverbală, umor) și zonele care necesită dezvoltare (formule de solicitare).

Graficul oferă o vizualizare de tip radar a profilului competențelor de dialog în condițiile optime de spontaneitate (Activitatea 2). Se remarcă un profil relativ echilibrat, cu puncte forte evidențiate la categoriile „creativitate” (96,4%) și „utilizarea mimică și gesturi” (96,4%), care ating niveluri aproape maxime. Aceste date sunt în concordanță cu afirmația lui Andronic [1, p. 341] conform căreia „școala reprezintă mediul de comunicare unde copilul devine conștient de modurile de exprimare verbală și nonverbală”. Zona care necesită cea mai mare atenție formativă este cea a „formulelor de solicitare” (85,7%), sugerând că, deși elevii de vârstă școlară mică stăpânesc satisfăcător formulele de salut și de mulțumire, formulele de solicitare – care implică adesea nuanțe de politețe mai complexe („ați putea să...”, „vă rog frumos să...”) – sunt mai puțin internalizate. Această observație este relevantă pentru proiectarea intervențiilor educaționale ulterioare.

Aspecte pozitive identificate. Datele colectate relevă multiple aspecte pozitive privind competența de comunicare dialogată a elevilor din clasa întâia. În primul rând, majoritatea covârșitoare a copiilor (24 din 28, reprezentând 85,7%) au demonstrat capacitatea de a construi dialoguri, respectând regulile de bază ale conversației, inclusiv alternanța rolurilor de vorbitor și de ascultător. Acest rezultat depășește așteptările pentru această grupă de vârstă și sugerează o expunere familială și școlară favorabilă dezvoltării limbajului.

În al doilea rând, s-a observat o înțelegere profundă a umorului în dialog, evidențiată de reacțiile autentice ale copiilor (râsete, zâmbete, comentarii spontane) la replicile colegilor. Așa cum subliniază cercetătorii australieni, „micuții se foloseau chiar de mici jocuri sociale, de care adulții nu își dau seama decât dacă urmăresc foarte atent comportamentul copiilor”. Această capacitate de a aprecia umorul într-un dialog sugerează nu doar înțelegerea conținutului literal, ci și a intențiilor comunicative și a nuanțelor pragmatice ale limbajului – un indicator important al dezvoltării competenței comunicative.

În al treilea rând, dezinvoltura și creativitatea manifestate în cadrul Activității 2 (dialoguri spontane cu jucării de pluș) au depășit așteptările. Copiii au creat povești elaborate, au atribuit personalități distincte jucăriilor și au menținut conversații coerente pe parcursul a 3-5 minute. Gardner și Yaacob [6, p. 298] explică acest fenomen prin faptul că „jocul de rol oferă copiilor un context sigur pentru experimentarea cu diferite registre lingvistice și identități sociale”.

Aspecte negative și dificultăți întâmpinate.

În ciuda performanțelor generale bune, cercetarea a evidențiat și câteva aspecte care necesită atenție formativă. În primul rând, 4 elevi (14,3%) au întâmpinat dificultăți semnificative în construirea și menținerea unui dialog coerent, indiferent de context. Acești copii au avut tendința de a produce monologuri paralele (copilul mic are tendința de a-și centra discursul pe propria perspectivă, fără a integra pe deplin punctul de vedere al interlocutorului și a reflecta o dezvoltare insuficientă a abilităților de ascultare activă) sau de a răspunde în mod neconex tematic la replicile colegului. Această observație este în concordanță cu constatările lui Flavell [5, p. 78], care nota că „există o variabilitate individuală semnificativă în ritmul dezvoltării abilităților de preluare a rolului în comunicare”.

În al doilea rând, în cadrul Activității 3 (dialog pregătit acasă), s-a observat o diminuare vizibilă a spontaneității și a expresivității nonverbale. Copiii au devenit mai rigizi, mai preocupați de „a spune corect” replicile memorate și mai puțin capabili să reacționeze flexibil la neprevăzut. 10 elevi (35,7%) au prezentat o scădere cu peste 30% a scorului la categoria „utilizare mimică și gesturi” comparativ cu activitatea anterioară. Acest fenomen poate fi interpretat ca un efect al anxietății de performanță – atunci când sarcina este percepută ca fiind evaluată mai formal, copiii își inhibă comportamentele naturale de exprimare nonverbală. Este important de menționat că această dificultate nu reflectă o de-

ficiență a copiilor, ci mai degrabă o caracteristică a dezvoltării tipice la această vârstă. După cum subliniază un studiu din domeniul psihologiei dezvoltării, „copiii de 7 ani arată cea mai puternică tendință de a descompune mișcarea și traseul în două gesturi separate, ceea ce înseamnă că mimica lor seamănă mai mult cu limbajul” – această tendință de a segmenta informația poate fi exacerbată în condiții de stres, ducând la o exprimare mai puțin fluentă.

Compararea celor trei activități evidențiază o relație interesantă între gradul de structurare a sarcinii și calitatea dialogului în perspectiva autenticității. Activitatea 2 (dialog spontan cu jucării de pluș) a generat cele mai bune rezultate la categoriile nonverbale și creative, în timp ce Activitatea 3 (dialog pregătit acasă) a condus la cea mai bună respectare a formulelor convenționale, dar la o scădere dramatică a expresivității nonverbale. Activitatea 1 (broșcuța realizată la AVAP) a ocupat o poziție intermediară, beneficiind de avantajul familiarității cu obiectul (copiii și-au creat singuri păpușile) și al contextului informal.

Aceste rezultate susțin ipoteza că *spontaneitatea* este un factor important în manifestarea comportamentelor creative și expresive ale copiilor mici. Atunci când li se oferă libertatea de a improviza, copiii activează resurse cognitive și emoționale care nu sunt accesibile în condiții de sarcină structurată. Implicația pedagogică este clară: activitățile de tip joc de rol trebuie să păstreze un echilibru între structură (pentru a asigura achiziția convențiilor) și libertate (pentru a permite exprimarea autentică).

Distribuția participării la dialog (activități spontane)

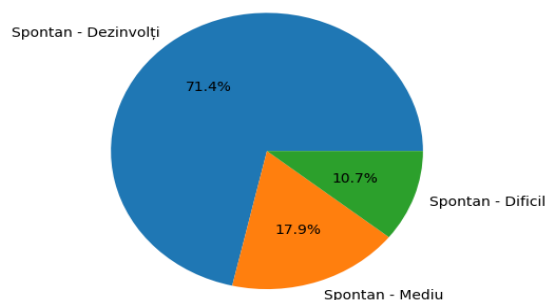


Figura 4. Distribuția spontaneității

Distribuția participării la dialog în cadrul activităților spontane evidențiază faptul că majoritatea elevilor (71,4%) manifestă un comportament comunicativ dezinvolt, ceea ce confirmă eficiența strategiilor didactice centrate pe interacțiune și joc. Un procent mai redus de elevi (17,9%) se situează la un nivel mediu, în timp ce doar 10,7% întâmpină di-

ficultăți, ceea ce indică necesitatea unor intervenții diferențiate (Fig. 6).

Analiza comparativă în procente relevă faptul că activitățile spontane favorizează dezvoltarea spontaneității (85,7%), expresivității (82,1%) și fluenței (78,6%), în timp ce activitățile pregătite contribuie semnificativ la creșterea corectitudinii exprimării (85,7%). Aceste rezultate susțin ideea că un demers didactic echilibrat, care îmbină activitățile spontane cu cele structurate, este esențial pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală.

Rezultatele cercetării se corelează direct cu competențele specifice prevăzute în Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română*, clasa pregătitoare și clasa I. În conformitate cu programa, la finalul clasei I, elevii ar trebui:

- **CS1:** „Să participe la conversații în diferite contexte de comunicare” – cercetarea noastră arată că 85,7% dintre elevi ating acest standard, cu mențiunea că performanța este superioară în contexte de spontaneitate comparativ cu contexte structurate;
- **CS2:** „Să utilizeze formule elementare de salut, de mulțumire, de solicitare” – datele indică o achiziție progresivă a acestor formule, cu un procent de 100% la salut în condiții de pregătire prealabilă, dar doar 92,9% în condiții spontane. Această discrepanță sugerează că transferul competenței în contexte noi necesită exersare suplimentară;
- **CS4:** „Să își exprime ideile și sentimentele în situații de comunicare orală” – scorurile ridicate la categoria creativitate (96,4% în A2) și reacție la umor (92,9% în A2) indică faptul că elevii posedă capacitatea de a-și exprima autentic emoțiile și ideile atunci când contextul este perceput ca fiind sigur și lipsit de presiune evaluativă.

Profilul absolventului clasei I, așa cum este definit în programa școlară, include capacitatea de „a interacționa verbal cu colegii și adulții în diverse si-

tuații de comunicare”. Datele noastre sugerează că majoritatea elevilor (peste 85%) se îndreaptă către atingerea acestui profil, deși există o minoritate (14,3%) care necesită intervenții suplimentare.

Cercetarea de față demonstrează că elevii din clasa I posedă o capacitate observabilă de a construi dialoguri orale creative și expresive, în special atunci când contextul permite spontaneitatea și jocul de rol la liberă alegere. Păpușa realizată manual în cadrul AVAP și jucăriile de pluș aduse de acasă s-au dovedit a fi instrumente pedagogice eficiente în facilitarea acestor comportamente comunicative. De asemenea, s-a constatat că pregătirea anticipată a dialogurilor, deși utilă pentru fixarea formulelor convenționale, poate inhiba exprimarea nonverbală autentică și creativitatea.

Principalele implicații pedagogice ale cercetării sunt:

1. **Echilibrarea activităților structurate și nes-structurate:** Este recomandabil ca activitățile de tip joc de rol să alterneze între momente de pregătire (pentru achiziția convențiilor) și momente de improvizație liberă (pentru dezvoltarea creativității și a expresivității nonverbale);
2. **Valorificarea jucăriilor și obiectelor familiare:** Utilizarea obiectelor create de copii sau aduse de acasă crește gradul de implicare emoțională și autenticitatea exprimării;
3. **Atenționarea asupra efectelor anxietății de performanță:** Evaluarea competențelor de comunicare orală ar trebui să se realizeze preponderent în contexte naturale, non-formale, pentru a nu inhiba comportamentele autentice ale copiilor;
4. **Intervenția diferențiată:** Pentru cei 14,3% dintre elevi care întâmpină dificultăți în menținerea dialogului, se recomandă activități suplimentare de tip joc de rol în perechi, cu sprijinul unui partener mai competent.

Studiul de față se încadrează într-o abordare exploratorie și oferă o perspectivă practică asupra dezvoltării comunicării dialogate la elevii din clasa

ANALIZA COMPARATIVĂ ÎN PROCENTE

Scala 100

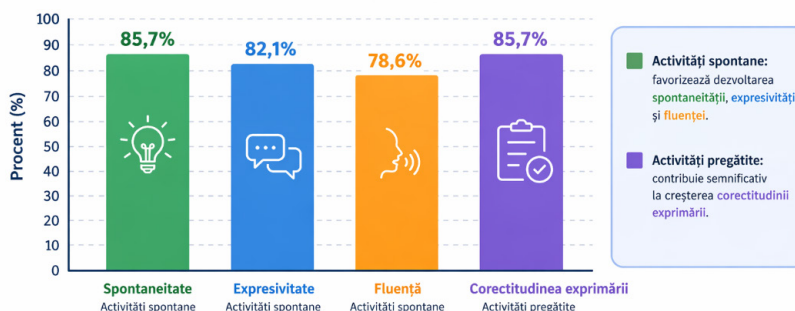


Figura 5. Compararea activităților

I. Dimensiunea eșantionului (N=28), provenind dintr-o singură unitate școlară, permite o analiză detaliată și contextualizată a comportamentelor comunicative, surprinzând particularități relevante ale grupului investigat. De asemenea, perioada de desfășurare, deși relativ scurtă, a fost suficientă pentru a evidenția tendințe semnificative în manifestarea spontaneității și a corectitudinii exprimării. Absența unei evaluări inițiale a fost compensată prin observația sistematică și prin diversitatea situațiilor de învățare propuse, care au permis conturarea unui profil autentic al competențelor de comunicare ale elevilor. Astfel, rezultatele obținute constituie un punct de plecare valoros pentru investigații viitoare și pentru optimizarea practicilor didactice. În acest context, jocul de rol s-a dovedit a fi o metodă didactică eficientă în stimularea comunicării dialogate a elevilor din clasa I, facilitând implicarea activă a acestora în situații de comunicare apropiate de realitate. Prin intermediul situațiilor simulate, elevii au avut oportunitatea de a-și exercita exprimarea orală într-un cadru securizant, dezvoltându-și atât fluența verbală, cât și încrederea în propriile abilități de comunicare. De asemenea, activitățile de tip joc de rol au contribuit la îmbogățirea vocabularului activ și la formarea unor structuri dialogate corecte, adecvate contextului.

În același timp, s-a observat o creștere a capacității de ascultare activă și de respectare a regulilor de comunicare, aspecte esențiale în formarea competenței de comunicare orală la vârsta școlară mică. Totodată, jocul de rol a contribuit la diminuarea timidității și a blocajelor de exprimare, oferind ele-

vilor mai puțin siguri pe sine ocazia de a participa activ fără teama de a greși. Activitatea desfășurată în perechi sau în grupuri mici a favorizat cooperarea și schimbul de idei, ceea ce a condus la o mai bună coeziune a colectivului de elevi. De asemenea, s-a constatat că această metodă sprijină dezvoltarea gândirii creative, elevii fiind puși în situația de a găsi rapid răspunsuri și formulări adecvate în contexte variate de comunicare. În ansamblu, utilizarea jocului de rol în activitățile de limba și comunicare reprezintă un demers didactic valoros, cu impact direct asupra formării competențelor de comunicare dialogată la vârsta școlară mică.

Concluzie. Studiul confirmă faptul că vorbirea dialogată nu reprezintă doar un obiectiv curricular, ci un veritabil instrument de construcție a identității cognitive și socio-emoționale a elevului de vârstă mică. Rezultatele obținute evidențiază superioritatea contextelor de învățare autentice, în care spontaneitatea, expresivitatea și interacțiunea reală devin catalizatori ai dezvoltării limbajului. În același timp, rigoarea activităților pregătite își dovedește utilitatea în structurarea discursului, conturând necesitatea unei abordări didactice echilibrate. În această perspectivă, cadrul didactic este chemat să proiecteze experiențe de învățare care să valorifice dialogul ca practică vie, nu ca exercițiu formal, transformând sala de clasă într-un spațiu al comunicării autentice. Astfel, educația timpurie capătă valențe formative profunde, contribuind decisiv la dezvoltarea unor viitori comunicatori competenți, reflexivi și adaptați cerințelor societății contemporane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ANDRONIC M. L. Expresia figurativă – instrument al cunoașterii în comunicarea nonverbală. În volumul *Școala modernă: provocări și oportunități*. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2015, pp. 339–342, ISBN: 978-9975-48-084-9
2. BROUGÈRE G. *Joc și educație*. Iași: Polirom, 2005, ISBN: 973-681-913-1
3. BRUNER J. *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press, Oxford, 1983, ISBN: 978-0-19-289111-8
4. DIDOW S. M., ECKERMAN C. O. *Toddler peers: From nonverbal coordinated action to verbal discourse*. Social Development, vol. 10(2), 2001, pp. 170–188,
5. FLAVELL J. H. *The development of role-taking and communication skills in children*. Wiley, New York, 1968, ISBN: 978-0471252333
6. GARDNER S., YAACOB A. *Role play and dialogue in early childhood education*. Springer, New York, 2008, pp. 291–303, DOI: 978-1-4020-9371-0
7. KITA S., CLAY Z., POPLER S., HOOD B. *Use of gestures reflects language instinct in young children*. Psychological Science, 2014
8. PIAGET J., *Limbaj și gândire la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005, ISBN: 973-30-1551-4
9. SUMMISON J. *Ne împrietenim chiar înainte de a învăța să vorbim*. Descoperă.ro, 19 februarie 2012,
10. VYGOTSKY L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978, ISBN: 978-0674576292.

Recepționat: 05.05.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.14>
CZU: 78:37.015/.091:373.3

MODELAREA PEDAGOGICĂ A INTEGRĂRII ACTIVITĂȚILOR MUZICALE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Badarne BELAL,

doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM,
profesor de muzică, Liceul AlBatof, Arraba, Israel

ORCID: 0009-0008-6892-5647

E-mail: belalmusica@gmail.com

Nicolae SILISTRARU,

doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM

ORCID:0000-0001-9469-4434

E-mail: n.silistraru@yahoo.com

Rezumat. În cadrul modelului elaborat în text activitățile muzicale nu sunt privite exclusiv ca mijloace de formare a competențelor artistice, ci ca instrumente educaționale cu valențe formative complexe. Prin interpretarea vocală și instrumentală, audiția muzicală, jocurile muzicale, mișcarea pe muzică și creația artistică, elevii își dezvoltă sensibilitatea estetică, capacitatea de comunicare, creativitatea, autocontrolul emoțional, spiritul de cooperare și respectul față de valorile culturale. Structura modelului include următoarele componente: componenta teleologică – scopul și obiectivele formării prin activități muzicale; componenta conceptuală – principiile pedagogice, psihologice și muzicale ce fundamentează procesul educativ al integrării; componenta curriculară – conținuturile și competențele specifice educației muzicale; componenta metodologică – metode, procedee, forme și mijloace de realizare a activităților; componenta operațională – organizarea și desfășurarea activităților muzicale; componenta evaluativă – criterii, indicatori și instrumente de apreciere a rezultatelor.

Cuvinte-cheie: muzică, predare, integrare, învățători, atitudini, metode, școală elementară, educație primară, model pedagogic.

PEDAGOGICAL MODELING OF THE INTEGRATION OF MUSICAL ACTIVITIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY EDUCATION

Summary. Within this model, musical activities are not viewed exclusively as means of developing artistic competencies, but rather as educational tools with complex formative potential. Through vocal and instrumental performance, music listening, musical games, movement to music, and artistic creation, students develop aesthetic sensitivity, communication skills, creativity, emotional self-regulation, a spirit of cooperation, and respect for cultural values. The structure of the model comprises the following components: the teleological component – the purpose and objectives of education through musical activities; the conceptual component – the pedagogical, psychological, and musical principles underlying the educational process of integration; the curricular component – the content and specific competencies of music education; the methodological component – methods, techniques, forms, and means of implementing the activities; the operational component – the organization and implementation of musical activities; and the evaluative component – criteria, indicators, and instruments for assessing the outcomes.

Keywords: music, teaching, integration, primary school teachers, attitudes, methods, elementary school, primary education, pedagogical model.

Introducere. În contextul transformărilor paradigmatică ale educației contemporane, procesul educațional din învățământul primar reclamă o abordare centrată pe elev, pe participarea sa activă

și pe construirea integrată a cunoașterii. În această perspectivă elevul devine subiect și coparticipant conștient al propriei formări, implicându-se cognitiv, afectiv-motivațional, psihomotoriu și creativ în

situațiile de învățare. În același timp, învățătorul își asumă rolul de facilitator, mediator, ghid, coordonator și partener al elevului, fiind preocupat nu doar de transmiterea conținuturilor, ci de organizarea unor experiențe de învățare active, interactive și semnificative.

În acest cadru *integrarea activităților muzicale în procesul educațional din învățământul primar* reprezintă o direcție relevantă pentru depășirea fragmentării tradiționale a conținuturilor școlare și pentru valorificarea potențialului formativ complex al muzicii. Activitățile muzicale – audierea, interpretarea vocală și instrumentală, jocul muzical, mișcarea pe muzică, improvizația și creația – creează contexte favorabile pentru implicarea directă a elevilor în procesul de cunoaștere, stimulând comunicarea, cooperarea, creativitatea, sensibilitatea estetică și dezvoltarea socio-emoțională. Prin integrarea acestora cu conținuturi și activități din alte discipline, elevul poate realiza conexiuni semnificative între diferite domenii ale cunoașterii și propria experiență.

O asemenea abordare presupune ca muzica să nu fie valorificată doar ca disciplină distinctă, ci și ca mijloc, context și experiență de învățare, capabilă să susțină formarea unor competențe transversale. În acest sens, integrarea trebuie să depășească simpla asociere tematică a disciplinelor și să se fundamenteze pe obiective educaționale comune, pe interacțiune, cooperare, reflecție și transfer de cunoștințe și experiențe. Elevul este încurajat să caute, să experimenteze, să formuleze opinii, să comunice, să creeze și să ia decizii privind propria învățare, devenind treptat manager al propriei formări.

Discuții. Metodologie. Relevanță. Vom încerca să analizăm procesul educațional din perspectiva pedagogiei interactive, în raport comparativ cu abordările pedagogice tradiționale, permite evidențierea unor dimensiuni relevante pentru eficientizarea și modernizarea practicilor educaționale. Abordarea multicriterială a acestor dimensiuni pune în evidență necesitatea reconsiderării rolurilor actorilor educaționali, a modalităților de organizare a învățării și a raportului dintre predare, învățare și evaluare. În această perspectivă, pot fi delimitate următoarele orientări fundamentale:

✓ *Participarea elevilor la procesul decizional educațional.* Procesul de învățare nu presupune exclusiv exercitarea funcției decizionale de către profesor, ci și implicarea elevilor în stabilirea unor direcții, modalități și strategii de învățare. Prin valorificarea feedbackului și, în special,

a feedforward-ului, elevii sunt sprijiniți să își conștientizeze propriul parcurs de învățare, să formuleze opțiuni și să participe responsabil la reglarea activității educaționale;

✓ *Reconceptualizarea elevului ca subiect activ al educației.* Elevul devine coparticipant conștient și activ la procesul educațional, implicându-se plenar în activitatea didactică la nivel cognitiv, psihomotor și afectiv-volițional. Acesta reflectează, dialoghează, comunică intra- și interpersonal, cooperează, investighează, experimentează, formulează ipoteze, testează, analizează, sintetizează și rezolvă probleme. Prin urmare, elevul este situat în centrul procesului curricular și al propriei construcții și reconstrucții a cunoașterii, dezvoltând treptat capacitatea de autoreglare și de gestionare autonomă a propriului proces de învățare. În acest context, strategiile nondirective, dialogice, active și interactive favorizează asumarea de către elev a unui rol autonom în procesul de cunoaștere. Implicarea personală în situațiile de învățare contribuie la formarea capacității de a gestiona propriile achiziții cognitive și experiențe de învățare. În același timp, rolul profesorului se reconfigurează, acesta asumând predominant funcții de *facilitare, mediere, orientare și ghidare* a procesului educațional;

✓ *Reconceptualizarea actului de predare,* nu se reduce la transmiterea și reproducerea unor informații preelaborate, ci presupune proiectarea, organizarea și medierea unor situații de învățare relevante, în care elevii să poată construi semnificații și să valorifice experiențe cognitive și practice proprii. Activitatea profesorului dobândește astfel un caracter de mediere și ghidare, fiind adaptată atât particularităților individuale ale elevilor, cât și dinamicii grupului-clasă și specificului situațiilor educaționale concrete;

✓ *Prioritizarea receptării active și a exprimării personale.* Procesul educațional trebuie să creeze condiții pentru receptarea activă și critică a informației, formularea și argumentarea propriilor opinii, precum și comunicarea acestora în cadrul interacțiunilor cu colegii și profesorul. Comunicarea educațională dobândește astfel un caracter bidirecțional, dialogic și interactiv, favorizând atât comunicarea interpersonală, cât și procesele de reflecție și autorefecție;

✓ *Asigurarea echilibrului dintre dimensiunea informativă și cea formativă a învățării.* Eficiența procesului educațional presupune depășirea unei abordări centrate predominant pe acumularea și reproducerea informațiilor și orientarea către

dezvoltarea capacităților de utilizare, transfer și aplicare a cunoștințelor. În acest sens, accentul se deplasează de la transmiterea conținuturilor de către profesor către valorificarea acestora de către elev în contexte de învățare semnificative;

- ✓ *Implicarea cognitivă, interactivă și creativă a elevilor.* Construirea noilor cunoștințe și achiziții presupune participarea nemijlocită a elevului și mobilizarea proceselor psihice superioare, inclusiv a gândirii critice, creativității, analizei, sintezei, reflecției și rezolvării de probleme. Astfel, învățarea este concepută ca proces activ de construire a cunoașterii, și nu ca simplă recepție și reproducere a unor informații prelucrate anterior;
- ✓ *Valorizarea procesului de cunoaștere și a modalităților de gândire.* În evaluarea eficienței învățării este important nu doar produsul final sau volumul de cunoștințe asimilate, ci și modul în care elevul ajunge la acesta. În consecință, sunt relevante strategiile cognitive utilizate, procesele de investigare, argumentare, reflecție, transfer și aplicare, precum și particularitățile modului de gândire solicitat de domeniul de studiu;
- ✓ *Integrarea diverselor categorii de cunoștințe* presupune valorificarea echilibrată a cunoștințelor declarative, procedurale și strategice, fără privilegierea uneia dintre aceste categorii. Cunoașterea dobândește valoare formativă atunci când poate fi utilizată în contexte concrete și integrată în structuri cognitive și acționale funcționale;
- ✓ *Orientarea de la savoir spre integrarea savoir-faire, savoir-être și savoir-devenir.* Finalitățile edu-

cației contemporane depășesc acumularea de cunoștințe și vizează dezvoltarea capacității de a le utiliza în contexte variate, formarea unor atitudini și conduite adecvate, precum și pregătirea elevului pentru adaptare, dezvoltare personală și participare activă la viața socială. Prin urmare, cunoașterea trebuie articulată cu acțiunea, atitudinea și capacitatea de proiectare a propriei devenirii;

- ✓ *Promovarea învățării active, interactive și creative* dobândește eficiență atunci când elevul este implicat cognitiv, afectiv-motivațional și psihomotor în activități intelectuale și practice proprii. Interacțiunea cu profesorul, colegii și diverse surse de cunoaștere contribuie la dezvoltarea autonomiei cognitive și educaționale. În această paradigmă, profesorul nu mai reprezintă unica sursă de cunoaștere, ci devine un mediator și facilitator al accesului elevului la multiple resurse informaționale și experiențiale.

Perspective teoretice privind integrarea muzicii cu alte discipline în concepția unor autori reprezentativi: Brestler, Kant, Hegel, Vigotski, Gagim, Bularga, Ciolan, Hash, Krashen.

În perspectiva cercetării pedagogice și filosofiei educației, integrarea muzicii cu alte discipline este fundamentată pe ideea că muzica contribuie la dezvoltarea integrală a personalității și facilitează conexiuni între cunoașterea artistică, cognitivă și socio-afectivă. Autorii menționați au abordat această problemă în perspective diferite, însă complementare, după cum se vede în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Perspective ale interdisciplinarității muzicii

Autor	Viziunea asupra integrării muzicii cu alte discipline
Liora Bresler	Este una dintre principalele promotoare ale curriculumului integrat în educația artistică. Consideră că muzica trebuie integrată cu literatura, istoria, științele, matematica și experiențele cotidiene pentru a construi învățarea autentică. Integrarea dezvoltă gândirea critică, creativitatea și capacitatea elevilor de a atribui sens cunoștințelor. Bresler distinge diferite modele de integrare curriculară (subordonată, co-echilibrată și autentică), pledând pentru integrarea bazată pe obiective educaționale comune, nu doar pe asocierea tematică [9].
Immanuel Kant	În <i>Critica facultății de judecare</i> , muzica este considerată una dintre artele frumoase, având rolul de a cultiva sensibilitatea estetică și armonia dintre imaginație și intelect. Deși nu discută explicit interdisciplinaritatea, concepția sa justifică integrarea muzicii cu filosofia, educația morală și formarea caracterului prin intermediul educației estetice [7].
Georg Wilhelm Friedrich Hegel	În <i>Prelegeri de estetică</i> , muzica exprimă viața interioară a spiritului și ocupă un loc într-un sistem unitar al artelor. Muzica trebuie înțeleasă în relație cu literatura, religia, istoria și filosofia, deoarece toate exprimă evoluția spiritului uman. Integrarea disciplinară facilitează înțelegerea fenomenelor culturale în ansamblu [6].
Lev S. Vigotski	În teoria socio-culturală și în <i>Psihologia artei</i> , muzica este un instrument de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială. Învățarea se realizează prin interacțiune și mediere culturală, ceea ce justifică integrarea muzicii cu limba și literatura, teatrul, educația morală și activitățile colaborative. Muzica stimulează imaginația, limbajul și gândirea simbolică [8].

Ion Gagim	Consideră muzica drept un mijloc de dezvoltare spirituală și culturală a personalității. Susține integrarea educației muzicale cu literatura, artele plastice, istoria, tradițiile și educația morală. Accentul este pus pe formarea culturii muzicale, a sensibilității estetice și a identității culturale prin conexiuni interdisciplinare [10].
Tatiana Bularga	Promovează educația artistică integrată și valorificarea conexiunilor dintre muzică, arte vizuale, dans, teatru și alte discipline școlare. Muzica este privită ca un limbaj universal care contribuie simultan la dezvoltarea competențelor cognitive, afective și sociale și la formarea competențelor-cheie ale elevilor [1].
Ioan Ciolan	Abordează interdisciplinaritatea ca principiu fundamental al curriculumului modern. Integrarea disciplinelor permite depășirea fragmentării cunoașterii și dezvoltarea competențelor transferabile. În această perspectivă muzica devine un context de învățare ce poate integra conținuturi din limbă și comunicare, matematică, istorie, educație civică și alte domenii, contribuind la învățarea contextualizată și semnificativă [5].
Phillip M. Hash	Cercetările sale privind educația muzicală generală evidențiază eficiența integrării muzicii cu alte discipline în învățământul primar și gimnazial. Susține că proiectele interdisciplinare sporesc motivația elevilor, facilitează înțelegerea conceptelor și dezvoltă competențe precum colaborarea, comunicarea și rezolvarea creativă a problemelor. Integrarea trebuie să respecte obiectivele specifice fiecărei discipline și să evite subordonarea muzicii altor domenii [12].
Stephen D. Krashen	Deși este cunoscut pentru teoria achiziției limbajului, ideile sale au implicații pentru integrarea muzicii cu învățarea limbilor străine. Muzica reduce „filtrul afectiv”, crește motivația și facilitează memorarea vocabularului, pronunției și structurilor lingvistice. Cântecul oferă input comprehensibil și contribuie la învățarea naturală a limbii prin experiențe autentice și emoțional pozitive [13].

Viziunile acestor autori pot fi grupate în următoarele opt direcții principale:

Fundament filosofic al integrării (Kant, Hegel) [7, 6];

Muzica contribuie la dezvoltarea estetică, morală și spirituală a individului și trebuie înțeleasă în relație cu celelalte domenii ale culturii;

Fundament psihopedagogic (Vigotski, Krashen) [8, 13];

Muzica favorizează dezvoltarea cognitivă, emoțională și lingvistică prin interacțiune socială, motivație și experiențe afective pozitive;

Fundament curricular și metodologic (Bresler, Ciolan, Hash) [9, 5, 12];

Integrarea disciplinelor reprezintă o strategie didactică modernă, orientată spre formarea competențelor, învățarea contextualizată și dezvoltarea gândirii interdisciplinare;

Fundament al educației muzicale (Gagim, Bularga) [10, 1];

Muzica este o componentă esențială a culturii generale și trebuie integrată cu celelalte arte și discipline umaniste pentru dezvoltarea armonioasă a personalității.

Analiza comparativă evidențiază faptul că, deși autorii provin din tradiții filosofice, psihologice și pedagogice diferite, toți converg spre ideea că muzica depășește statutul de disciplină artistică auto-

nomă și devine un factor integrator al procesului educațional. În viziunea lor, integrarea muzicii cu alte discipline facilitează dezvoltarea competențelor cognitive, lingvistice, estetice, sociale și morale, promovează învățarea autentică și contextualizată și contribuie la formarea unei personalități creative, reflexive și cultural-responsabile. Această convergență teoretică oferă un fundament solid pentru proiectarea unui curriculum interdisciplinar centrat pe elev și pe dezvoltarea competențelor-cheie.

În viziunea noastră, după analiza acestor personalități marcante, încercăm să definim integrarea muzicii cu alte discipline în condițiile școlii din sectorul arab din Israel. Integrarea muzicii este analizată în perspectiva curriculumului integrat, a învățării bazate pe competențe și a educației artistice. Conceptele de integrare metodologică, strategii interdisciplinare, instrument de motivare și valorificare a muzicii reprezintă dimensiuni complementare ale utilizării muzicii în procesul de predare – învățare.

În acest context propunem unele repere axiologice, epistemologice, praxiologice ale cercetării ce dezvoltă elevilor frumosul în raport cu spiritul muzicii ce conduc la conștientizarea valorilor naționale din Israel (sectorul arab) dar și general – umane ce țin de psihologia artei muzicale în baza celor ce urmează:

- *paradigma centrării pe elev* - personalitatea celui educat stă în centrul demersului pedagogic;
- *paradigma valorică (axiologică)* - integrarea valorilor muzicale ca parte a formării personalității;
- *paradigma interdisciplinară / transdisciplinară* - muzica integrată în didactica altor discipline, nu tratată izolat.

Modelul pedagogic de integrare a educației muzicale în învățământul primar se fundamentează pe un ansamblu de paradigme educaționale moderne ce reflectă orientarea actuală a științelor educației către formarea unei personalități autonome, creative și capabile de reflecție critică. Printre acestea se evidențiază *paradigma centrării pe elev*, *paradigma axiologică* și *paradigma interdisciplinară și transdisciplinară*, *principii*, *factori* și *condiții pedagogice*.

Astfel sunt identificate explicit următoarele condiții: *activizarea procesului de formare a competenței muzicale* în cadrul predării integrate; *poziționări axiologice și pedagogice* de integrare a activităților muzicale în didactica altor discipline din învățământul primar; *valorificarea valențelor artei muzicale* - recunoașterea potențialului formativ al muzicii; *suportul instituțional și profesional* - sprijinul și îndrumarea unei echipe profesionale de către un instructor specializat; *elaborarea și ajustarea unui plan sistemic* de integrare a activităților muzicale în școală; *monitorizare și evaluare continuă* a procesului de integrare.

În contextul abordării analitice a conceptului de **integralitate**, pot fi delimitate următoarele **criterii ale integralității** [2, p. 10]:

- identificarea cauzelor și a condițiilor de posibilitate care determină constituirea integralității;
- delimitarea și analiza relațiilor dintre elementele componente ale întregului, prin evidențierea modului în care acestea se condiționează și se interrelaționează;
- examinarea efectelor produse atât la nivelul întregului, cât și la nivelul elementelor componente, cu relevarea interdependenței dintre cele două niveluri;
- considerarea întregului ca reper conceptual și principiu organizator al părților, ceea ce presupune abordarea de la întreg spre componente și asigură comprehensiunea structurii și funcționalității acestuia;
- recunoașterea întregului ca temei al constitu-

irii formei sale și ca premisă pentru stabilirea relațiilor dintre părți, acestea dobândindu-și semnificația și funcționalitatea în raport cu structura integratoare în care sunt incluse.

În analiza *integralității*, este necesară, de asemenea, identificarea factorilor care condiționează producerea și funcționarea acestora. Din această perspectivă, pot fi evidențiați următorii **factori ai integralizării**:

- mediul integrator - cadrul sau constructul totalizator în interiorul căruia devine posibilă reunirea și relaționarea a două sau mai multe elemente într-o structură unitară;
- sistemul integrator - ansamblul organizat în cadrul căruia se realizează procesul de integrare și în care sunt stabilite relațiile funcționale dintre componente;
- sistemul integrativ - totalitatea elementelor, componentelor sau structurilor care urmează să fie integrate într-un ansamblu coerent;
- elementul integrator sau stimulentele integralizării - factorul care inițiază, facilitează și susține procesul de reunire a elementelor, contribuind la constituirea unei structuri unitare;
- elementele comune - caracteristicile, însușirile sau dimensiunile comune ale componentelor care constituie premisa realizării conexiunilor dintre acestea;
- potențialul integralizator - ansamblul relațiilor și posibilităților de interconectare existente între elementele componente, care determină capacitatea acestora de a se constitui într-un întreg funcțional [3, p. 110].

Integrarea muzicii se bazează pe un set clar de principii pedagogice:

- *principiul interiorizării valorilor* - adoptarea sistemului de valori ca valori proprii, integrate în structura personalității;
- *principiul angajării afective, motivaționale și caracteriale* - adaptare permanentă la condițiile unui context pedagogic deschis;
- *principiul complementarității* - echilibrul între obiectivele cognitive și noncognitive în proiectarea acțiunii pedagogice;
- *principiul integralității* - principiu fundamental al evaluării competențelor transdisciplinare în învățământul primar;
- *principiul centrării pe personalitatea celui educat* - elevul evaluat este punctul de referință central.

Integrarea educației muzicale în cadrul activităților didactice din învățământul primar presupune

crearea unui cadru pedagogic coerent, care să valorifice potențialul formativ al artei muzicale și să contribuie la dezvoltarea integrală a personalității elevilor. În literatura de specialitate se subliniază faptul că realizarea unei integrări eficiente între diferite domenii curriculare depinde de existența unor condiții pedagogice, instituționale și metodologice bine definite (Cerghit, 2006). În acest sens, modelul pedagogic al integrării educației muzicale se bazează pe un ansamblu de condiții ce asigură funcționalitatea și eficiența procesului educațional [4].

O primă condiție esențială o constituie *activizarea procesului de formare a competenței muzicale în cadrul predării integrate*. Aceasta presupune utilizarea unor strategii didactice care să stimuleze participarea activă a elevilor la activități muzicale variate, precum audiția activă, interpretarea vocală, improvizația și activitățile de creație muzicală. Prin intermediul acestor activități, elevii nu doar receptează informații despre muzică, ci își dezvoltă competențe artistice, capacități de expresie și sensibilitate estetică. După cum subliniază cercetările din domeniul didacticii muzicii, implicarea directă a elevilor în experiențe muzicale contribuie la dezvoltarea gândirii auditive și a creativității (Gordon, 2007) [11].

O a doua condiție importantă este reprezentată de *poziționările axiologice și pedagogice privind integrarea activităților muzicale în didactica altor discipline din învățământul primar*. Integrarea educației muzicale nu trebuie să fie realizată întâmplător sau superficial, ci trebuie fundamentată pe o viziune pedagogică clară, ce recunoaște rolul formativ al artei muzicale. În acest sens, muzica poate fi utilizată ca instrument didactic pentru facilitarea învățării în cadrul altor discipline, contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice, cognitive și socio-emotionale ale elevilor. Conform lui Basarab Nicolescu, abordarea transdisciplinară a educației presupune depășirea limitelor disciplinare și realizarea unor conexiuni semnificative între diferite domenii ale cunoașterii (Nicolescu, 2002) [14].

O altă condiție fundamentală o reprezintă *valorificarea valențelor formative ale artei muzicale*. Muzica are capacitatea de a influența dezvoltarea emoțională, culturală și socială a elevilor, contribuind la formarea sensibilității estetice și la consolidarea identității culturale. Activitățile muzicale pot stimula imaginația, creativitatea și capacitatea de cooperare, creând în același timp un climat educațional favorabil învățării. În acest context, educația muzicală devine un mijloc important de cultivare a valorilor

culturale și estetice, contribuind la dezvoltarea unei personalități armonioase.

O condiție esențială pentru implementarea modelului de integrare este *suportul instituțional și profesional*. Integrarea educației muzicale necesită colaborarea dintre cadrele didactice, specialiștii în educație muzicală și factorii de decizie din instituția de învățământ. Sprijinul metodologic oferit de instructori sau mentori specializați contribuie la dezvoltarea competențelor pedagogice ale profesorilor și la îmbunătățirea calității activităților didactice. De asemenea, formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației artistice și al didacticii integrate reprezintă un factor important pentru realizarea eficientă a procesului educațional.

O altă condiție importantă este *elaborarea și implementarea unui plan sistemic de integrare a activităților muzicale în activitatea educațională a școlii*. Acest plan trebuie să includă obiective pedagogice clare, strategii de realizare, resurse didactice adecvate și modalități de evaluare a rezultatelor. Planificarea sistemică permite organizarea coerentă a activităților educaționale și facilitează colaborarea între cadrele didactice implicate în procesul de predare integrată.

În același timp, integrarea educației muzicale presupune *monitorizarea și evaluarea continuă a procesului de implementare*. Evaluarea trebuie să vizeze atât rezultatele învățării elevilor, cât și eficiența strategiilor didactice utilizate. Prin analiza periodică a activităților educaționale pot fi identificate dificultățile întâmpinate și pot fi elaborate soluții pentru optimizarea procesului de integrare.

Putem concluziona că realizarea unei integrări eficiente a educației muzicale în procesul pedagogic depinde de respectarea unui ansamblu de condiții pedagogice, instituționale și metodologice. Activizarea procesului de formare a competenței muzicale, fundamentarea axiologică a integrării, valorificarea potențialului formativ al artei muzicale, suportul instituțional și profesional, planificarea sistemică și monitorizarea continuă constituie elemente esențiale pentru dezvoltarea unui model educațional integrativ și eficient. Prin respectarea acestor condiții, educația muzicală poate deveni un factor important în dezvoltarea holistică a elevilor și în consolidarea dimensiunii culturale și valorice a procesului educațional.

În figura de mai jos este prezentat **Modelul pedagogic de integrare a activităților muzicale** și conține toate componentele importante ale acestuia:

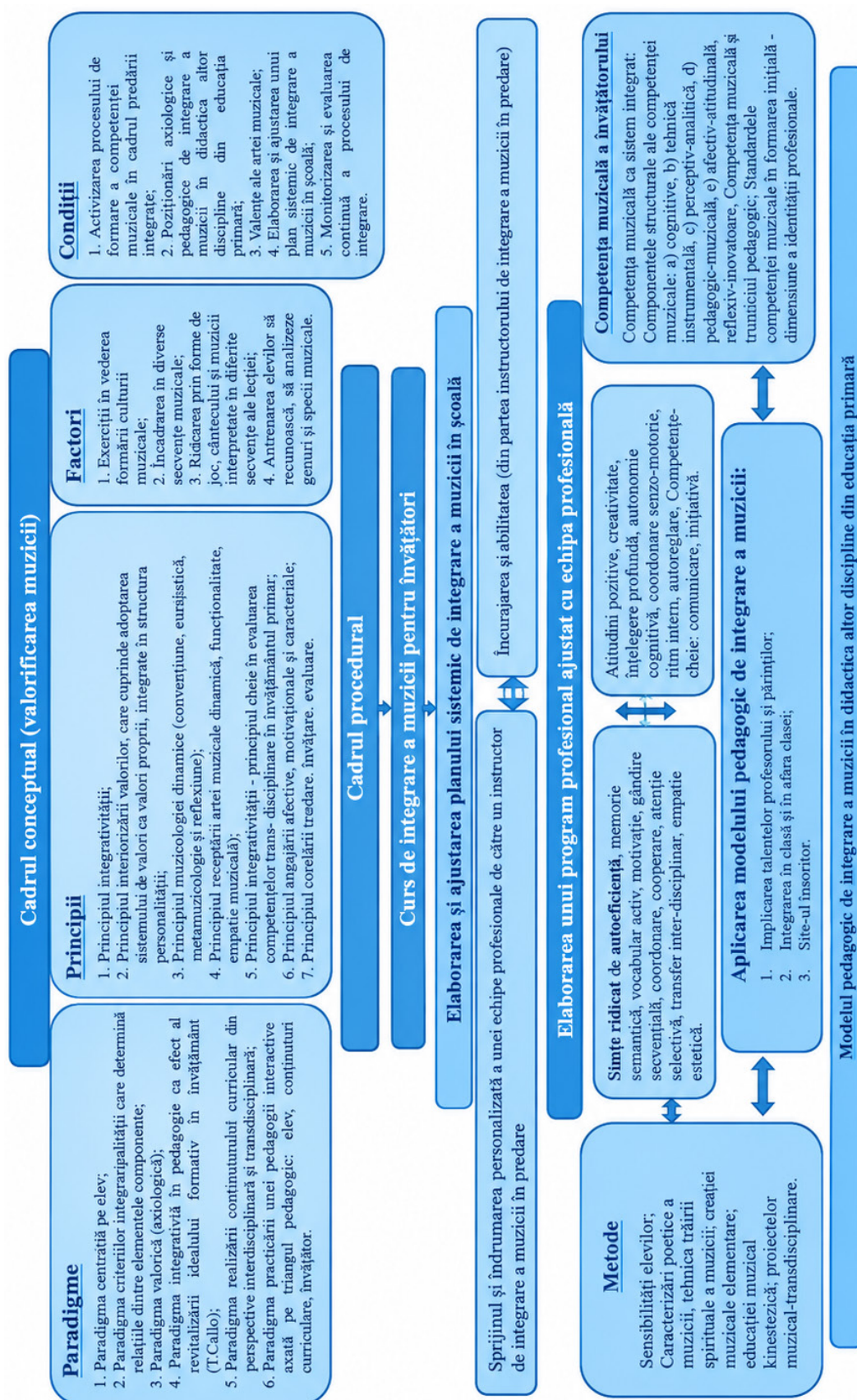


Figura 1. Modelul pedagogic de integrare a activităților muzicale

În perspectivă conceptuală, modelul pedagogic reprezintă o construcție științifică ce descrie și explică relațiile dintre componentele procesului educațional și oferă repere pentru organizarea și desfășurarea eficientă a activităților de învățare. În cazul activităților muzicale, acesta valorifică potențialul educativ al muzicii pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă, socială, estetică și morală a elevilor din ciclul primar.

Modelul pedagogic de integrare a activităților muzicale presupune corelarea dintre *finalitățile educației muzicale și competențele-cheie prevăzute de curriculum; conținuturile muzicale și particularitățile de vârstă ale elevilor*; metodele interactive și experiențele muzicale autentice; *evaluarea progresului artistic și personal al elevilor*.

În cadrul acestui model activitățile muzicale nu sunt privite exclusiv ca mijloace de formare a competențelor artistice, ci *ca instrumente educaționale cu valențe formative complexe*. Prin interpretarea vocală și instrumentală, audiția muzicală, jocurile muzicale, mișcarea pe muzică și creația artistică, elevii își dezvoltă sensibilitatea estetică, capacitatea de comunicare, creativitatea, autocontrolul emoțional, spiritul de cooperare și respectul față de valorile culturale.

Structura modelului include următoarele componente:

1. Componenta teleologică – scopul și obiectivele formării prin activități muzicale;
2. Componenta conceptuală – principiile pedagogice, psihologice și muzicale care fundamentează procesul educativ al integrării;
3. Componenta curriculară – conținuturile și competențele specifice educației muzicale;
4. Componenta metodologică – metode, procedee, forme și mijloace de realizare a activităților;
5. Componenta operațională – organizarea și desfășurarea activităților muzicale;
6. Componenta evaluativă – criterii, indicatori și instrumente de apreciere a rezultatelor.

Prin urmare, modelul pedagogic de valorificare a activităților muzicale în învățământul primar reprezintă *un sistem integrat de organizare și desfășurare a procesului educațional prin muzică orientat spre dezvoltarea competențelor muzicale și a dimensiunilor intelectuale, afective, sociale, morale și creative ale personalității elevului*, în concordanță cu finalitățile educației moderne.

Explicarea Modelului pedagogic de integrare a activităților muzicale în didactica altor discipline din învățământul primar se rezumă la următoarele aspecte:

Prima etapă constă în formarea profesională inițială a învățătorilor prin participarea la un curs de formare privind integrarea activităților muzicale în procesul didactic. În cadrul acestuia, cadrele didactice sunt familiarizate cu fundamentele conceptuale, modalitățile și strategiile de integrare a activităților muzicale în predarea altor discipline, precum și cu metodele și tehnicile de aplicare a acestora în contexte educaționale concrete.

A doua etapă presupune constituirea unei echipe de coordonare a procesului de integrare, formată din coordonatorii disciplinelor școlare implicați în proiect. Echipa elaborează un plan instituțional de integrare a activităților muzicale, care stabilește direcțiile de acțiune, modalitățile de colaborare și responsabilitățile participanților. Profesorul de educație muzicală este implicat în proces în calitate de specialist, iar implementarea modelului este coordonată și monitorizată de cercetător.

A treia etapă vizează elaborarea, de către coordonatorii disciplinelor, împreună cu echipele metodice, a unor programe de integrare adaptate specificului fiecărei discipline. Aceste programe valorifică modalitățile de integrare a activităților muzicale identificate și fundamentate în cadrul cercetării și oferă repere metodologice pentru transpunerea acestora în practica didactică.

Primele trei etape – formarea profesională a învățătorilor, elaborarea planului instituțional de integrare și proiectarea programelor disciplinare – au o funcție formativă și motivațională. Acestea urmăresc consolidarea sentimentului de eficacitate profesională al cadrelor didactice, dezvoltarea unei atitudini favorabile față de integrarea activităților muzicale și crearea unui cadru organizațional adecvat pentru aplicarea modelului.

A patra etapă constă în implementarea propriu-zisă a programului de integrare a activităților muzicale în activitatea didactică. Învățătorii aplică, în funcție de obiectivele și conținuturile disciplinelor, diverse modalități de valorificare a muzicii: utilizarea muzicii de fundal, a cântecelor tematice, a activităților de creație muzicală, a activităților muzicale desfășurate în afara clasei, implicarea unor persoane cu aptitudini muzicale, activități de interpretare și performanță artistică, corelarea muzicii cu artele, precum și utilizarea unor secvențe muzicale la începutul sau la finalul lecției.

Integrarea activităților muzicale se realizează atât în cadrul activităților didactice desfășurate în clasă, cât și în contexte educaționale extracurriculare și extrașcolare. În acest proces pot fi valorificate resursele și aptitudinile muzicale ale învățătorilor și părinților, precum și resursele digitale, inclusiv prin intermediul unei platforme sau al unui site educațional complementar.

Un rol semnificativ în implementarea modelului îl are asistența metodologică și mentoratul profesional. Cercetătorul, în calitate de coordonator al procesului de integrare, oferă cadrelor didactice sprijin individualizat, îndrumare metodologică, feedback și încurajare, contribuind astfel la consolidarea încrederii acestora în propriile capacități de aplicare a strategiilor de integrare.

În vederea dezvoltării profesionale continue, modelul include două mecanisme complementare: observarea colegială și monitorizarea sistematică. Cadrele didactice sunt încurajate să invite colegii din aceeași arie disciplinară la activități în care sunt aplicate modalități de integrare a muzicii. Observarea colegială creează oportunități de învățare reciprocă, schimb de experiență, reflecție asupra practicilor didactice și transfer de bune practici. Complementar, procesul este supus monitorizării și evaluării periodice de către coordonatorul integrării, ceea ce permite identificarea progreselor, a dificultăților și a necesităților de ajustare a intervenției pedagogice.

Modelul pedagogic de integrare a activităților muzicale în didactica altor discipline din învățământul primar este înscris într-un standard comun aprobat de ministerul educației din Israel care este adresat exact învățătorilor din școli, folosind limbajul lor profesional cu care sunt familiarizați. Acest lucru face ca modelul să fie funcțional pentru învățători și școli în perspectiva de integrare a activităților muzicale în didactica altor discipline din învățământul primar; acest model este scris într-un mod foarte detaliat, astfel încât învățătorii și directorii școlii să-l poată utiliza cu ușurință; el este holistic și include varia dimensiuni ce ar putea fi benefice pentru elev în timpul învățării.

Integrarea muzicală în procesul de predare poate fi de mare ajutor pentru elevi pe mai multe dimensiuni: contribuie la starea *emoțională* a elevului în timp ce învață (scade anxietatea și stresul, crește încrederea în sine); de asemenea, contribuie la aspectul

social al elevilor în timp ce învață, îmbunătățește relația dintre elevi, elevi și învățătorul său; crește, de asemenea, *motivația* elevului de învățare; de asemenea, contribuie la aspectul *cognitiv*, cum ar fi înțelegerea și interiorizarea materialului, memorizarea lui; contribuie, de asemenea, la *creșterea realizărilor*; de asemenea, ajută elevul în aspectul *comportamental* și în problemele disciplinare; ajută învățătorul în *managementul clasei*; îl ajută pe elev să-și îmbunătățească abilitățile motorii.

Dimensiunile de care beneficiază integrarea activităților muzicale în predare sunt: emoțională, socială, efect de învățare cognitivă, motivație, efect motor, efect comportamental, realizările, managementul clasei, atitudini personale generale.

Concluzii. Analiza modelului pedagogic evidențiază faptul că eficiența integrării activităților muzicale este condiționată nu doar de existența unor metode și tehnici adecvate, ci și de pregătirea profesională, disponibilitatea și sentimentul de eficacitate al cadrului didactic. În acest sens, formarea inițială trebuie să abordeze trei direcții fundamentale: conștientizarea valorii și beneficiilor integrării activităților muzicale, însușirea modalităților și strategiilor de integrare și dezvoltarea încrederii cadrelor didactice în capacitatea de a le aplica.

Aplicarea modelului în practica școlară presupune articularea mai multor componente: integrarea activităților muzicale în cadrul și în afara lecțiilor, valorificarea resurselor și aptitudinilor muzicale ale cadrelor didactice și ale părinților, utilizarea resurselor digitale, colaborarea profesională, observarea colegială, mentoratul și monitorizarea sistematică.

În ansamblu, modelul poate fi interpretat ca un sistem pedagogic dinamic și holistic, în care componentele formative, metodologice, organizaționale și de sprijin profesional se află în relații de interdependență. Funcționalitatea acestuia rezultă din articularea coerentă a pregătirii cadrelor didactice, proiectării instituționale, aplicării metodologice, colaborării profesionale și evaluării continue. Prin această structurare, integrarea activităților muzicale depășește statutul unei intervenții sporadice și dobândește caracterul **unei** strategii pedagogice sistematice, contextualizate și orientate spre dezvoltarea multidimensională a elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

În l. română:

1. BULARGA T. *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău: Elena V.I., 2008. 88 p.
2. CALLO T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. ISBN 978-9975-70-161-7.
3. CALLO T. *Valoarea integralității prin prismă hermeneutică*. Repere filosofice și pedagogice. În: *Univers Pedagogic*. 2011, nr. 2, pp. 10–18. ISSN 1811-547
4. CERGHIT I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006, 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
5. CIOLAN L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 280 p. ISBN : 978-973-461-034-1.
6. HEGEL Georg William Friedrich. *Știința logicii*. În 3 părți. T.1 (Moscova: Mysl, 1970. — (Academia de Științe URSS. Institutul de Filosofie. Patrimoniul filosofic).
7. KANT I. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 571 p.
8. VĖGOTSKI Lev. S. *Psihologia artei*. București: Editura Univers, 1973

În l. engleză:

9. BRESLER L. *The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts: Arts Education Policy Review*. Champaign, Illinois, 1995. 31–38 p.
10. GAGIM Ion. *Music and musicology in the context of modern epistemology: Artă și educație artistică: rev. de cultură, șt., și practică educațională*. Bălți, 2009.45-49 p.
11. GORDON E. E. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, 2007. 448 p.
12. HASH P. M. *Pre-service classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum: Journal of Music Teacher Education*. California, 2010. 6–24 p.
13. KRASHEN S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press, 1982.
14. NICOLESCU B. *Manifesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press, 2002. 169 p.

Recepționat: 03.08.2026

Publicat: 21.09.2026

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2026.3.15>
 CZU: 37.015/.07:005.1/.9

A MANAGERIAL EXPLORATION OF TIME IN EDUCATIONAL SCIENCES: PEDAGOGICAL DETERMINATIONS OF TIME MANAGEMENT

O EXPLORARE MANAGERIALĂ A TIMPULUI ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: DETERMINĂRI PEDAGOGICE ALE MANAGEMENTULUI TIMPULUI

Autor:

Melnic Natalia, dr., conf. univ., UPSC

ISBN: 978-9975-48-259-2

Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2025, p. 148
 de pagini



Textul monografiei investighează coerent dimensiunea managerială a timpului ca reper pentru realizarea învățământului de calitate, în corespundere cu provocările prezentului și, mai ales, cu cele ale viitorului.

Autoarea distinge cu bună știință și clar dimensiunea timpului și ca „entitate misterioasă” în viața umană, ce subordonează și guvernează fiecare segment al ei, „contorizând minusuri și plusuri, bucurii și tristeți, reușite și eșecuri într-un uriaș sistem definit Viață”. Timpul este perisabil, nu poate fi înlocuit ori salvat; timpul ne controlează și ne dictează fiecare acțiune; totul necesită timp. Or, timpul orientează ființa umană, dă sens și semnificație diferitor trasee de evoluție.

Educația, fiind „un traseu” evolutiv în timp, semnifică o sursă de realism și un prilej de construcție obiectivă a personalității. Or, timpul, ca resursă-cheie în acest sens, este extrem de important nu doar la nivel individual, ci și organizațional, deoarece omul,

de regulă, în activitatea sa profesională, face parte dintr-o organizație, iar de modul de organizare depinde eficiența utilizării timpului, ceea ce semnifică specificațiile managementului pe această dimensiune, cea a managementului timpului. În pedagogia managementului actual această dimensiune se referă anume la optimizarea proiectării activității manageriale și se concentrează asupra stabilirii obiectivelor, asupra planificării și asupra determinării priorităților educaționale.

Identificarea acestei dimensionări a timpului în activitatea managerială este foarte importantă, deoarece pune în valoare noțiunile *rațional* și *eficient* în utilizarea timpului pentru obținerea rezultatelor scontate.

În context, autoarea monografiei își fundamentează investigația având ca reper o bibliografie impunătoare de idei, epistemologii și valori consacrate ale unor exegeți, cum ar fi M.Heidegger, Im.Kant, G.W.Hegel, P.Drucker, Johns Ted, Patrik Forsyth, Jean-Denis Menard, Stephen Hawking, Henz Hitter, St.Covey, C.Cucoș, E.Macovei, N.Ceaușu, S.Cristea, V.Țviruncu, F.Voiculescu, E.Voiculescu, E.Păun, Ș.Iosifescu, V.Gh.Cojocaru, V.Andrițchi, L.Cuznețov, V.Cojocaru, C.Calaraș, N.Carabet, T.Șova, V.Guzgan, M.Pleşca et alii.

Paleta de interes teoretic și profesional pentru cadrele de conducere și pentru cele didactice se concentrează în următoarele abordări:

Timpul ca sursă și resursă în condiții de eficiență în perspectiva managementului instituției de învățământ (Conceptul și fațetele timpului în perspectiva filosofică, socială, pedagogică; Formele de existență și caracteristicile timpului; Timpul ca sursă și resursă și condiții de eficiență ale educației; Managementul instituției de învățământ în context temporal și de schimbare);

Managementul timpului în dezvoltarea personală și organizațională (Managementul timpului în

perspectiva eficienței instituției de învățământ; Managementul timpului în implementarea curriculumului educațional; Proiectarea formării competențelor de timp; Managementul timpului universitar în contextul sistemului creditelor de studii; Seif-managementul – condiție indispensabilă a eficientizării timpului);

Relevanța valorificării managementului timpului în mediul pedagogic (Cultura organizațională în contextul valorificării timpului; Modelul managerial de gestionare eficientă a timpului în instituția de învățământ; Programul de formare a competențelor cadrelor de conducere în domeniul managementului timpului; Criterii de eficiență a managementului instituției de învățământ în context temporal).

Astfel, autoarea monografiei a demonstrat teoretic și experimental că managementul timpului reprezintă un proces personal de programare, de anticipare și de reacție într-o manieră planificată, predictivă, efectivă și eficientă și se bazează pe trei piloni: planificarea, organizarea și controlul timpului, ce reclamă o serie de principii, și anume: definirea obiectivelor; stabilirea priorităților; fixarea termenelor; gestiunea timpului; sinergia și promovarea unei taxonomii a acțiunilor eficiente ale funcțiilor manageriale redimensionate pe dimensiunea temporală trecut-prezent-viitor în privind eficientizarea organizației/instituției.

**Conf. univ. dr. Nelu VICOL,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău**

Recepționat: 29.07.2026
Publicat: 21.09.2026

- ABBASOVA**
Aytekin Nizami, *PhD Candidate, Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan, ORCID: 0009-0009-9737-6015, E-mail: a.abbasova.1990@mail.ru*
- ANTON Vica,** *assistant Professor, PhD in Psychology, Head of the Selection and Evaluation Department of the „Ștefan cel Mare” Academy of the MAI, Municipality of Chișinău, RM, ORCID: 0009-0007-65219758, E-mail: antonvica84@gmail.com*
- BELAL Badarne,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor de muzică, Liceul AlBatof, Arraba, Israel, ORCID: 0009-0008-6892-5647, Email: belalmusica@gmail.com*
- BĂLAN Rodica,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, Școala Gimnazială nr. 29, Galați, România, ORCID: 0009-0004-2275-63-83, E-mail: rodicabalan2006@yahoo.com*
- CHIRIȚA Olga,** *doctor în psihologie, lector universitar al Catedrei management și comunicare profesională, Academia „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne, Chișinău, RM, ORCID: 0000-0002-8798-6305, E-mail: olgachirita2022@gmail.com*
- ELGAMAL**
Andreea-Simona, *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, învățământ primar, Școala Gimnazială nr. 17 Botoșani, România, ORCID: 0009-0000-7372-186X, E-mail: andreeaelgamal@gmail.com*
- ENACHE Amalia,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară, educația timpurie, Grădinița cu program prelungit „Năsturel”, Constanța, România, ORCID ID: 0000-0003-4606-6016, E-mail: amigeoenache@yahoo.com*
- FLOREA Veronica Alina,** *doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesoară învățământ primar, Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu”, Slatina, România, ORCID: 0000-0002-3245-0570, E-mail: florea_alina28@yahoo.com*
- GALBENU Andrei,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor, Liceul Teoretic „Traian Lalescu”, Brănești, Ilfov, România ORCID: 0009-0000-1850-2533, E-mail: andrei.galbenu@gmail.com*
- HOGAN Dan-Gicu,** *doctorand, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, profesor titular, Școala Gimnazială de Arte „N.N.Tonitza”, România, ORCID: 0000-0003-3801-6641, E-mail: danhorganbarlad@gmail.com*
- MORARI Marina,** *doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, RM, ORCID ID: 0000-0002-0300-6403, E-mail: marina.morari@usarb.md*
- RĂDUȚ-TACIU Ramona,** *doctor habilitat, conferențiar universitar, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România, ORCID: 0009-0006-9463-8292, E-mail: ramona.radut@ubbcluj.ro, radut_taciu_r@yahoo.com*

- SILISTRARU Nicolae,** dr. hab. prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, **ORCID:0000-0001-9469-4434**, E-mai: n.silistraru@yahoo.com
- STROESCU Daniela-Iulia,** *doctorandă, Școala Doctorală Psihologie,* Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM, *logoped principal,* Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Centrul de Zi de Recuperare, Constanța, **România**, **ORCID: 0009-0000-6878-7004**, E-mail: stroescudaniela@yahoo.com
- ЗГУРЯН Олеся,** *кандидат педагогических наук, доцент* кафедры Педагогики и методики начального образования факультет Педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, РМ, **ORCID: 0009-0004-0115-9491**, E-mail: 077783883@mail.ru
- ЛАГАЕВА Татьяна,** *doctoral student, Doctoral School of Educational Sciences, assistant professor,* „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Republic of Moldova, **ORCID: 0000-0001-7273-0078**, E-mail: lagaeva.tatiana@upsc.md
- ПАТРАШКУ Думитру,** *доктор хабилитат педагогических наук, профессор,* Государственный Педагогический Университет имени Иона Крянгэ, Кишинэу, РМ, **ORCID: 0000-0001-7153-7727**, E-mail: djapatrascu@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 redacție va fi scris în conformitate cu cerințele generale acceptate pentru asemenea publicații – *Normele de redactare a textelor*, expediat cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic, în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (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 și nu va depăși 1,0 coli de autor (pagina A4 210×297). **O coală de autor semnifică 40.000 de semne (de cuvinte)** cu spații.

Structura articolului va cuprinde:

1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat);
2. Autorul/Autorii articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională, funcția și locația angajatorului, ORCID și adresa de e-mail);

Notă: autorul va preciza și informația privind funcția, instituția și locația acesteia: precizarea este necesară pentru rubrica *Autorii noștri*.

3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, **circa 100-150 de semne** (de cuvinte), în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);

4. Cuvintele-cheie – 5-7 (în limba română, engleză sau în altă limbă de circulație internațională recunoscută oficial);

5. Conținutul propriu-zis: Introducere, Discuții, Metode, Rezultate, Concluzii și Recomandări (după caz);

5. Referințele 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.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (numele - cu litere majuscule ale acestuia, prenumele - cu inițială majusculă, titlul, editura și anul ediției, numărul paginii/ numărul paginilor, ISBN (*pentru cărți și volume*) / ISSN (pentru reviste) – cu Times New Roman, 12, Alignment left).

Referințele bibliografice vor conține surse rezonabile pentru conformitatea științifică și metodologică a articolului, omițându-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 *Declarația pe propria răspundere*:

DECLARAȚIE PE PROPRIA RĂSPUNDERE

Subsemnatul/Subsemnata (*prenumele, numele, date privind studiile, titlul științific/științifico-didactic, funcția, instituția, locația*) declar pe propria răspundere că textul articolului (*titlul articolului*) este original și nu conține nici un material străin de proprietate neprotejat prin brevet sau cerere de brevet. Responsabilitatea pentru autenticitatea conținutului articolului științific și pentru protecția materialului propriu mi le asum. De asemenea, declar că articolul nu a fost publicat cu același conținut în alte ediții (reviste, volume, cărți).

Data prezentării:

Semnătura:

Doctoranzii, care sunt autori ai articolului științific, **vor prezenta Referința/Recenzia asupra textului articolului semnată de conducătorul științific al doctoratului**, conform modelului prezentat de Redacția Revistei *Univers Pedagogic*, după recepționarea articolului.

Baza de date a experților**BAZA DE DATE ALE EXPERȚILOR PENTRU RECENZAREA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE:**

1. **PATRAȘCU Dumitru**, dr.hab.prof.univ., UPSC
2. **PETROVSKI 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
12. **VRABII VIOLETA**, dr.lect.univ., UPSC
13. **PUZUR Elena**, dr.conf.univ., UPSC

BAZA DE DATE ALE EXPERȚILOR SUPLIMENTARI:

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

BAZA DE DATE ALE EXPERȚILOR 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. **PETROVSKI 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 Științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 3 (91) 2026

Autorii care intenționează să publice articole
științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC*
vor lua cunoștință de condițiile și cerințele
pentru publicare accesând link-ul:
https://up.upsc.md/?page_id=8



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria Format 60x84/½
Centrul Editorial-Poligrafic al UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
MD-2069, str. Ion Creangă, nr.1, mun. Chișinău, Republica Moldova