

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU



# PROBLEME ȘI SOLUȚII ÎN ȘTIINȚA CONTEMPORANĂ

Materialele Conferinței Științifice Naționale  
cu Participare Internațională a studenților

10 aprilie 2025

CHIȘINĂU

## PROBLEME ȘI SOLUȚII ÎN ȘTIINȚA CONTEMPORANĂ

### Materialele Conferinței Științifice Naționale

#### cu Participare Internațională a studenților

#### Coordonare științifică:

Diana Antoci, dr. hab, prof. univ, prorector pentru cercetare

Silvia Chicu, dr., conf. univ, șef, Secția „Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării”

#### Colegiul de redacție:

Maria Virlan, dr., prof. univ., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Gabriella Topor, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Angela Solcan, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Științe ale Educației

Ana Simac, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design

Andrei Braicov, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale

Aluchi Nicolae, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Biologie și Chimie

Ion Mironov, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Geografie

**Redactor:** Tatiana Luchian

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE  
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**„Probleme și soluții în știința contemporană”, conferință științifică națională (2025; Chișinău).** Probleme și soluții în știința contemporană: Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională a studenților, 10 aprilie 2025/ coordonare științifică: Diana Antoci, Silvia Chicu. – Chișinău : [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 610 p.: fig. color, tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-289-9.

082=135.1=111=161.1

P 93

**COMITETUL ȘTIINTIFIC AL CONFERINȚEI:**

|                                                                                                      |                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Alexandra BARBANEAGRĂ</b> , dr., conf. univ., rector UPS „Ion Creangă” din Chișinău               | ORCID: 0000-0003-4777-1550 |
| <b>Diana ANTOCI</b> , dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                          | ORCID: 0000-0002-7018-6651 |
| <b>Krzysztof WIEDERMANN</b> , Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia | ORCID: 0000-0002-8199-5753 |
| <b>Paweł STRUŚ</b> , dr., Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia     | ORCID: 0000-0001-8970-7632 |
| <b>Tatiana BARBAROȘ</b> , dr., Universitatea „Ovidius”, Constanța, România                           | ORCID: 0009-0008-9483-2014 |
| <b>Nina GARȘTEA</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                               | ORCID: 0000-0002-1926-6234 |
| <b>Maria VÎRLAN</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                               | ORCID: 0000-0001-6843-2609 |
| <b>Gabriella TOPOR</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                            | ORCID: 0000-0002-3530-3701 |
| <b>Andrei BRAICOV</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                             | ORCID: 0000-0001-6416-2357 |
| <b>Nicolae ALUCHI</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                             | ORCID: 0000-0003-1874-8474 |
| <b>Ion MIRONOV</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                                | ORCID: 0009-0002-9063-7242 |
| <b>Ana SIMAC</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                                  | ORCID: 0000-0002-2627-6756 |
| <b>Angela SOLCAN</b> , dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău                              | ORCID: 0000-0002-7906-145X |

## CUPRINS

**Taisia DASCAL**

ASPECTE TEORETICO-PRACTICE DE UTILIZARE A METODEI  
PROIECTULUI ÎN CLASELE PRIMARE.....11

**Augustina BIVOL**

VALORIFICAREA POVEȘTIILOR ȘI A NARATIVELOR ÎN FORMAREA  
COMPETENȚELOR DE REZOLVARE A PROBLEMELOR LA ELEVII  
CLASELOR PRIMARE .....20

**Галина ГАНЗЮК**

ПРОДВИЖЕНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОЛИТИКИ УЧЕБНОГО  
ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....27

**Любовь КУЛЬЧИЦКАЯ**

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ .....35

**Mihaela CREȚU**

VALORIFICAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN STUDIAREA  
ELEMENTELOR INTUITIVE DE GEOMETRIE ÎN CLASA A IV-A .....44

**Alexandra CEPA**

EVALUAREA NIVELULUI DE CUNOAȘTERE A PERICOLELOR  
UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR DIGITALE LA COPIII DE 5-7 ANI..... 53

**Tatiana COBZARU**

ASIGURAREA PARTENERIATULUI IET-FAMILIE  
PRIN ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE .....61

**Nadejda GALII**

RELEVANȚA ACTIVITĂȚILOR LUDICE ÎN DEZVOLTAREA  
MEMORIEI LA COPIII PREȘCOLARI DE 5-6 ANI .....70

**Irina MELNICIUC**

METODOLOGIA APLICĂRII SEMNELOR REPER ÎN DESFĂȘURAREA  
ACTIVITĂȚILOR EXPERIENȚIALE SIMPLE CU PREȘCOLARII..... 78

**Diana STRĂȚILĂ**

IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN FAMILIARIZAREA  
PREȘCOLARILOR CU PLANTELE .....83



|                                                                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Mariana ȚVIGUN</b><br>EVALUAREA COMPETENȚEI DIGITALE A CADRELOR DIDACTICE<br>DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR.....                                                                 | <b>93</b>  |
| <b>Amelia SOLONENCO</b><br>FROM RULES TO REAL LIFE – TEACHING GRAMMAR THROUGH<br>THE PPP APPROACH.....                                                                          | <b>103</b> |
| <b>Maria-Madalina HERTA</b><br>ANGLICISMS IN ITALIAN DUBBING: A COMPARATIVE STUDY<br>OF TWO SPIDER-MAN AUDIOVISUALS (FOCUS ON “INTO THE<br>SPIDER-VERSE” & “NO WAY HOME” )..... | <b>111</b> |
| <b>Marina CHOLAK</b><br>GAMES AS A VALUABLE STRATEGY FOR TEACHING ENGLISH.....                                                                                                  | <b>118</b> |
| <b>A.A. VANSOVICH, A.E. MATEISHEN</b><br>URBANONYMS OF BLAGOVESHCHENSK IN ENGLISH:<br>LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS .....                                                     | <b>129</b> |
| <b>Ina BUMBU</b><br>LINGUISTIC ANALYSIS OF ENGLISH SLANG: ORIGINS,<br>EVOLUTION, AND CULTURAL SIGNIFICANCE.....                                                                 | <b>135</b> |
| <b>Maxim DRUKOVSKY</b><br>LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF SCHOOL THEATRE IN<br>TEACHING ENGLISH IN COMPREHENSIVE SCHOOLS OF RUSSIA .....                                            | <b>142</b> |
| <b>Irina EMELIN</b><br>THE ROLE OF COLLOCATIONS IN ENHANCING VOCABULARY<br>AND FLUENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE .....                                                            | <b>149</b> |
| <b>Diana MAKSIMOVA, Valeria FEDORYAK</b><br>TOPONYMS OF THE AMUR REGION IN THE CONTEXT<br>OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....                                                     | <b>157</b> |
| <b>Natalia MITINA</b><br>USING BOARD GAMES TO ENHANCE SPEAKING SKILLS<br>IN EFL CLASSROOM.....                                                                                  | <b>161</b> |
| <b>Victoria COSTIN</b><br>L’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE<br>FRANÇAISE PAR DES ACTIVITÉS LUDIQUES .....                                                            | <b>168</b> |

**Crina GRAMMA**

APPRENDERE L'ITALIANO CON I MEDIA DIGITALI: STRUMENTI  
INNOVATIVI, STRATEGIE DIDATTICHE E NUOVE PROSPETTIVE  
EDUCATIVE.....173

**Iulia MOJEICO**

DIE TYPISCHE LEXIK DER ALLTAGSSPRACHE IM 21.  
JAHRHUNDERT: UMGANGSSPRACHLICHE AUSDRÜCKE  
UND SLANG.....184

**Natalia ȘTEFAN**

ABORDAREA DIDACTICĂ A TEXTULUI PAREMIOLOGIC .....199

**Iulia TOCARCIUC**

АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА  
ИЛИ ОБОГАЩЕНИЕ? .....207

**Elvira CONSTANTINOVA**

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КОНФЛИКТА  
В «КОЛЫБЕЛЬНОЙ ДЛЯ БРАТА» ВЛАДИСЛАВА КРАПИВИНА .....217

**Andrei CIOBANU**

ЦЕННОСТНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЫРАЖЕНИЯ  
ОБРАЗА РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИВАНОВА И И. БРОДСКОГО .....227

**Maia BELINCHII, Ana CĂRBUNE**

ARTA PUTERII: ARHITECTURA ȘI PICTURA ÎN FRANȚA  
LUI LUDOVIC AL XIV-LEA .....234

**Maria ROȘCA**

GENERAȚIA VIITORULUI: IMPLICAREA TINERILOR ÎN ALEGERILE  
DIN REPUBLICA MOLDOVA – ÎNTRE APATIE ȘI ACTIVISM .....241

**Valeria MIRONOV**

MODA ȘI ETICA VESTIMENTARĂ ÎN BASARABIA (1918-1940).....250

**Cătălina MATCOVSCHI**

PROBLEME DE COMPORTAMENT ALIMENTAR LA ADOLESCENTE.....262

**Cristina CEBAN**

AUTOCONTROLUL – FACTOR DE REZILIENȚĂ  
LA STRES ÎN TINEREȚE .....270

|                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Дарья Эрика КЛОС</b><br>ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА<br>СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ.....                                   | 279 |
| <b>Viorica TIULENEV</b><br>PARTICULARITĂȚI ALE EVALUĂRII COMPETENȚEI<br>DE COMUNICARE LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....                                   | 291 |
| <b>Mihaela RUSANOVSCI</b><br>PARTICULARITIES OF ASSESSING COMMUNICATION<br>COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN .....                                        | 303 |
| <b>Viviana GUTIU</b><br>EFECTELE ȘTIRILOR NEGATIVE ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE<br>ȘI A COMPORTAMENTULUI SOCIAL.....                                              | 314 |
| <b>Simona PANAITESCU TOCITU</b><br>FERICIREA CA VIAȚĂ BUNĂ.....                                                                                               | 321 |
| <b>Полина ПРИСАКАРУ</b><br>СТИМУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ<br>ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МЕТОДОМ ИГРОТЕРАПИИ .....                                 | 336 |
| <b>Irina COȘLEȚ</b><br>METODE SELECTIVE ÎN EXAMINAREA PSIHOLOGOPEDICĂ .....                                                                                   | 347 |
| <b>Mihaela SAREV</b><br>DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI<br>DIN SPECTRUL AUTIST .....                                                       | 354 |
| <b>Natalia SINEACOVA</b><br>РОЛЬ СЕМЬИ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ .....                                                                                   | 365 |
| <b>Larisa VLAS</b><br>INTERVENȚIA LOGOPEDICĂ ÎN TULBURAREA DISLALICĂ<br>LA PREȘCOLARI.....                                                                    | 376 |
| <b>Natalia CIORAN</b><br>STUDIUL INCIDENȚEI ABUZULUI ȘI A PERCEPȚIEI VÂRSTNICILOR<br>ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE, SĂNĂTĂȚII FIZICE ȘI RELAȚIILOR<br>SOCIALE..... | 384 |

|                                                                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Mihaela FRUNZĂ</b><br>IMPACTUL VULNERABILITĂȚII FAMILIALE ȘI NECESITATEA<br>MĂSURILOR DE PROTECȚIE A COPILULUI ÎN DIFICULTATE .....                            | <b>391</b> |
| <b>Irina NOGAI</b><br>CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI PARENTALE LA DIMINUAREA<br>COMPORTAMENTELOR ANTISOCIALE ÎN RÂNDUL<br>ADOLESCENȚILOR .....                             | <b>401</b> |
| <b>Olga OBREJA</b><br>IMPACTUL DIFERITOR SPORTURI ASUPRA DEZVOLTĂRII FIZICE<br>ȘI FIZIOLOGICE LA ADOLESCENȚI .....                                                | <b>411</b> |
| <b>Andriana BUȘILA, Victoria HÎNCU</b><br>CULTURA DE ȚESUTURI VEGETALE: UN INSTRUMENT<br>BIOTEHNOLOGIC PENTRU CONSERVAREA BIODIVERSITĂȚII<br>PLANTELOR .....      | <b>419</b> |
| <b>Alina DUMBRAVĂ</b><br>ACTIVITĂȚI DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE<br>ÎN RÂNDUL EDUCABILILOR PENTRU DEZVOLTAREA<br>COMPETENȚELOR DE PROTECȚIE A MEDIULUI..... | <b>425</b> |
| <b>Mariana PRAȘCA</b><br>STUDIAREA UNOR CULTURI DE BACTERII LACTICE UTILIZATE<br>ÎN INDUSTRIA PRODUSELOR LACTATE .....                                            | <b>432</b> |
| <b>Oxana DREGLEA</b><br>STIMULAREA EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN RÂNDUL<br>POPULAȚIEI PRIN PRISMA AFECȚIUNILOR CUTANATE CAUZATE<br>DE UNELE MICROORGANISME .....   | <b>441</b> |
| <b>Victor COTICI</b><br>PROVOCĂRILE UNIUNII EUROPENE ÎN PERSPECTIVELE SALE<br>DE EXTINDERE.....                                                                   | <b>448</b> |
| <b>Victoria DAVID</b><br>ROLUL AFACERILOR TURISTICE DURABILE ÎN DEZVOLTAREA<br>TURISMULUI DIN RAIONUL CĂLĂRAȘI.....                                               | <b>453</b> |
| <b>Ion PANIȘ</b><br>POPULAREA BAZINULUI HIDROGRAFIC AL RÂULUI BOTNA .....                                                                                         | <b>468</b> |

|                                                                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Arina BRIGALDA</b><br>PROSPECTIVE DIRECTIONS IN THE USE OF DRONES.....                                                                                                                                | <b>475</b> |
| <b>Tatiana URZICA</b><br>PROBLEME CU POLINOAME ÎN INELUL CLASELOR DE RESTURI.....                                                                                                                        | <b>484</b> |
| <b>Daniela GAVAJUC</b><br>DEMERSURI METACOGNITIVE PRIVIND APLICAREA TIC LA<br>DEZVOLTAREA GÂNDIRII MATEMATICE A ELEVILOR CLASELOR<br>GIMNAZIALE.....                                                     | <b>488</b> |
| <b>Iana CERNEAVSCAIA</b><br>STUDII DFT PRIVIND REACȚIA DE NEUTRALIZARE A RADICALULUI<br>$\text{HO}_2^{\cdot}$ CU TIOLI HALOGENAȚI ( $\text{CX}_3\text{-SH}$ , $\text{X} = \text{H, F, Cl, Br, I}$ )..... | <b>496</b> |
| <b>Valentina PURCEL</b><br>MODELAREA CHIMICĂ – UN INSTRUMENT DIDACTIC MODERN<br>PENTRU STUDIUL TAUTOMERIEI CETO-ENOLICE .....                                                                            | <b>502</b> |
| <b>Maria ȚAPORDEI</b><br>ASIGURAREA CONEXIUNILOR PLURIDISCIPLINARE ALE FIZICII<br>CU ALTE DISCIPLINE PRIN INTERMEDIUL PROIECTELOR STEAM...                                                               | <b>507</b> |
| <b>Mariana EVSTRATI</b><br>METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DIGITALE<br>LA PREDAREA INFORMATICII PENTRU ELEVII DIN GIMNAZIU .....                                                                        | <b>514</b> |
| <b>Ecaterina HILEA</b><br>TEHNOLOGII DE TESTARE AUTOMATĂ A APLICAȚIILOR MOBILE .....                                                                                                                     | <b>524</b> |
| <b>Mihai LUNGU</b><br>DEZVOLTAREA ȘI IMPLEMENTAREA UNUI MODUL SOFTWARE<br>PENTRU GESTIONAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN DOMENIUL<br>RESURSELOR UMANE ȘI AL CONTABILITĂȚII.....                                     | <b>530</b> |
| <b>Nicoleta DUCA</b><br>IMAGINEA FEMEII ÎN PROZA PAȘOPTISTĂ. „ILUZII PIERDUTE”,<br>„UN ÎNTÂI AMOR” DE MIHAIL KOGĂLNICEANU.....                                                                           | <b>539</b> |
| <b>Gabriela ȘEPTELICI</b><br>MITUL ZBURĂTORULUI ÎN CREAȚIA LUI MIHAI EMINESCU .....                                                                                                                      | <b>542</b> |
| <b>Ana COROLENCO</b><br>PROTOTIPUL FEMININ HOLBANIAN<br>ÎNTRE IDEALIZARE ȘI DEMITIZARE .....                                                                                                             | <b>549</b> |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Polina MINACUL</b><br>„NOAPTEA DE SÂNZIENE”: ÎMBINARE A REALISMULUI<br>CU MITICUL ȘI FANTASTICUL.....                 | <b>554</b> |
| <b>Elena PIDGHIRNAI</b><br>MOTIVUL FLORAL ÎN OPERA SCRITORULUI ION DRUȚĂ.....                                            | <b>560</b> |
| <b>Elena DANU-STRAISTARI</b><br>TRAIECTORIA DESTINULUI UMAN ÎN ROMANUL „MONTANA”<br>DE ALEXANDRU POPESCU .....           | <b>569</b> |
| <b>Olivia PARASII</b><br>POLISEMIA ADJECTIVULUI ÎN LIMBA ROMÂNĂ.....                                                     | <b>575</b> |
| <b>Lucia CIOBANU</b><br>INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN PREDAREA LIMBII<br>ȘI LITERATURII ROMÂNE .....                        | <b>580</b> |
| <b>Adriana CIOMSCHI</b><br>TATUAJELE – ÎNTRE ARTĂ, IDENTITATE<br>ȘI COMUNICARE SOCIALĂ .....                             | <b>587</b> |
| <b>Valeria JIDRAȘ</b><br>DIMENSIUNEA EUFEMISTICĂ ÎN LIMBAJUL COLOCVIAL .....                                             | <b>591</b> |
| <b>Ionela CONSTANTINESCU</b><br>NEOLOGISMELE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ:<br>NECESITATE, MODĂ SAU INFLUENȚĂ CULTURALĂ? ..... | <b>597</b> |
| <b>Mădălina HRIȚCU</b><br>INFLUENȚA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ASUPRA PROCESULUI<br>DE NEOLOGIZARE .....                   | <b>604</b> |

# ASPECTE TEORETICO-PRACTICE DE UTILIZARE A METODEI PROIECTULUI ÎN CLASELE PRIMARE

## THEORETICAL-PRACTICAL ASPECTS OF THE USE OF THE PROJECT METHOD IN PRIMARY SCHOOL

**Taisia DASCAL**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Nina GARȘTEA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Taisia DASCAL**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
dascal.taisia@upsc.md  
**Scientific coordinator:**

**Nina GARȘTEA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3**

**Abstract:** School, being the main factor of progress, is, in one way or another, the most effective way to increase the pace of learning, to develop skills and attitudes, to acquire knowledge and to test it. Primary school is the foundation of working skills, so the project method is one of the most active and effective in school subjects, stimulating pupils initiative and creativity. Be changing the paradigm of education, it is now necessary to train talented, ingenious, creative people, by applying various methods, with an impact on the training and development of tomorrow's generation. The learner should be involved in the learning process through different forms and methods, and one of these with visible potential is the project method.

**Keywords:** project method, primary school, learning process, assessment method.

Scoala utilizează cele mai eficiente căi în creșterea ritmului de învățare, în formare de capacități și atitudini, însușirea de cunoștințe și verificarea acestora. În învățământul primar se pun bazele deprinderilor de muncă, astfel metoda proiectului este una dintre cele mai active implicate și eficiente metode, stimulând inițiativa și creativitatea elevilor.

Metoda proiectului în viziunea C.-L. Oprea este o formă activă, participativă care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevilor. [4, p. 272].

Proiectul constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, recomandată profesorilor pentru evaluarea sumativă. Subiectul este stabilit de

profesor, dar după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, elevii înșiși vor putea propune subiectele evidențiază C. Cuciș. [2, p. 442].

Ca orice metodă didactică, proiectul are avantaje:

- oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele, materialele disponibile în atingerea finalităților propuse;
- este o metodă alternativă de evaluare care scoate elevii și cadrul didactic din rutina zilnică;
- pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice [4, p. 275-276].
- responsabilizează elevul față de propriul proces de învățare și față de echipă;
- permite o abordare transdisciplinară [5, p. 53];

Pe lângă avantaje, descoperim și dezavantaje:

- nu poate fi aplicată pentru toate subiectele curriculare;
- planificarea și supravegherea proiectelor sunt dificile pentru un profesor fără experiență [1, p. 34];
- subestimează rolul profesorului;
- e nevoie de timp pentru organizarea, desfășurarea și evaluarea acestuia;

Ghidul de implementare a Metodologiei evaluării criteriale prin descriptori, menționează faptul că:

- probele practice pot fi asociate cu metoda proiectului, în special, cu proiectul de grup;
- se recomandă utilizarea variată a diferitor tipuri de proiecte (de cercetare; de creație; de joc pe roluri; de informare; de orientare practică; monoproiecte; proiect interdisciplinar; individuale; în perechi; în grup) [6, p. 56].

Pentru o evaluare eficientă, apelăm la produsele școlare din Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV [3, p. 50], prezentate în Tabelul 1.

**Tabelul 1: Produse școlare și criterii de succes**

| Produsul școlar           | Criteriile de succes                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PT6. Proiect. Produsul    | 1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor.<br>2. Produsul este realizat corect.<br>3. Produsul este realizat cu acuratețe.<br>4. Produsul este clar.<br>5. Am utilizat mijloace digitale / media.*<br>6. Produsul este realizat creativ. |
| PT7. Proiect. Prezentarea | 1. Respect cerințele de prezentare.                                                                                                                                                                                                                                  |



|                                          |                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| produsului                               | 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător.<br>3. Formulez concluzii.<br>4. Utilizez limbajul adecvat / specific.                                                                       |
| PT8. Proiect de grup.<br>Contribuția mea | 1. Contribui activ la discuțiile în grup.<br>2. Accept și îndeplinesc toate sarcinile.<br>3. Ajut grupul cu idei bune.<br>4. Urmăresc respectarea cerințelor.<br>5. Concluzionez: cu ce am contribuit. |

Pentru a vedea dacă metoda proiectului este utilizată în învățământul primar am realizat un experiment de constatare. Ca metodă de cercetare am folosit chestionarea, iar ca și instrumente de cercetare 2 chestionare: chestionar pentru elevi, alcătuit din 7 întrebări și chestionar pentru cadre didactice alcătuit din 10 întrebări.

*Rezultatele chestionării elevilor relatează următoarele rezultate:*

Analizând cantitativ rezultatele obținute la prima întrebare „**Ați realizat cel puțin o dată un proiect?**”, am obținut 38 de răspunsuri afirmative din 38. De aici, deducem că toți elevii clasei a II-a – 100%, au realizat cel puțin o dată un proiect.

La întrebarea a 2-a din chestionar „**La ce disciplină ați realizat proiectul?**”, deducem din răspunsurile elevilor că metoda proiectului s-a realizat la disciplinele:

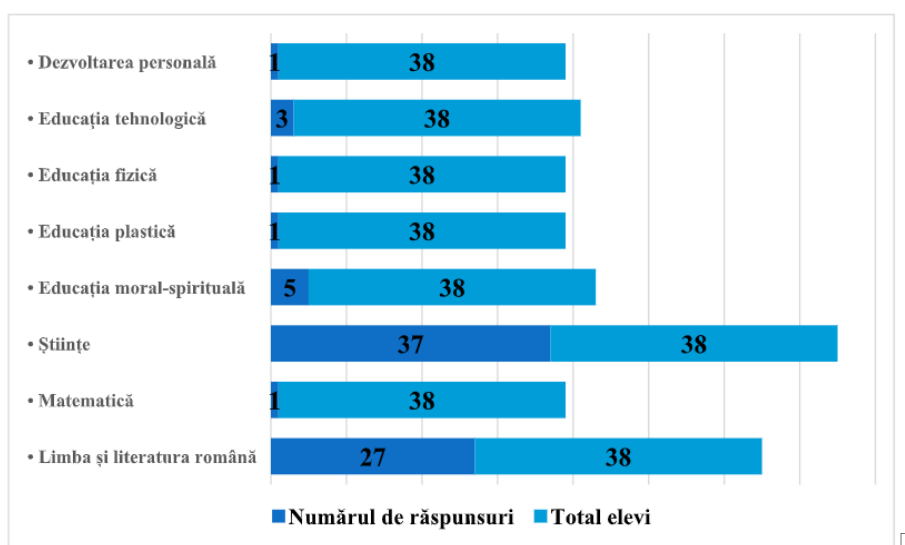


**Figura 1: Distribuția răspunsurilor elevilor la întrebarea a 2-a din chestionar**

Observăm că cele mai multe voturi o au disciplinele Științe (97%) și Limba și literatura română (71%), comparativ cu doar un singur vot acordat disciplinei

Dezvoltarea personală (3%). Am putea spune că elevii sunt mai interesați de aceste discipline, decât de celelalte.

La întrebarea a 3-a din chestionar „Care a fost tema proiectului?”, am obținut aceste răspunsuri:

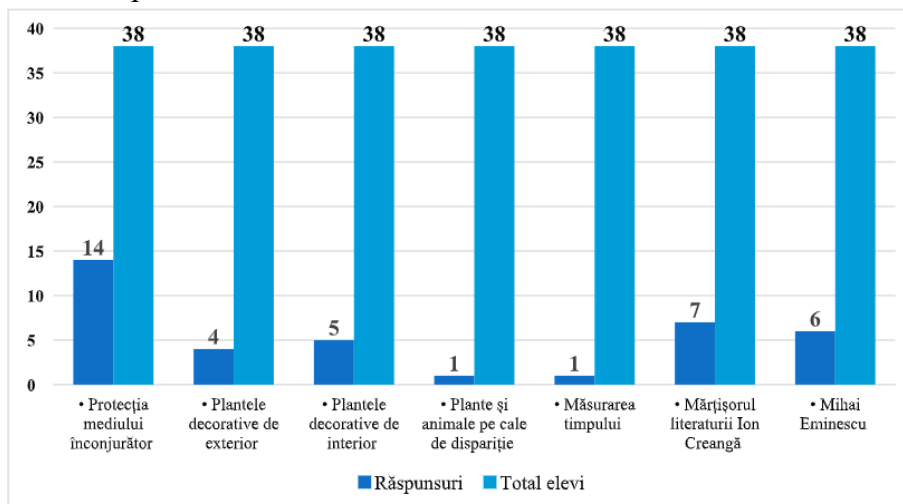


**Figura 2: Distribuția răspunsurilor elevilor la întrebarea a 3-a din chestionar**

Printre motivele alegerii acestor două discipline, evidențiem:

- interes pentru explorarea mediului;
- interes pentru literatură și cultură;
- învățarea temei prin metode moderne;

Răspunsurile elevilor la întrebarea a 4-a din chestionar „Ai realizat proiectul singur sau în grup?” sunt:

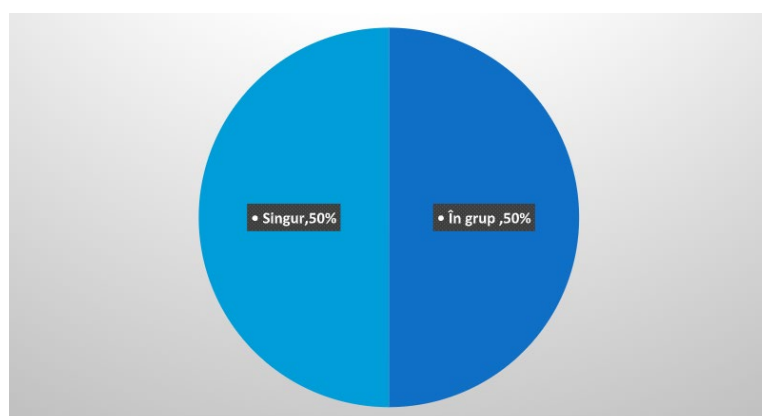


**Figura 3: Distribuția răspunsurilor elevilor la întrebarea a 4-a din chestionar**

Având în vedere că numărul de elevi care au realizat proiectul singuri este egal cu numărul de elevi care au realizat proiectul în grup (19 pentru fiecare categorie), deducem că este respectată diferențierea muncii, atât în echipă, cât și individual.

La întrebarea a 5-a din chestionar **„Pe o scală de la 1 la 4, cât de mult ți-a plăcut să lucrezi la proiect?”**, am primit următoarele rezultate:

- Foarte mult - 28 răspunsuri, ceea ce constituie 74%;
- Mult - 9 răspunsuri, ceea ce constituie 24%;
- Nu prea - 1 răspunsuri, ceea ce constituie 3%;
- Deloc nu mi-a plăcut - 0 răspunsuri, ceea ce constituie 0%;

Observând că 74% din numărul total de răspunsuri este „Foarte mult”, deducem că elevii sunt satisfăcuți de lucrul la proiect, de implicare și colaborare. 24% elevi au ales varianta de răspuns „Mult”, asta ar însemna că și acestor elevi le-a plăcut să lucreze la proiect, chiar dacă nu au fost la nivelul maxim al plăcerii. Chiar dacă 2% au răspuns „Nu prea”, este îmbucurător faptul că majoritatea elevilor le-a plăcut să lucreze asupra proiectelor. Probabil acest elev nu a înțeles esența proiectului sau nu îi place să lucreze asupra acestei metode.

Întrebarea a 6-a din chestionar **„Ți-ar mai plăcea să lucrezi și la alte proiecte?”** a acumulat numărul maxim de răspunsuri afirmative „Da, desigur!”, 100%, ceea ce ne demonstrează interesul elevilor de a lucra la proiecte și motivația acestora pentru metoda proiectului.

La întrebarea a 7-a din chestionar **„Ce crezi că este important în realizarea unui proiect reușit?”**, majoritatea elevilor au răspuns că e nevoie de atenție, ingeniozitate, aspect caligrafic, răbdare, ilustrații, colaborare, creativitate, străduință și liniște. Respectând toate aceste lucruri, proiectul va fi reușit, creativ și original.

**Ca rezultat al aplicării chestionarului elevilor din clasa a II-a, putem concluziona următoarele:**

1. Învățătoarea clasei utilizează metoda proiectului preponderent la disciplinele Limba și literatura română și Științe.
2. Elevii au ca preferință realizarea proiectului la disciplinele Limba și literatura română și Științe.
3. Metoda proiectului este apreciată și îndrăgită de către elevi.
4. Jumătate dintre elevi preferă să lucreze în grup asupra proiectelor, iar jumătate preferă singuri.
5. Elevii consideră ca un proiect să fie reușit e nevoie de: atenție, ingeniozitate, aspect caligrafic, răbdare, ilustrații, colaborare, creativitate, străduință și liniște.

*Rezultatele chestionării cadrelor didactice au scos în evidență următoarele:*

La întrebarea 1 **„Ce înțelegeți prin metoda proiectului?”** am obținut următoarele răspunsuri:

- „dezvoltarea capacităților”;
- „abordare educațională ce implică planificarea unei activități practice pentru anumite obiective de învățare”;
- „abordare structurată și sistematică folosită pentru a planifica, implementa și gestiona proiectele, implică definiția clară a obiectivelor, identificarea resurselor, stabilirea sarcinilor, monitorizare și evaluare”;
- „metodă alternativă de învățare și evaluare, activitate centrată pe elev, individuală sau de grup”.

Observând răspunsurile cadrelor didactice, vedem diverse percepții și interpretări despre metoda proiectului, astfel această diversitate ne reflectă flexibilitatea metodei proiectului.

La întrebarea a 2-a din chestionar **„Considerați că metoda proiectului este utilă la nivelul învățământului primar?”**, toți învățătorii au ales opțiunea „Da, deoarece...”, argumentând în modul următor:

- „elevii de mici învață să colaboreze, să studieze, să descopere independent”;
- „oferă elevilor oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de lucru în echipă, îmbunătăți capacitatea de planificare gestionare a timpului”;
- „elevii sunt implicați activi în acest proiect și ghidați de învățător”;
- „descoperim legătura dintre părinte și copil”.

În concluzie, răspunsurile pozitive ale profesorilor ne spun că ei percep această metodă ca fiind una utilă nivelului învățământului primar, deoarece li se dezvoltă abilitățile de cooperare, spiritul de echipă, comunicarea.

Întrebarea a 3-a din chestionar **„Care este structura unui proiect?”** ne-a demonstrat că profesorii mai puțin cunosc structura proiectului, deoarece doar 1 din 4 a răspuns corect la întrebare. Răspunsul la această întrebare fiind:

1. Alegerea domeniului;
2. Stabilirea obiectivelor;
3. Structurarea activităților;
4. Împărțirea sarcinilor (dacă proiectul este de grup);
5. Studiarea surselor (de unde elevii pot găsi informații);
6. Elaborarea proiectului;
7. Prezentarea.

În concluzie, pot pune că chiar dacă profesorii au o percepție pozitivă despre metoda proiectului, ei nu au cunoștințe detaliate în ceea ce ține de structura unui proiect. Consider că aceasta ar putea crea dificultăți la înțelegerea de către elevi a proiectului și la ghidarea acestora în procesul de realizare.

La întrebarea a 4-a din chestionar **„Cât de facilă este de implementat metoda proiectului?”**, am obținut următoarele rezultate:

- Foarte facilă - 1 răspuns, ceea ce constituie 25%;
- Facilă - 3 răspunsuri, ceea ce constituie 75%;

- Puțin facilă - 0 răspunsuri, ceea ce constituie 0%;
- Dificilă - 0 răspunsuri, ceea ce constituie 0%;

Observând că 75% din numărul total de răspunsuri este „Facilă” și 25% „Foarte facilă”, deducem că metoda proiectului este ușoară de realizat și de implementat.

La întrebarea a 5-a din chestionar **„La care disciplină ați utilizat metoda proiectului?”**, am obținut următoarele rezultate:

- Limba și literatura română - 3 răspunsuri, ceea ce constituie 75%;
- Științe - 4 răspunsuri, ceea ce constituie 100%;
- Istoria românilor și universală - 1 răspunsuri, ceea ce constituie 25%;
- Educația moral-spirituală - 3 răspunsuri, ceea ce constituie 75%;
- Educația tehnologică - 1 răspunsuri, ceea ce constituie 25%;
- Dezvoltarea personală - 4 răspunsuri, ceea ce constituie 100%;

Rezultatul obținut este unul îmbucurător, deoarece relevă faptul că această metodă este utilizată la variate discipline școlare și plenar de toate cadrele didactice la disciplina dezvoltarea personală.

Întrebarea a 6-a din chestionar **„În ce măsură utilizați metoda proiectului pe parcursul unui semestru?”** are aceste răspunsuri:

- Foarte des - 0 răspunsuri, ceea ce constituie 0%;
- Des - 3 răspunsuri, ceea ce constituie 75%;
- Rar - 1 răspunsuri, ceea ce constituie 25%;
- Foarte rar - 0 răspunsuri, ceea ce constituie 0%;

Observând că 75% au răspuns „Des” și 25% „Foarte des”, deducem că și cadrele didactice realizează proiecte cu elevii într-o mare măsură.

Întrebarea a 7-a din chestionar **„Ați utilizat metoda proiectului la disciplina Dezvoltarea personală?”** am obținut 4 răspunsuri (100%) din 4.

La întrebarea a 8-a din chestionar **„Care a fost tema proiectului?”** am obținut următoarele răspunsuri:

- Tradiții și obiceiuri de Crăciun
- Meserii - cunoscute de copii!
- Profesiile
- Familia

Observând că toți profesorii au răspuns afirmativ la întrebarea a 7-a și având teme variate la întrebarea 8, concluzionăm faptul că la disciplina dezvoltarea personală se practică metoda proiectului la diverse unități de învățare.

Întrebarea a 9-a din chestionar **„Ce dificultăți ați întâmpinat în implementarea acestui proiect?”**, am obținut următoarele răspunsuri:

- Procesarea materialului, fiind un număr mare de elevi;
- Structurarea;

- Elaborarea proiectului;
- Managementul timpului;
- Lipsa de comunicare;
- Rezolvarea conflictelor;
- Metoda de apreciere.

Aceste dificultăți ar putea fi înlăturate printr-o planificare atentă, comunicare eficientă și gestionarea eficientă a resurselor educaționale.

La întrebarea 10 **„Cum ați evaluat proiectul realizat?”** am obținut următoarele răspunsuri:

- „O serbare de Crăciun în care am prezentat tradiții de Crăciun, curiozități, informații și altele”.
- „Evaluarea corectă a performanțelor este dificilă pentru a determina dacă au fost atinse toate obiectivele. Se apreciază cu cuvinte încurajatoare, mici recompense”.
- „Prezentarea a fost evaluată printr-un filmuleț creat”.
- „Pașii realizați”.

Prin aceste diverse metode de evaluare, putem spune că învățătorii pot asigura o evaluare comprehensivă a rezultatelor școlare și pot promova învățarea activă în cadrul proiectelor.

**Prin urmare, în rezultatul aplicării chestionarului, am constatat că:**

1. Cadrele didactice utilizează metoda proiectului la varii discipline școlare.
2. Învățătorii definesc în mod diferit metoda proiectului și o lacună în cunoștințele despre structura proiectului.
3. Metoda proiectului este facilă de implementat.
4. Tematica proiectele la disciplina dezvoltarea personală este variată, ceea ce ne demonstrează că se aplică des această metodă.
5. Cadrele didactice confruntă dificultăți în implementarea acestei metode, dar totuși nu ezită să excludă metoda din program.

## **CONCLUZII:**

Metoda proiectului constituie o modalitate eficientă de implicare a elevilor în activitate și contribuie la dezvoltarea abilităților acestora, îmbinând teoria cu practica, stimulând gândirea critică și colaborarea dintre elevi. De asemenea, fiind o metodă eficientă în procesul de învățare, proiectul are loc sub variate forme, prin care diversificăm modalitatea de aplicare a acesteia și îmbunătățim experiența educațională a elevilor. Metoda dată promovează autonomia și responsabilitatea în învățare.

Metoda proiectului este o metodă eficientă din punctul de vedere al instrumentelor de realizare, dar și o metodă de evaluare diferențiată de celelalte metode. Având o serie numeroasă de avantaje, ne convingem de faptul că proiectul

este un instrument valoros în procesul educațional. Prin proiecte, se îmbunătățește experiența de învățare a elevilor și îi pregătește pe aceștia pentru viitor. Mai mult ca atât, îi învață să-și gestioneze corect timpul, să-și planifice activitățile și să lucreze în echipă.

Ca rezultat al aplicării chestionarului și analizării rezultatelor din punct de vedere calitativ și cantitativ, observăm că elevii clasei a II-a au realizat proiecte la diverse discipline, le place această metodă și sunt interesați de a mai realiza proiecte. Analizând numeroasele teme menționate de ei, observăm că la disciplinele Limba și literatura română și Științe, au realizat cele mai multe proiecte. Privitor la cadrele didactice ai clasei a II-a, am constatat că au realizat proiecte des, însă nu au cunoștințe teoretice despre structura unui proiect și întâmpină dificultăți în realizarea acestora. Prin urmare, majoritatea învățătorilor (3 din 4) valorifică metoda proiectului la nivel mediu.

### **Bibliografie**

1. BRAICOV, A. Metode didactice interactive pentru studierea programării orientate pe obiecte. În: *Didactica Pro...* 2018, nr. 1 (107), pp. 32-37.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
3. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018. 69 p.
4. OPREA, C. - L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 303 p.
5. PILA, V. Proiectul - metodă eficientă de cercetare a istoriei orale și locale. În: *Didactica Pro...* 2018, nr. 1 (107), pp. 51-55.
6. SARANCIUC-GORDEA, L. *Abordări didactice ale disciplinei „Dezvoltarea personală” în învățământul primar: ghid metodologic*. Chișinău, 2023. 213 p.

# VALORIFICAREA POVEȘTIILOR ȘI A NARATIVELOR ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE REZOLVARE A PROBLEMELOR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

## HARNESSING STORIES AND NARRATIVES TO DEVELOP PROBLEM-SOLVING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Augustina BIVOL**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Tatiana DUBINEANSCHI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Augustina BIVOL**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Tatiana DUBINEANSCHI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3.016:51**

**Abstract.** This article explores new and creative ideas on how stories and narratives can be integrated into the teaching of mathematics to primary school children. In the context of current curriculum reforms, which emphasize active learning connected to students' real-life experiences, it shows how moving beyond traditional – often rigid and abstract – methods through engaging stories can significantly improve the understanding of mathematical concepts and the development of logical thinking. The paper highlights the psychopedagogical benefits of this approach and provides examples as well as practical strategies for implementation, in accordance with the regulatory documents for primary education.

**Keywords:** primary education, problem-solving, stories, narratives, national curriculum.

Rezolvarea de probleme matematice constituie mult mai mult decât un simplu exercițiu algoritmic sau de aplicare mecanică a operațiilor; aceasta reprezintă un proces complex de gândire, care dezvoltă raționamentul logic, capacitatea de modelare și adaptare la situații reale. Conform Curriculumului național pentru învățământul primar din Republica Moldova [4], unul dintre obiectivele esențiale ale educației matematice este formarea competențelor de rezolvare a problemelor prin metode interactive, conectate la universul de experiență al elevului, astfel încât învățarea să fie semnificativă și aplicabilă în contexte reale de viață.

Cu toate acestea, realitatea educațională evidențiază persistența unor practici tradiționale, în care problemele de matematică sunt prezentate în forme abstracte, algoritmice, deconectate de la lumea trăită a elevilor. Acest fapt se constată mai ales



în situațiile în care cadrele didactice recurg la alcătuirea propriilor probleme sau la selectarea acestora din diverse surse, mai ales, de pe internet.

Studiile psihopedagogice recente arată că în absența unui context narativ sau afectiv, elevii percep sarcinile matematice drept constrângătoare și lipsite de relevanță personală [2, 9].

În acest cadru, integrarea poveștilor în predarea matematicii se conturează ca o alternativă pedagogică valoroasă. Potrivit cercetărilor din psihologia educațională cognitivă, prezentarea informației într-o formă narativă activează simultan procese cognitive și afective, facilitând înțelegerea, reținerea și aplicarea cunoștințelor [2; 9, p. 55]. Astfel, poveștile creează premisele unei învățări autentice într-un cadru motivațional și familiar elevului, ceea ce le conferă un potențial educativ ridicat în dezvoltarea competențelor matematice.

**Problema narativă** este o formă contextualizată de problemă matematică, plasată într-un cadru narativ coerent, captivant și semnificativ pentru elev. Ea nu reprezintă o simplă „ambalare” stilizată a unei sarcini de calcul, ci un construct didactic autentic, ce valorifică atât structura logică a unei probleme, cât și dimensiunea emoțională și creativă a învățării. O problemă narativă presupune:

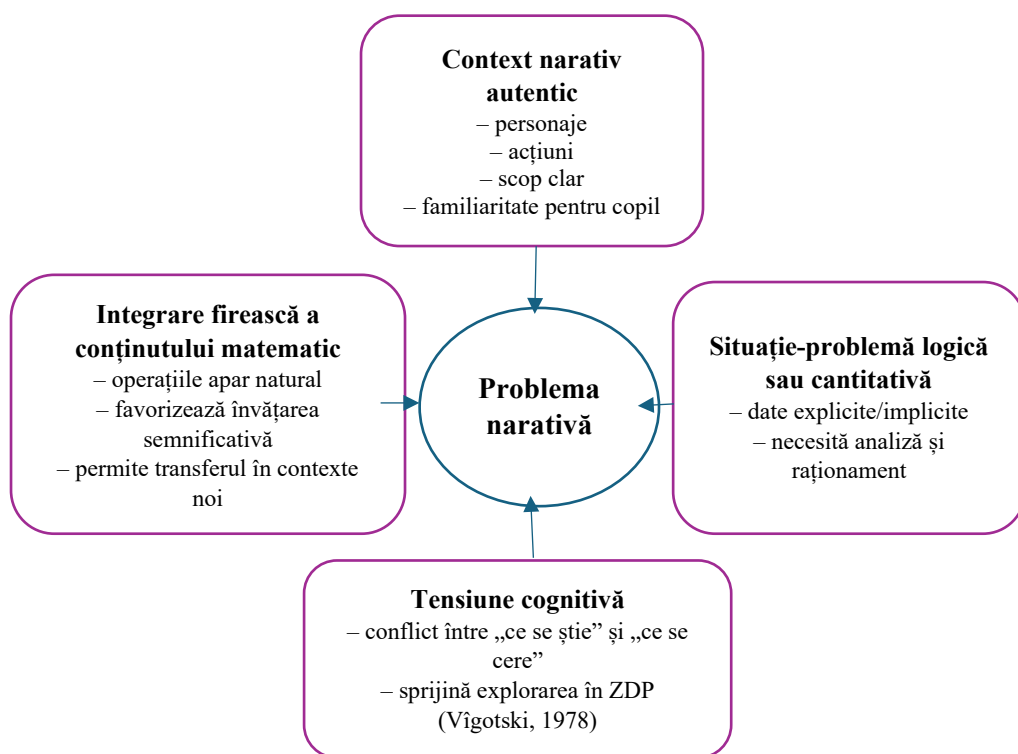


**Figura 1. Structura unei probleme narative – elemente esențiale pentru învățarea matematicii prin poveste**

Problema narativă este, astfel, un instrument pedagogic complex, care antrenează nu doar gândirea algoritmică, ci și imaginația, empatia, creativitatea și metacogniția.

Abordarea narativă în predarea matematicii beneficiază de o susținere solidă în literatura psihopedagogică contemporană. Astfel, teoria învățării semnificative, formulată de David Ausubel, subliniază că noile cunoștințe sunt asimilate și reținute mai eficient atunci când sunt ancorate în structuri cognitive deja existente [1]. În acest sens, povestea devine un cadru ideal de conectare între conținutul nou și experiențele anterioare ale elevului.

În viziunea lui Lev S. Vîgotski, învățarea autentică se realizează în *zona dezvoltării proxime* – acel interval dintre ceea ce elevul poate realiza independent și ceea ce poate îndeplini cu sprijin adecvat [8]. Povestea, prin caracterul ei familiar, colaborativ și stimulat, facilitează accesul elevului către sarcini mai complexe, mediat de contextul narativ și de interacțiunea socială.

De asemenea, Jerome Bruner argumentează că narativul reprezintă o formă universală și naturală prin care oamenii își organizează cunoașterea și experiența [2]. În context educațional, poveștile oferă coerență și sens procesului de învățare, contribuind la implicarea afectivă și motivațională a elevilor.

În ceea ce privește specificul generației actuale de elevi – nativi digitali – cercetători precum Marc Prensky și James Paul Gee evidențiază preferința acestora pentru medii de învățare interactive, vizuale și imersive [6, 3]. Astfel, integrarea poveștilor în activitățile matematice, inclusiv prin mijloace digitale, corespunde stilului lor cognitiv și sporește eficiența învățării.

Integrarea poveștilor în activitatea matematică contribuie la crearea unui cadru securizant și familiar, care le permite elevilor să exploreze concepte complexe într-un mod accesibil și lipsit de presiunea tipică asociată sarcinilor abstracte. Studiile arată că narativul facilitează implicarea cognitivă și emoțională a elevilor, generând o atmosferă de învățare activă și motivantă [2, 9]. Printre beneficiile didactice majore ale acestei abordări se numără:

1. **Crearea unui context relevant și motivant.** Inserarea problemelor matematice în povești ancorate în realitatea elevilor sau în scenarii cu personaje semnificative pentru ei sporește atractivitatea sarcinii. Astfel, problema devine percepută ca fiind „cu sens” pentru elev, ceea ce conduce la creșterea **motivației intrinseci** și la un nivel mai ridicat de angajare cognitivă [5].

2. **Facilitarea vizualizării și a înțelegerii conceptuale.** Contextul narativ oferă suport pentru **reprezentarea mentală concretă a operațiilor abstracte**, sprijinind învățarea prin conexiuni logice și vizuale [1]. Elevii pot imagina cu ușurință personaje care distribuie obiecte sau compară cantități, ceea ce contribuie la dezvoltarea comprehensiunii matematice.

3. **Dezvoltarea limbajului matematic în contexte autentice.** Narativul permite introducerea termenilor matematici în mod natural, integrat în dialoguri și acțiuni (de ex.: „în total”, „mai mult”, „diferența”). Această expunere contextualizată susține **dezvoltarea competenței de comunicare matematică**, conform recomandărilor formulate de NCTM (2000).

4. **Stimularea gândirii logice și a strategiilor de rezolvare.** Firul narativ încurajează elevii să identifice relațiile dintre date, să formuleze întrebări și ipoteze și să aplice pași logici în rezolvarea problemei. Astfel, rezolvarea devine un proces coerent de **raționament matematic**, susținut de explorare și reflecție [2].

5. **Promovarea colaborării și a comunicării.** Problemele narative deschid calea către **activități de cooperare** și discuții în grup, în care elevii își formulează raționamente, negociază sensuri și construiesc împreună soluții. Această dimensiune socială a învățării este esențială în dezvoltarea gândirii critice și a abilităților sociale [8].

Curriculumul național pentru învățământul primar [4] acoperă o gamă variată de concepte matematice care pot fi explorate prin intermediul poveștilor. În continuare, propunem câteva exemple raportate la domeniile de conținut matematic pentru clasele primare:

 **Numere naturale și operații.** În loc de problema abstractă „ $7 + 5 = ?$ ”, se poate utiliza o poveste despre doi prieteni, Ion și Vasile, care adună mere. Ion are 7 mere roșii, iar Vasile are 5 mere verzi. Câte mere au împreună? Această abordare contextualizează adunarea într-o situație familiară.

 **Elemente intuitive de geometrie.** Pentru a introduce formele geometrice, se poate crea o poveste despre un personaj care construiește o casă magică, folosind triunghiuri pentru acoperiș, pătrate pentru pereți și cercuri pentru ferestre. Elevii pot identifica și număra formele geometrice din poveste.

 **Mărimi și măsurări.** Conceptul de lungime poate fi introdus printr-o poveste despre un ghem de ață fermecat al Albei ca Zăpada, care avea inițial 50 cm. Ea a folosit 20 cm pentru a broda o floare. Câți centimetri de ață i-au rămas? Aceasta leagă operația de scădere de un context narativ.

 **Organizarea datelor în tabele, scheme.** O poveste despre animalele din pădure care își aleg mâncarea preferată (3 iepuri preferă morcovii, 2 urși preferă mierea, 4 veverițe preferă nucile) poate introduce conceptul de colectare și reprezentare a datelor printr-un tabel simplu.

Este esențial ca poveștile să fie adaptate vârstei și intereselor elevilor, să fie clare și concise și să integreze în mod natural problema matematică, fără a o forța, în contextul narativ.

Implementarea cu succes a poveștilor în predarea matematicii necesită o abordare metodică și creativă din partea cadrului didactic:

- **selectarea atentă a poveștilor** – este important de a selecta povești care se aliniază cu obiectivele de învățare ale lecției și care sunt relevante pentru experiența elevilor. Putem utiliza povești existente sau crea propriile narațiuni;
- **pregătirea activităților pre-lectură** – introducerea poveștii într-un mod captivant, stârnind curiozitatea elevilor și activându-le cunoștințele anterioare;
- **lectura interactivă** – în timpul lecturii, este importantă oprirea în punctele-cheie pentru a pune întrebări care să ghideze atenția elevilor către problema matematică implicată;
- **discuții post-lectură** – după lectură, facilităm o discuție despre problemă, încurajând elevii să-și exprime ideile, să propună strategii de rezolvare și să argumenteze răspunsurile;
- **utilizarea de materiale vizuale și manipulative** – sprijinim înțelegerea poveștii și a problemei cu ilustrații, obiecte concrete sau jocuri didactice;
- **încurajarea creării propriilor povești matematice** – oferim elevilor oportunitatea de a-și crea propriile povești care includ probleme de matematică, stimulând astfel creativitatea și înțelegerea profundă a conceptelor;
- **evaluarea integrată** – evaluăm nu doar răspunsul corect la problemă, ci și procesul de rezolvare, raționamentul elevilor și capacitatea lor de a conecta matematica cu contextul narativ.

În continuare, propunem câteva exemple de probleme de matematică, pe clase, care valorifică poveștile și narativele, ținând cont de documentele reglatorii pentru învățământul primar (tabelul 1).

**Tabelul 1. Exemple de probleme matematice care valorifică poveștile și narativele**

| <b>Clasa I</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Clasa II</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b><u>Exemplu de problemă narativă</u></b></p> <p><i>„Într-o zi însorită, trei fluturași colorați zburau prin grădină. Unul era roșu, altul galben și al treilea albastru. La un moment dat, au venit încă doi prieteni, niște găște mici și verzi. Câți prieteni s-au adunat în total?”</i></p> <p><i>„Scufița Roșie avea de dus 12 plăcinte bunicii. Pe drum, s-a întâlnit cu lupul și i-a dat 3 plăcinte. Câte plăcinte i-au mai rămas Scufiței Roșii?”</i></p> <p><i>„Cei trei purceluși construiau case. Primul purceluș avea 5 cărămizi, al doilea 4, iar al treilea 6. Câte cărămizi aveau purcelușii în total?”</i></p> | <p><b><u>Exemplu de problemă narativă</u></b></p> <p><i>„Micul Prinț a plecat într-o călătorie pe trei planete. Pe prima planetă a întâlnit 25 de trandafiri, pe a doua cu 17 mai mulți, iar pe a treia cu 12 mai puțini decât pe a doua. Câți trandafiri a văzut Micul Prinț pe a treia planetă?”</i></p> <p><i>„Vrăjitorul Merlin avea 63 de baghete magice. A dăruit 27 de baghete. Câte baghete magice i-au mai rămas lui Merlin?”</i></p> <p><i>„Alice a căzut într-o gaură de iepure și a găsit 24 de ciuperci albastre și 19 ciuperci roșii. Câte ciuperci a găsit Alice în total?”</i></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>„Aladin avea 7 dorințe. A folosit 2 dorințe. Câte dorințe îi mai rămân lui Aladin?”</p> <p>„Mica Sirenă avea 3 surori mai mari și 6 surori mai mici. Câte surori avea Mica Sirenă în total?”</p> <p>„Tom Degețel avea 11 centimetri înălțime. A crescut cu 7 centimetri. Cât de înalt este Tom Degețel acum?”</p> <p><b><u>Exemplu de problemă cu forme geometrice</u></b></p> <p>„Un robot simpatic era făcut din forme geometrice. Capul lui era un cerc, corpul un pătrat, iar picioarele două dreptunghiuri. Din câte forme geometrice este construit robotul?”</p>                                                                                                                                         | <p>„Robinson Crusoe a construit 18 colibe în primul an și cu 16 mai multe colibe în al doilea an. Câte colibe a construit Robinson Crusoe în al doilea an?”</p> <p>„Făt-Frumos a luptat cu 64 de zmei. A învins 38 de zmei. Câți zmei mai are de învins Făt-Frumos?”</p> <p><b><u>Exemplu de problemă cu unități de măsură</u></b></p> <p>„Scufița Roșie trebuia să parcurgă un drum de 1 kilometru până la casa bunicii. După ce a mers 500 de metri, s-a oprit să culeagă flori. Câți metri mai avea de parcurs?”</p>                                                                                                                        |
| <p><b>Clasa III</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p><b>Clasa IV</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b><u>Exemplu de problemă narativă:</u></b></p> <p>„Într-o pădure fermecată trăiau 4 zâne. Fiecare zână avea câte 6 baghete magice. Dacă zânele ar împărți baghetele în mod egal la 8 copii, câte baghete ar primi fiecare copil?”</p> <p><b>Obiective:</b> înmulțire, împărțire, rezolvarea unei probleme cu două operații.</p> <p>„O vrăjitoare avea 42 de poțiuni magice. Le-a împărțit în mod egal în 6 sticle. Câte poțiuni magice a pus în fiecare sticlă?”</p> <p>„Un pirat avea 24 de monede de argint și de 3 ori mai multe monede de aur. Câte monede de aur avea piratul?”</p> <p>„Un magician avea 60 de iepuri. I-a împărțit în mod egal în 10 pălării. Câți iepuri a pus în fiecare pălărie?”</p> | <p><b><u>Exemplu de problemă narativă:</u></b></p> <p>„Un corăbier a plecat într-o călătorie pe mare. În prima zi a parcurs 350 km, în a doua zi cu 75 km mai mult decât în prima, iar în a treia zi jumătate din distanța parcursă în primele două zile. Câți kilometri a parcurs corăbierul în total în cele trei zile?”</p> <p><b>Obiective:</b> operații cu numere naturale, rezolvarea unei probleme complexe cu plan de rezolvare.</p> <p>„Un astronom a observat 12 constelații într-o noapte. În următoarea noapte a observat de 2 ori mai multe constelații. Câte constelații a observat astronomul în total în cele două nopți?”</p> |

Integrarea poveștilor și narativelor în predarea matematicii în învățământul primar din Republica Moldova este o metodă modernă prin care lecțiile devin mai

interesante și mai captivante pentru elevi. Poveștile îi ajută pe copii să înțeleagă mai ușor conceptele matematice, pentru că le leagă de lumea imaginară și de experiențele lor din viața de zi cu zi. Prin această abordare, învățătorii pot crea un mediu de învățare prietenos, vesel și motivant, de care beneficiază atât elevii, cât și cadrele didactice.

Pe viitor, ar putea fi analizat cum influențează folosirea continuă a poveștilor performanțele elevilor la matematică și cum le modelează atitudinea față de această disciplină. Totodată, ar fi important să se exploreze ce tipuri de povești – clasice, originale sau benzi desenate – au cel mai mare impact asupra învățării. Folosirea tehnologiilor digitale, pentru a crea povești interactive, poate aduce un plus de noutate la clasă și poate transforma matematica într-o aventură plină de descoperiri pentru copiii din Republica Moldova.

### **Bibliografie**

1. AUSUBEL, D.P. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. BRUNER, J.S. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
3. GEE, J.P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
4. *Curriculum național pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
5. PIAGET, J. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1969.
6. PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*. 2001, vol. 9, no. 5, p. 1-6.
7. SOLOVEI, D.K. *Psihologia pedagogică*. Chișinău: Lumina, 2015.
8. VÎGOTSKI, L.S. *Gândire și limbaj*. Traducere de E. Dragan. Iași: Polirom, 2010.
9. WILLINGHAM, D.T. The privileged status of story. In: *American Educator*. 2004, vol. 28, no. 2, p. 43-45.

**ПРОДВИЖЕНИЕ МАРКЕТИНГОВОЙ ПОЛИТИКИ УЧЕБНОГО  
ЗАВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**PROMOVAREA POLITICII DE MARKETING A INSTITUȚIEI DE  
ÎNVAȚĂMANT CA FACTORUL DE SUCCES AL ȘCOLII PRIMARE**

**PROMOTION OF THE MARKETING POLICY OF AN EDUCATIONAL  
INSTITUTION AS A FACTOR IN THE SUCCESSFUL EXISTENCE OF  
A PRIMARY SCHOOL**

**Галина ГАНЗЮК**, студентка,  
КГПУ им. И. Крянгэ

**Научный руководитель:**  
**Анжела КУРАЧИЦКИ**, др., конф.,  
КГПУ им. И. Крянгэ

**Galina GANZIUC**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Angela CURACIȚCHI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**GALINA GANZIUC**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**ANGELA CURACIȚCHI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3:339.138**

**Rezumat.** Articolul este dedicat cercetării rolului politicii de marketing ca resursă strategică pentru dezvoltarea durabilă și funcționarea cu succes a școlii primare în condițiile contemporane. Într-o epocă a competiției crescânde între instituțiile educaționale, a scăderii indicatorilor demografici și a creșterii cerințelor din partea părinților, școlile se confruntă cu necesitatea de a revizui abordările de management și poziționare. În acest context, marketingul în educație capătă nu doar o funcție publicitară, ci și una managerială și reputațională, contribuind la construirea unui mediu educațional deschis, atractiv și flexibil. Implementarea unei politici de marketing sistemice poate duce la o serie de rezultate pozitive tangibile: creșterea recunoașterii școlii în mediul educațional și social, consolidarea încrederii din partea părinților și partenerilor, creșterea motivației interne a cadrelor didactice și extinderea relațiilor de parteneriat.

În articol se analizează detaliat esența și direcțiile-cheie ale marketingului în organizațiile educaționale (școala primară), examinând instrumentele de promovare a politicii de marketing. De asemenea, se subliniază importanța formării unei echipe în cadrul instituției de învățământ, responsabilă pentru implementarea strategiei de marketing, oferind o

caracterizare a posibilei sale componente. O atenție specială se acordă efectelor implementării marketingului, subliniind că politica de marketing este un sistem complex de interacțiuni care formează o imagine durabilă, adaptabilitate și competitivitate a instituției educaționale.

**Cuvinte-cheie:** marketing în educație, școală primară, imagine, management, servicii educaționale.

**Abstract.** This article is dedicated to exploring the role of marketing policy as a strategic resource for the sustainable development and successful functioning of primary school in contemporary conditions. In an era of increasing competition among educational institutions, declining demographic indicators, and rising demands from parents, schools face the necessity to revise their management and positioning approaches. In this context, marketing in education takes on not only an advertising function, but also a managerial and reputational one, contributing to the creation of an open, attractive, and flexible educational environment. The implementation of a systematic marketing policy can lead to a number of tangible positive results: increased recognition of the school in the educational and social environment, strengthened trust from parents and partners, enhanced internal motivation among teachers and expanded partnerships.

The article provides a detailed analysis of the essence and key directions of marketing in educational organizations (primary schools), examining the tools for promoting marketing policy. It also emphasizes the importance of forming a team within the educational institution, responsible for implementing the marketing strategy, along with a description of its potential composition. Special attention is given to the effects of marketing implementation, highlighting that marketing policy is a comprehensive system of interactions that shapes a sustainable image, adaptability, and competitiveness of the educational institution.

**Keywords:** marketing in education, primary school, image, management, educational services.

Современное управление образовательной организацией представляет собой многоуровневый системный процесс, включающий планирование, организацию, мотивацию, контроль и координацию. Как отмечает А. Курачицки, эффективное управление требует адаптации к динамике внутренней и внешней среды, а также баланса между традиционными и инновационными подходами [4, с. 17].

Маркетинг в сфере образования представляет собой относительно новое, но быстро развивающееся направление, призванное обеспечить устойчивость и конкурентоспособность образовательной организации в условиях изменяющегося внешнего и внутреннего контекста. Его суть заключается не только в продвижении образовательных услуг, но, прежде всего, в системном управлении и взаимодействии с ключевыми целевыми аудиториями: учащимися, родителями, педагогами, выпускниками и социальными партнёрами.

Согласно определению И.В. Семенова, образовательный маркетинг – это форма управленческой деятельности, ориентированной на устойчивое развитие учреждения образования посредством выявления, анализа и



удовлетворения потребностей всех участников образовательного процесса [6, с. 118].

Такой подход акцентирует внимание на систематическом сборе обратной связи, анализе образовательного запроса, а также на гибкости в адаптации учебных программ, методов и форматов коммуникации.

А.А. Андреев подчёркивает социальную функцию маркетинга в образовании, называя его «инструментом координации интересов» между основными участниками образовательного пространства – учащимися, преподавателями, родителями и администрацией. Он рассматривает маркетинг как механизм достижения баланса между ожиданиями и возможностями, задачами и ресурсами, традициями и инновациями. С этой точки зрения, маркетинг выступает как медиатор, способствующий формированию доверительной, открытой и эффективной среды обучения [1].

Н.Б. Крылова в своих трудах делает акцент на имиджевой и репутационной составляющей маркетинга. Она определяет маркетинговую политику как комплекс мероприятий, направленных на создание позитивного образа школы в общественном сознании, формирование устойчивых связей с общественностью и развитие лояльности целевых групп [3]. По мнению автора, формирование имиджа – это не случайный процесс, а целенаправленная работа, включающая как визуальные и коммуникативные элементы (логотип, сайт, публикации), так и содержание образовательной деятельности, её ценности, открытость и качество.

Таким образом, суть маркетинга в образовании заключается в стратегическом управлении отношениями между школой и её сообществом. Это динамичный и многослойный процесс, включающий в себя исследование потребностей, создание ценности, поддержание репутации и продвижение образовательной миссии. Эффективный образовательный маркетинг способствует не только привлечению новых учащихся, но и формированию устойчивого доверия, чувства принадлежности и долгосрочного партнёрства между всеми участниками образовательного процесса.

Современная начальная школа функционирует в условиях серьёзных внешних и внутренних вызовов, среди которых наиболее значимыми являются демографический спад, усиливающаяся конкуренция между учреждениями, а также изменение ценностей и ожиданий со стороны родителей. В такой ситуации маркетинговая политика перестаёт быть факультативным элементом управления и становится важнейшим стратегическим инструментом обеспечения стабильности и устойчивого развития школы.

Это означает, что любая начальная школа, особенно в условиях локального дефицита учащихся, должна активно продвигать свои образовательные услуги, демонстрируя не только качество, но и уникальность

своего подхода к обучению и воспитанию. Отсутствие продуманной маркетинговой политики может привести к недобору учащихся, снижению финансирования и, как следствие, к угрозе слияния или закрытия школы.

Современные родители выступают не только как пользователи образовательных услуг, но и как активные участники процесса выбора школы. Согласно исследованиям в области образовательного поведения, они ориентируются на целый ряд критериев, среди которых:

- качество образовательной подготовки (результаты тестирований, успехи учеников, уровень квалификации педагогов);
- психологический климат и безопасность (открытость учителей к диалогу, поддержка, отсутствие агрессии и дискриминации);
- инновационность и гибкость программ (наличие цифровых технологий, проектной деятельности, индивидуальных маршрутов обучения);
- открытость и доступность администрации (прозрачность в принятии решений, участие родителей в жизни школы, регулярная обратная связь);
- репутация школы в сообществе (отзывы, упоминания в СМИ, участие в конкурсах и грантах).

Родители ожидают, что школа будет не только давать знания, но и становиться пространством, в котором ребёнок развивается как личность, чувствует себя защищённым и вдохновлённым. Именно поэтому грамотная маркетинговая стратегия – с чётким позиционированием, визуальной и содержательной идентичностью, эффективными каналами коммуникации – становится ключом к формированию доверия и выбора в пользу данной школы.

Необходимость маркетинга в начальной школе обусловлена не столько внешними формальностями, сколько внутренними потребностями самой школы – сохранить стабильный контингент, построить партнёрские отношения с родителями, укрепить репутацию и повысить привлекательность образовательного пространства.

По мнению А. Курачицки, эффективная маркетинговая политика в начальной школе должна охватывать несколько взаимосвязанных направлений, каждое из которых играет важную роль в формировании целостного имиджа учебного заведения и устойчивых отношений с ключевыми аудиториями [4, с. 16].

Внутренний маркетинг направлен на работу с педагогическим коллективом и административным персоналом школы. Его основная задача – создание позитивной атмосферы внутри учреждения, развитие командной культуры, повышение мотивации сотрудников, формирование лояльности к

целям и ценностям школы. Внутренний маркетинг способствует тому, чтобы каждый педагог чувствовал себя не просто исполнителем, а соавтором успеха школы, что особенно важно в условиях изменений и реформ.

Внешний маркетинг предполагает работу с родителями, потенциальными учащимися и широкой общественностью. Он включает в себя построение внешнего имиджа школы, позиционирование её как открытого, доступного и качественного образовательного пространства. В этом направлении школа проводит презентации, дни открытых дверей, PR-кампании, публикации в СМИ, участие в социальных и культурных проектах.

Социальный маркетинг рассматривает школу как важный элемент общественной структуры и носителя ценностей. Здесь акцент делается на формировании доверия со стороны местного сообщества, укреплении социальных связей, участии школы в социальных инициативах (волонтерство, экологические акции, патриотические проекты). Благодаря социальному маркетингу формируется репутационный капитал учреждения, его авторитет и статус в глазах внешней аудитории.

Инновационный маркетинг с точки зрения Н.А. Ждакина связан с внедрением цифровых решений, проектных форматов, индивидуальных образовательных действий. Он подчёркивает актуальность школы, её способность адаптироваться к современным условиям, открытость к изменениям и технологиям. Это направление особенно важно для формирования конкурентоспособного имиджа у современных родителей и цифрового поколения учеников [3 с. 149].

Реализация маркетинговой политики требует использования конкретных механизмов, обеспечивающих её видимость, узнаваемость и результативность. Ключевыми инструментами продвижения являются различные мероприятия.

Цифровые платформы – это официальный сайт школы, страницы в социальных сетях, онлайн-дневники, видеоканалы. Они служат основными каналами коммуникации с родителями, учениками и общественностью. Современный и регулярно обновляемый сайт – это «лицо учебного заведения» в цифровом пространстве, а активность в социальных сетях позволяет выстраивать прямой диалог и демонстрировать повседневную жизнь учреждения.

Публичные события – такие мероприятия, как дни открытых дверей, выставки детских работ, родительские собрания нового формата, встречи с выпускниками, позволяют школе представить себя с лучшей стороны, вовлечь родителей и общественность в школьную жизнь, продемонстрировать ценности и достижения образовательного процесса.

Визуальный стиль – разработка логотипа, брендбука, стандартов оформления печатных и цифровых материалов, оформление интерьеров и школьной территории.

Медиажурнал достижений – это систематизированный ресурс (электронный или печатный), в котором фиксируются успехи учеников, учителей, достижения школы в проектах, конкурсах, олимпиадах. Он не только мотивирует участников, но и формирует репутационный капитал, который можно продвигать через СМИ и социальные сети.

Вовлечение родителей – создание пространства соавторства, в котором родители не просто наблюдатели, а активные участники школьной жизни. Это может включать участие в школьных советах, помощь в организации мероприятий, ведение школьных блогов. Такое взаимодействие формирует атмосферу доверия, усиливает лояльность и способствует распространению позитивной информации о школе в родительской среде.

Реализация эффективной маркетинговой политики в начальной школе, по мнению Т.Н. Патрахиной требует скоординированных усилий команды, в которую должны входить специалисты с разным опытом и компетенциями. Такой междисциплинарный подход позволяет обеспечить комплексное и системное продвижение школы, учитывающее как педагогические, так и технологические, коммуникативные и социокультурные аспекты [5, с. 34].

Педагог-организатор играет ключевую роль в планировании и реализации мероприятий, направленных на формирование позитивного имиджа школы. Он обеспечивает связь между педагогическим коллективом и внешней аудиторией, организует праздники, презентации, конкурсы, участвует в создании медиаконтента.

IT-специалист или учитель, обладающий цифровыми навыками, отвечает за техническую сторону продвижения: ведение сайта, управление социальными сетями, рассылки, оформление видеопрезентаций, поддержание цифровой репутации учреждения. В условиях цифровизации образования его вклад становится особенно значимым.

Родитель-волонтер, имеющий опыт в PR, журналистике, дизайне или SMM, может внести существенный вклад в продвижение школы, участвуя в создании контента, организации мероприятий, выстраивании коммуникации с другими родителями. Привлечение родителей формирует доверительное партнёрство и повышает вовлечённость семей в школьную жизнь.

Административный представитель (заместитель директора или сам директор) обеспечивает стратегическую координацию, утверждает план продвижения, контролирует его соответствие миссии и целям школы, обеспечивает ресурсное и нормативное сопровождение.

Такая команда, обладающая чётким распределением ролей, может действовать как внутренняя маркетинговая служба, обеспечивающая устойчивость имиджа и развитие бренда школы.

Внедрение системной маркетинговой политики может привести к ряду ощутимых положительных результатов:

- повышение узнаваемости школы в образовательной и социальной среде особенно важно в условиях конкуренции, когда родители сравнивают и выбирают образовательные учреждения на основе открытых источников и рекомендаций;
- укрепление доверия со стороны родителей и партнёров, основанное на открытости коммуникации, вовлечённости семьи в школьную жизнь и устойчивом имидже школы как безопасной, современной и компетентной среды;
- рост внутренней мотивации педагогов благодаря признанию их достижений, освещению результатов работы в медиапространстве, формированию чувства принадлежности к успешному коллективу;
- расширение партнёрских связей – с другими школами, учреждениями культуры, СМИ, бизнесом, местной властью. Это создаёт условия для дополнительного ресурсного, информационного и методического обеспечения.

В современных условиях маркетинг в начальной школе перестаёт быть исключительно вспомогательной функцией и становится ключевым элементом стратегического управления образовательной организацией, как считает Т.Н. Патрахина. Его значение выходит далеко за рамки привычного понимания маркетинга как рекламы или продвижения. Речь идёт о системной, многослойной и непрерывной работе по формированию позитивного имиджа, построению доверия, удержанию и расширению целевой аудитории, а также созданию уникальной идентичности школы [5 с. 54].

Успешная маркетинговая политика в начальной школе способствует:

- созданию целостного и привлекательного образа учреждения в глазах родителей, партнёров и местного сообщества;
- выстраиванию устойчивых коммуникационных связей и формированию лояльной аудитории;
- поддержанию высокого уровня вовлечённости участников образовательного процесса;
- своевременной адаптации к изменениям в образовательной среде и ожиданиям общества;
- обеспечению устойчивого функционирования школы за счёт сохранения контингента и привлечения новых учащихся.

Однако для достижения этих целей необходима комплексная стратегия, включающая чёткие направления маркетинговой деятельности, эффективные инструменты продвижения, профессиональную команду и постоянный мониторинг эффективности принимаемых мер. Только в таком случае маркетинг становится не набором разрозненных акций, а основой устойчивого развития и конкурентоспособности начальной школы в долгосрочной перспективе.

Грамотное внедрение и реализация маркетинговой политики позволяет школе не только выживать в условиях современной образовательной конкуренции, но и успешно развиваться, повышая качество образовательных услуг и удовлетворённость всех участников процесса.

### **Библиография**

1. АНДРЕЕВ, А.А. *Менеджмент и маркетинг в образовании*. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-sfery-sovremennyh-mladshih-shkolnikov-v-uchebnoy-deyatelnosti/viewer> [доступ 2025-02-21].
2. ЖДАКИН, Н.А. *Инновационный менеджмент*. Учебник. М.: Кнорус, 2023. 314 с. ISBN 978-5-406-08503-5240.
3. Крылова, Н.Б. Формирование конкурентоспособности выпускника современной школы: теория и практика. Дисс. канд. пед. наук. М., 2003. Доступно: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-konkurentosposobnosti-vypusknika-sovremennoi-shkoly> [доступ 2025-03-30].
4. КУРАЧИЦКИ, А. *Теоретико-практические основы образовательного менеджмента: Курс лекций*. К.: Învăţătorul modern, 2014. 107 с. ISBN 978-9975-3038-1-1.
5. ПАТРАХИНА, Т.Н. *Менеджмент в образовании*. Учебное пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та. 123 с. ISBN 978-5-89988-823-6.
6. СЕМЕНОВ, И.В. Взаимосвязь менеджмента и маркетинга в современной организации. *Школа*, 2003, № 6, с. 117-125. ISSN 0869-3722.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ**

**IMPLEMENTAREA ABORDARII TRANSDISCIPLINARE IN CADRUL  
LECȚIILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA RUSA LA NIVELUL PRIMAR  
DE ÎNVAȚAMANT**

**ORGANIZATION OF TRANSDISCIPLINARY LEARNING FOR  
PRIMARY SCHOOL STUDENTS DURING THE LESSONS OF THE  
RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

**Любовь КУЛЬЧИЦКАЯ**, студентка,  
КГПУ им. И. Крянгэ

**Научный руководитель:**  
**Анжела КУРАЧИЦКАЯ**, др., конф.,  
КГПУ им И. Крянгэ

**Liubov KULCIȚKAIA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Angela CURACIȚCHI**, dr. conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Liubov KULCIȚKAIA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Angela CURACIȚCHI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3.016:811.161.1**

**Rezumat.** Articolul este dedicat studiului organizării învățării transdisciplinare la elevii de clasele primare în cadrul orelor de limba și literatura rusă. În condițiile modernizării educației și trecerii la un model de învățare bazat pe competențe, abordarea transdisciplinară capătă o importanță deosebită ca mijloc de formare a unei viziuni asupra lumii integrate, de dezvoltare a competențelor transdisciplinare și de creștere a motivației elevilor. Pe baza conceptelor teoretice ale lui B. Nicolescu, A.V. Hutorskoï, V.S. Mokii și T.A. Lukianova, se argumentează necesitatea integrării cunoștințelor din diverse domenii în procesul educațional al școlii primare. Partea practică a articolului prezintă diagnosticarea pregătirii elevilor de clasa a IV-a pentru învățarea transdisciplinară, utilizând metodele lui Hutorskoï și modelul Mokii-Lukianova. Sunt analizate în detaliu exemple de sarcini, criterii de evaluare, niveluri de formare a abilităților transdisciplinare, precum și date recomandări pentru implementarea acestei abordări în practica școlară. Datele obținute arată că majoritatea elevilor au o pregătire de bază pentru acest tip de învățare, dar necesită sprijin

specializat. Articolul va fi util profesorilor, metodiștilor și cercetătorilor interesați de metode inovatoare în educația primară.

**Cuvinte-cheie:** abordare transdisciplinară, școala primară, competențe transdisciplinare, diagnosticare, limba și literatura rusă, integrarea cunoștințelor.

**Abstract.** The article is focused on exploring the organization of transdisciplinary learning for primary school students in Russian language and literature classes. In the context of the modernization of education and the transition to a competency-based learning model, the transdisciplinary approach is gaining particular importance as a means of fostering a holistic worldview, developing transdisciplinary competencies, and enhancing student motivation. Drawing on the theoretical frameworks of B. Nicolescu, A.V. Khutorskoy, V.S. Moki, and T.A. Lukyanova, the study justifies the need for integrating knowledge from various subject areas into primary education. The practical section presents a diagnostic assessment of fourth-graders' readiness for transdisciplinary learning using Khutorskoy's methods and the Moki-Lukyanova model. Detailed examples of tasks, evaluation criteria, and levels of transdisciplinary skill development are examined, along with recommendations for implementing this approach in school practice. The findings indicate that the majority of students have a basic preparation for such learning but require targeted support. This article will be useful for teachers, methodologists, and researchers interested in innovative approaches to primary education.

**Keywords:** transdisciplinary approach, primary school, transdisciplinary competencies, diagnostics, Russian language and literature, knowledge integration.

Современное образование ориентировано на формирование у учащихся не только предметных знаний, но и компетенций, необходимых для решения комплексных задач в условиях современного мира. Одним из эффективных средств достижения этой цели, по мнению А.В. Хуторского, является трансдисциплинарный подход, предполагающий интеграцию знаний из различных областей, установление межпредметных связей и развитие навыков осмысленного обучения. В начальной школе такой подход особенно важен, так как младшие школьники изначально воспринимают окружающий мир целостно, в условиях междисциплинарного взаимодействия. Обучение на основе интегрированного содержания способствует лучшему усвоению материала и повышению познавательной активности детей. В результате образование превращается в единый процесс познания, а знания приобретают практическую ценность, помогая ученикам адаптироваться в сложном, взаимосвязанном мире [9].

Однако на практике в преподавании русского языка и литературы в младших классах до сих пор преобладает традиционная предметная модель, которая ведёт к фрагментарности образовательного опыта. Возникает противоречие между доказанной эффективностью трансдисциплинарного подхода и его недостаточным внедрением в школьную практику. Существует дефицит методических рекомендаций и понимания педагогами значимости развития интегративного мышления у учащихся, что усложняет организацию



такого формата обучения. Все это подтверждает актуальность перехода к трансдисциплинарным принципам в начальной школе.

Термин «трансдисциплинарность» был впервые введён Жаном Пиаже в 1970 году для обозначения стадии исследования, превосходящей междисциплинарность [5, с. 3]. В 1994 году, на Первом Всемирном конгрессе по трансдисциплинарности (Конвент в Аррабида, Португалия) была принята Хартия трансдисциплинарности, закрепившая ключевые положения нового подхода. В Хартии провозглашается отказ от жёстких границ между дисциплинами, необходимость диалога между разными областями знания и соединение науки с практическими потребностями общества [1]. Эти идеи легли в основу понимания трансдисциплинарности как способа решения комплексных проблем, требующего синтеза разрозненных знаний.

Значительный вклад в разработку концепции трансдисциплинарности внёс Басараб Николеску, который сформулировал её фундаментальные принципы. Во-первых, принцип множественных уровней реальности, согласно Б. Николеску, гласит о том, что реальность нельзя свести к одной плоскости; для её глубокого понимания необходим выход за пределы одноуровневого восприятия. В образовании это означает необходимость рассмотрения изучаемых явлений в разных контекстах – научном, культурном, этическом – чтобы сформировать у учащихся объёмное понимание мира. Во-вторых, Б.Николеску подчёркивает принцип «включённого третьего»: вместо привычной логики «или/или» (например, правильно/неправильно) трансдисциплинарность опирается на логику, допускающую промежуточные состояния [5, с. 10]. При обучении это помогает развивать гибкость мышления и способность выходить за пределы однозначных суждений, находя оригинальные подходы.

Трансдисциплинарный подход в образовании строится на нескольких ключевых принципах. По мнению Christian Pohl и Gertrude Hirsch Hadorn, интеграция знаний из разных дисциплин формирует у учащихся умение видеть взаимосвязи между явлениями и целостное восприятие мира [6, с. 21]. Как подчёркивает Rhonda Geres-Smith, ориентация на решение реальных проблем отличает трансдисциплинарное обучение от традиционного: знания осваиваются не ради них самих, а для применения в жизненных ситуациях [2, с. 53-54]. Так, учащиеся могут изучать экологическую проблему родного края в контексте урока, одновременно развивая ответственность за окружающий мир. По мнению Ingrida Jurgena и Dace Cādere, учебные программы приобретают гибкость и адаптивность — они могут отвечать на вызовы современности (технологические изменения, экологические и социальные проблемы) за счёт включения нового содержания [4, с. 9]. Кроме того, как отмечают Nuria Hernaiz-Agreda, María del Mar Soto-González и Rafael

Rodríguez-López, обучение должно быть тесно связано с обществом: учащиеся вовлекаются в реальный социальный контекст, взаимодействуют с окружающей средой, благодаря чему образование приобретает прикладной характер [3, с. 13].

В начальной школе применение трансдисциплинарного подхода опирается на естественную любознательность и целостное мировосприятие детей. Учебный процесс перестраивается так, чтобы учащиеся не просто изучали отдельные предметы, а осознавали их взаимосвязь через специальные задания, проекты и исследования. Исследования отмечают, что младшие школьники обладают высокой познавательной активностью и склонностью к исследовательской деятельности, поэтому интеграция содержания разных учебных дисциплин делает обучение более осмысленным и мотивирующим. Как указывают С. Pohl и G. Hirsch Hadorn, стремление к междисциплинарному взаимодействию в образовательной практике особенно актуально в XXI веке, поскольку оно развивает у обучающихся способность к практическому применению знаний и нестандартному мышлению [6, с. 44].

Идеи трансдисциплинарности находят отражение в концепции метапредметных (интегративных) результатов образования. Так, А. Хуторской вводит понятие ключевых компетенций как универсальных способов деятельности, лежащих над отдельными учебными предметами. Развитие таких метапредметных компетенций, по его мнению, позволяет учащимся преодолевать фрагментарность знаний и формирует целостную картину мира. Эта концепция нашла отражение в современной образовательной модели, где наряду с предметными и личностными результатами выделяются метапредметные – универсальные учебные действия [9]. Тем самым подчёркивается значимость формирования у школьников интегративного мышления и способности переносить знания в различные контексты.

В. Мокий и Т. Лукьянова подчёркивают видение единства картины мира сквозь призму разных дисциплин. В их системно-трансдисциплинарном подходе расширение научного и учебного мировоззрения происходит посредством последовательной интеграции, обобщения и унификации знаний из различных областей. Трансдисциплинарность рассматривается ими как способ решения слабо структурированных комплексных проблем, требующих синтеза знаний. Переноса этот принцип в школу, авторы отмечают, что готовность учащихся к трансдисциплинарному обучению проявляется в умении видеть междисциплинарные связи, выявлять общие смысловые основы разных явлений и использовать язык как инструмент понимания мира [8]. Таким образом, авторы теории сходятся во мнении, что трансдисциплинарный подход обеспечивает формирование у учащихся целостного мировоззрения,

критического и творческого мышления, необходимых для жизни в современном обществе.

Для успешного внедрения трансдисциплинарного подхода важно оценить, насколько учащиеся готовы воспринимать интегрированное содержание и решать комплексные задачи. С этой целью в исследовании трансдисциплинарного подхода к обучению была применена диагностическая модель, опирающаяся на вышеупомянутые подходы А.В. Хуторского и В.С. Мокия, Т.А. Лукьяновой. На этапе констатирующего эксперимента были использованы две диагностические методики: *Диагностика №1*, основанная на идеях Хуторского о метапредметных результатах образования, и *Диагностика №2*, разработанная по модели трансдисциплинарности Мокия и Лукьяновой. Обе методики были адаптированы к возрастным особенностям учащихся 4-го класса и нацелены на выявление комплекса интегративных компетенций: личностно-смысловых, познавательных, коммуникативных. Задания носили интегрированный характер, охватывая литературное чтение, развитие речи, познание мира, основы естествознания и обществознания, выходя тем самым за рамки одного учебного предмета.

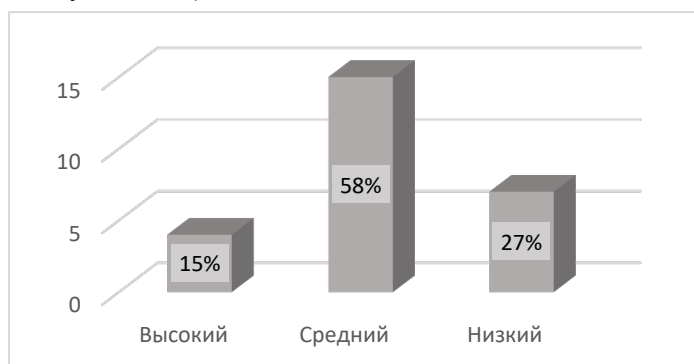
Диагностика № 1 (методика А. Хуторского) проверяла умения понимать и осмысливать социально-природную проблему, выражать личное отношение и строить связный текст. Учащиеся читали рассказ Н. Сладкова о бережном отношении к природе и рассматривали ситуацию планируемой вырубki деревьев, которую обсуждали в парах и по которой писали заметку в газету. Это позволило оценить способность интегрировать знания из литературного чтения, естествознания и социальной сферы, а также навыки устного обсуждения и письменной аргументации с выражением собственного мнения. Диагностика № 2 (по модели В. Мокия и Т. Лукьяновой) была направлена на оценку системности мышления и умения находить общие смыслы. Учащимся задавался обобщающий вопрос («Что объединяет всё вокруг нас?»), предлагался короткий текст о языке как «зеркале мира», после чего в парах обсуждались универсальные категории на примере природных и моральных явлений. Завершающим этапом было написание эссе «Слово – зеркало мира». Это задание выявляло способность видеть связь между разными явлениями через понятие языка, приводить примеры и формулировать выводы в письменной форме. Оба задания сопровождалась рефлексией (самооценкой выполненной работы).

Две диагностические методики дополняют друг друга по характеру: первое задание носит практико-ориентированный характер (конкретная экологическая ситуация и социальное действие – написание заметки), второе – более концептуальное (философское осмысление универсальной роли языка). В совокупности они дают целостную картину готовности учащихся как к

применению знаний в конкретных жизненных ситуациях, так и к абстрактному обобщению и переносу понятий – а именно это и составляет сущность трансдисциплинарной компетентности школьников.

Для оценки выполнения были разработаны критерии, отражающие ключевые умения. Первая диагностика оценивалась по шести критериям (понимание проблемы, аргументация на основе текста и опыта, логичность и целостность изложения, уровень речевой грамотности, активность в обсуждении, способность к рефлексии). Вторая диагностика имела пять критериев (системность мышления, глубина рассуждений, связь с личным опытом, умение работать в паре, качество письменного рассуждения). Каждое умение оценивалось в 1–3 балла; суммарно максимум за оба задания составлял 33 балла.

По итогам диагностики были определены уровни трансдисциплинарной готовности учащихся. Высокий уровень показали 4 ученика из 30 (~15 %, 28 – 33 балла): они успешно выполнили оба задания, продемонстрировав развитые интегративные умения (анализ, синтез, аргументация, рефлексия и т.д.) и самостоятельность мышления. Большинство – 15 учащихся (~58 %, 17-27 баллов) – находятся на среднем уровне: базовые метапредметные навыки у них сформированы, но проявляются неполно (как правило, одно задание выполнено лучше, другое хуже). Эти дети способны видеть междисциплинарные связи и рассуждать на заданную тему, но им недостаёт глубины и инициативности; для выхода на высокий уровень им нужна целенаправленная поддержка. Низкий уровень выявлен у 7 учащихся (~27 %, ≤ 16 баллов): они столкнулись с серьёзными трудностями при выполнении задач, обнаружив пробелы в обобщении знаний, аргументации и связности высказывания. Их работы содержали лишь отдельные правильные элементы без целостного решения, что указывает на необходимость существенной помощи (хотя у некоторых просматривается потенциал роста при благоприятных условиях).



**Фигура 1. Соотношение уровней готовности респондентов к трансдисциплинарному обучению**

В целом результаты показали, что более 70 % четвероклассников обладают базовой готовностью к трансдисциплинарному обучению, но лишь 15 % достигают высокого уровня, а около 27 % не владеют необходимыми навыками. Никто из учеников не набрал максимальных 33 балла, и только единицы приблизились к этому значению, то есть даже лучшие ученики показали резерв для роста. Это подчёркивает важность развития метапредметных компетенций: без специальных условий большинство детей остаются на уровне фрагментарного, предметного мышления. Выявленные различия следует учитывать при планировании дальнейшей работы в области трансдисциплинарности: высокие результаты немногих свидетельствуют о достижимости целей трансдисциплинарного обучения, тогда как преобладание среднего и низкого уровней указывает на необходимость внедрения специальных методик и дифференцированной поддержки. Полученные данные согласуются с мнением теоретиков о том, что метапредметные умения не формируются стихийно – их развитие требует целенаправленного педагогического воздействия.

Трансдисциплинарный подход в начальной школе является перспективным направлением модернизации образования, отвечающим вызовам XXI века. Проведённое исследование показало, что организация обучения на уроках русского языка и литературы на основе интеграции различных областей знаний обоснована как теоретически, так и практически. Теоретический анализ (идеи Ж. Пиаже, Б. Николеску, А.В. Хуторского, В.С. Мокия, Т.А. Лукьяновой, С. Pohl, G. Hirsch Hadorn и др.) подтвердил необходимость перехода от узкопредметного обучения к целостному, системному образованию, формирующему у учащихся метапредметные компетенции. Трансдисциплинарность рассматривается учёными как способ преодоления фрагментарности знания и подготовки детей к решению реальных комплексных задач. Практическая часть исследования – диагностика готовности четвероклассников – показала, что в условиях традиционного обучения такие компетенции развиты у большинства лишь на базовом уровне, и лишь у немногих – в полной мере. С помощью модели Мокия-Лукьяновой и методики на основе идей Хуторского выявлены сильные и слабые стороны сформированности интегративного мышления у младших школьников. Результаты подтвердили, что метапредметные умения не возникают сами собой: их развитие возможно при условии применения специально разработанных заданий и обновлённого подхода к проведению уроков.

Диагностические задания, интегрировавшие содержание литературы, языка, естествознания и социальной проблематики, продемонстрировали эффективность для выявления уровня трансдисциплинарной компетентности. Анализ работ учеников позволил сформулировать адресные рекомендации.

Внедрение трансдисциплинарного подхода на уроках русского языка и литературы должно сопровождаться дифференцированной поддержкой: от помощи слабо подготовленным детям в развитии базовых навыков до обогащения опыта сильных учеников посредством сложных проектов. Только в этом случае каждый ребёнок сможет максимально раскрыть свой потенциал.

Трансдисциплинарное обучение на уроках русского языка и литературы позволяет сформировать у младших школьников целостное мировоззрение, устойчивый интерес к учёбе и умение видеть связи между явлениями. Оно восполняет недостатки традиционного урока, делая образование более осмысленным и практико-ориентированным. С учётом акцента на метапредметные результаты трансдисциплинарный подход выступает не альтернативой, а необходимым элементом современного образования. Результаты нашего исследования подтверждают эффективность данного подхода и необходимость его дальнейшего внедрения — в контексте разработки трансдисциплинарных модулей по русскому языку и литературе для начальной школы, изучения динамики развития транспредметных компетенций при длительном применении данного метода, определения оптимальных условий подготовки учителей. Распространение трансдисциплинарного подхода будет способствовать воспитанию поколения, способного мыслить широко, критически и творчески в соответствии с запросами современного общества.

### Библиография

1. *Charter of Transdisciplinarity* /Под ред. Lima de Freitas, Edgar Morin and Basarab Nicolescu. Adopted at the First World Congress of Transdisciplinarity: Portugal, 1994. Доступно: [https://www.academia.edu/127747623/CHARTER\\_OF\\_TRANSDISCIPLINARITY](https://www.academia.edu/127747623/CHARTER_OF_TRANSDISCIPLINARITY) [доступ 2025-03-01].
2. GERES-SMITH, R. Transdisciplinary Learning: A Framework for Education in the 21st Century. *Journal of Educational Research*. 2020. Доступно: [https://cirt-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/Geres-Smith\\_Rhonda\\_PhD\\_2020.pdf](https://cirt-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Geres-Smith_Rhonda_PhD_2020.pdf) [доступ 2025-03-02].
3. HERNAIZ-AGREDA, N., SOTO-GONZÁLEZ, M.D., RODRÍGUEZ-LÓPEZ, R. Development of Transdisciplinary and Complex Learning in Inclusive Educational Practices. *Education Sciences*. 2024. Доступно: [https://www.researchgate.net/publication/378416594\\_Development\\_of\\_Transdisciplinary\\_and\\_Complex\\_Learning\\_in\\_Inclusive\\_Educational\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/378416594_Development_of_Transdisciplinary_and_Complex_Learning_in_Inclusive_Educational_Practices) [доступ 2025-03-02].
4. JURGENA, I., CÁDERE, D. The Prospects of Transdisciplinary Approach to Promote Learners' Cognitive Interest in Natural Science for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2018. Доступно: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218197.pdf> [доступ 2025-03-02].
5. NICOLESCU, B. *Transdisciplinarity: Past, Present and Future*. Доступно: <https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariadad.mx/wp->

content/uploads/2019/08/Transdisciplinarity-past-present-and-future.pdf [доступ 2025-03-01].

6. POHL, C., HIRSCH HADORN, G. *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. Munich: Oekom, 2007. 128 p. ISBN 978-3-86581-046-5. Доступно: <https://www.oekom.de/buch/principles-for-designing-transdisciplinary-research-9783865810465> [доступ 2025-03-01].
7. КУРАЧИЦКИ, А. *Трансдисциплинарность и её место в контексте преподавания русского языка и литературы в начальной школе* Доступно: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/446-450\\_compressed.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/446-450_compressed.pdf) [доступ 2025-03-05].
8. МОКИЙ В.С., ЛУКЬЯНОВА, Т.А. *Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления*. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/transdistsiplinarnost-stereotipy-podhody-i-napravleniya> [доступ 2025-03-28].
9. ХУТОРСКОЙ А.В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*. Доступно: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2003-2/klyuchevie-kompetencii-kak-komponent--lichnostno-orientirovannoi-paradigmi-obrazovaniya> [доступ 2025-03-28].

# VALORIFICAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN STUDIAREA ELEMENTELOR INTUITIVE DE GEOMETRIE ÎN CLASA A IV-A

## HARNESSING DIGITAL TOOLS IN THE STUDY OF INTUITIVE GEOMETRY ELEMENTS IN THE 4TH GRADE

**Mihaela CREȚU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Viorica OBOROCEANU**, dr., lector univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mihaela CRETU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Viorica OBOROCEANU**, PhD, University Lecturer,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3:004.9:514**

**Abstract.** We live in an era where technology is profoundly redefining all aspects of daily life, and education is no exception. In the past, the study of intuitive geometry was often based on static representations made on the blackboard or in textbooks. Today, this field takes on a new dimension – dynamic and interactive – through the use of digital resources. These tools do not replace a dedicated teacher, but they can support the educational process, making lessons more accessible and engaging for students. Technology is not an end in itself, but a means to personalize learning according to the individual needs and learning styles of each student. By using digital applications, students can explore geometric concepts in a visual and interactive way, thereby developing their critical thinking and logical reasoning. Furthermore, these digital resources encourage creative problem-solving in geometry, contributing to the creation of relevant and engaging educational experiences.

**Keywords:** intuitive geometry, digital tools, primary education, educational technology, interactive learning.

Societatea contemporană se află într-o permanentă transformare, caracterizată printr-o accelerată evoluție tehnologică și prin primatul cunoașterii digitale. În acest context, integrarea tehnologiei în procesul de predare-învățare-evaluare nu mai poate fi considerată un demers opțional, ci constituie o necesitate urgentă pentru alinierea la noile paradigme ale învățării.

Această transformare este evidentă în raport cu așteptările și particularitățile elevilor din *generația Alpha* – copii crescuți într-un mediu digitalizat, care:

- sunt nativi digitali, familiarizați încă de la o vârstă fragedă cu dispozitivele inteligente și aplicațiile interactive;
- se adaptează cu rapiditate la noile tehnologii și resurse digitale;



- manifestă o preferință pronunțată pentru metode de învățare vizuale, dinamice și gamificate;
- își dezvoltă creativitatea, gândirea critică și capacitățile exploratorii prin intermediul interacțiunii constante cu tehnologia.

### *Ce sunt instrumentele digitale?*

Sunt dispozitive, aplicații sau programe software care utilizează tehnologia pentru a sprijini activitățile educaționale, profesionale sau personale. Acestea includ: calculatoare, tablete și smartphone-uri; platforme de învățare online; aplicații educaționale și software de creare de conținut; jocuri educaționale și instrumente de colaborare virtuală.

Pornind de la documentarea teoretică și analiza unor contexte autentice, am elaborat o clasificare proprie a instrumentelor digitale aplicabile în procesul educațional, inclusiv în studierea elementelor intuitive de geometrie.



**Figura 1. Clasificarea instrumentelor digitale**

În contextul educației moderne, instrumentele digitale devin mijloace eficiente de sprijin în acest proces. Scopul utilizării instrumentelor digitale în studierea geometriei este de a transforma și eficientiza procesul educațional. După cum afirmă L. Șchiopu și T. Chiriac [7, p. 28], aceste instrumente contribuie la „eficientizarea procesului de învățământ”, permițând „cunoașterea, aprofundarea și asimilarea rapidă a unui bagaj vast de cunoștințe”.

Cercetătoarea S. Barbu [2, p. 26] menționează despre avantajele utilizării platformelor e-learning și a instrumentelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare, subliniind că tehnologia digitală favorizează „activitatea și autonomia

elevilor”, încurajând „învățarea activă” și contribuind la „dezvoltarea competențelor digitale” esențiale pentru viitorul acestora. Elevul nu mai este un receptor pasiv al informației, ci un participant activ, care explorează, experimentează și învață prin descoperire, iar N. Ovcinnicova și G. Oblețova [4, p. 264] evidențiază impactul pozitiv asupra promovării „învățării centrate pe elev”, creând un mediu interactiv care îi stimulează să învețe și să exploreze activ noțiunile de geometrie.

Teoriile moderne ale învățării, precum constructivismul și teoria inteligențelor multiple, susțin integrarea tehnologiei ca parte activă a procesului educațional. Astfel, învățarea asistată de tehnologie contribuie la formarea unor competențe reale și durabile, punând accentul pe învățarea centrată pe elev și pe dezvoltarea autonomiei în procesul de cunoaștere. Elevii își formează competențe nu doar matematice, ci și digitale, esențiale pentru cetățenia activă în lumea actuală.

*Geometria* este considerată a fi una dintre cele mai vechi și intuitive ramuri ale matematicii, jucând un rol esențial în modul în care percepem și ne raportăm la spațiul înconjurător. În acest context, instrumentele digitale joacă un rol esențial în îndeplinirea obiectivelor privind studiul geometriei în clasa a IV-a. Acestea contribuie semnificativ la dezvoltarea cunoștințelor științifice, la aplicarea cunoștințelor de geometrie și la stimularea raționamentului matematic al elevilor.

Studierea geometriei în ciclul primar are la bază formarea unor reprezentări spațiale clare și dezvoltarea unei gândiri logico-matematice timpurii, cu accentul pe învățarea prin descoperire și experimentare. Geometria comportă pentru școlarul mic valențe educaționale semnificative, contribuind la dezvoltarea spiritului de observație și la rafinarea operațiilor de analiză și sinteză, pe măsura descoperirii relațiilor dintre proprietățile figurilor [8, p. 49].

Prin intermediul activităților geometrice, elevii învață să recunoască forme și structuri, să identifice trăsături comune și diferențe esențiale, dezvoltând treptat capacitatea de a construi raționamente matematice. Totodată, geometria sprijină formarea unei conduite rezolutive, care presupune explorarea unor soluții noi în fața problemelor întâlnite și verificarea propriilor idei în mod activ.

Pe lângă aceste beneficii cognitive, învățarea geometriei oferă copilului și repere în înțelegerea lumii înconjurătoare. Elevul ajunge să perceapă spațiul nu doar ca pe o realitate imediată, ci ca pe un mediu vast, structurat, care poate fi cercetat și reprezentat în mod sistematic. Astfel, geometria contribuie la fundamentarea unei concepții științifice despre lume, pregătind tranziția către un mod de gândire abstract și analitic [ibidem].

După I. Neacșu [3], **geometria intuitivă** reprezintă ansamblul de noțiuni geometrice fundamentale care sunt percepute și înțelese direct prin intermediul experiențelor senzoriale și practice, fără utilizarea definițiilor sau a demonstrațiilor formale.

Datorită specificului lor, cunoștințele de geometrie presupun, într-o primă etapă, o învățare bazată preponderent pe *intuiție*. Abordarea intuitivă a geometriei presupune descoperirea și înțelegerea noțiunilor prin contact direct cu obiecte, prin desen, construcție și manipulare.

Este esențial de menționat că *intuiția geometrică*, alături de abordarea inductivă – bazată pe observarea și analiza unor exemple concrete – nu constituie scopuri în sine, ci mijloace didactice valoroase în atingerea obiectivelor educaționale propuse. Dacă în prima etapă, accentul este pus pe contactul direct cu realitatea, ulterior aceste cunoștințe sunt transpuse în plan semiconcret, prin reprezentări grafice, facilitând trecerea către gândirea logică și operațiile abstracte. M. Roșu definește [5, p. 86] **elementele de geometrie** ca o interfață între matematică și realitatea înconjurătoare, constituindu-se în instrumente de modelare și simulare a acestei realități.

În clasa a IV-a, studierea elementelor de geometrie se axează pe formarea unor reprezentări clare și intuitive ale conceptului de *poligon* și *perimetrul poligonului* (*pătratul*, *dreptunghiul*), ale figurilor: *cerc*, *poligon* (*triunghi*, *pătrat*) și corpurilor geometrice: *sferă*, *cub*, *cuboid*, *con*, *cilindru* [1]. Acestea nu sunt abordate formal, ci prin explorare vizuală, manipulare concretă și activități practice, adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă a elevilor.

Pornind de la aceste premise, devine evidentă importanța unor medii de învățare care să stimuleze percepția vizuală, manipularea activă a formelor și interacțiunea directă cu conceptele spațiale. Astfel, integrarea instrumentelor digitale în predarea geometriei aduce o serie de beneficii semnificative, completând metodele tradiționale și adaptându-se cerințelor noii generații de elevi. În timp ce rigla, creionul și tabla rămân indispensabile în înțelegerea concretă a figurilor geometrice, tehnologia adaugă o dimensiune interactivă și dinamică.

Activitățile geometrice integrate în mediul digital contribuie în mod substanțial la *consolidarea limbajului matematic* al elevilor, proces facilitat de platforma **Wordwall**, care pune la dispoziție o varietate de exerciții interactive menite să sprijine *comprehensiunea aprofundată a conceptelor geometrice fundamentale*. Prin intermediul acestor resurse se asigură nu doar *formarea și consolidarea cunoștințelor* referitoare la figurile și corpurile geometrice, ci și *stimularea gândirii logico-matematice*, componentă indispensabilă în formarea unei gândiri analitice riguroase, susținute prin sarcini variate și provocatoare, adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor. Se facilitează o *învățare activă* și captivantă prin utilizarea platformei **Educaplay**, care valorifică potențialul ludic al activităților digitale pentru a spori gradul de implicare a elevilor și pentru a susține explorarea conceptelor geometrice într-un mod accesibil și interactiv.

Lecțiile video disponibile pe platforma **Eduboom.ro** se dovedesc a fi deosebit de eficiente în sprijinirea *înțelegerii relațiilor spațiale*, oferind elevilor reprezentări

vizuale clare, menite să consolideze *abilitățile de rezolvare a problemelor*. Pentru elevii din învățământul primar, expunerea la o diversitate de explicații și abordări didactice este esențială, iar Eduboom.ro răspunde acestei nevoi printr-un „învățător virtual”, care explică conceptele într-o manieră clară, accesibilă și adaptată nivelului lor cognitiv. Prin intermediul acestei platforme, elevii pot învăța într-un mod *flexibil, oricând și oriunde*, depășind barierele tradiționale de loc și timp. Astfel, în cazul unor dificultăți de asimilare sau absență, minilecțiile, structurate conform curriculumului, organizate pe clase, module și teme, oferă o oportunitate valoroasă de recuperare și aprofundare, în propriul ritm. Eduboom.ro devine un „învățător la el acasă”, care sprijină *autonomia* în învățare și accesul la o educație de calitate într-un cadru flexibil și modern.

Utilizarea platformelor educaționale, precum **LearningApps**, contribuie semnificativ la *aprofundarea conceptelor geometrice*, prin activități de tip: asociere, clasificare, alegere multiplă etc., fiind utilizată pe larg la etapa de realizare a sensului, iar materialele didactice din **Twinkl.ro** sprijină integrarea teoriei geometrice în contexte aplicative, demonstrând legătura dintre noțiunile abstracte și utilizarea acestora în viața de zi cu zi, un aspect fundamental al învățării autentice.

În ceea ce privește *evaluările interactive*, platformele **Kahoot!**, **Mentimeter**, **Wooclap**, **Quizizz**, **PurposeGames** oferă un *feedback instantaneu*, eficient, ce permite o *monitorizare continuă* a evoluției acestora.

Vizualizarea dinamică a elementelor geometrice oferită de **GeoGebra** favorizează *aplicarea cunoștințelor de geometrie*. Mai mult, platforma **Genially**, prin activitățile sale intuitive, cum ar fi cele de tip tangram, *stimulează gândirea creativă* și capacitatea de rezolvare a problemelor într-un mod original, în timp ce **Padlet** sprijină *învățarea colaborativă*, care facilitează schimbul de idei și colaborarea între elevi.

### ***Ce rol are cadrul didactic în selectarea și adaptarea instrumentelor digitale?***

Cadrul didactic acționează ca un mediator între tehnologie și elev. Acesta trebuie să posede discernământ pedagogic, competențe digitale și flexibilitate în organizarea lecțiilor, astfel încât tehnologia să fie un sprijin real în procesul educațional, nu un scop în sine.

În alegerea aplicațiilor și a platformelor educaționale potrivite, învățătorul trebuie să țină cont de: *compatibilitatea cu obiectivele lecției, nivelul de dezvoltare al elevilor, diversitatea stilurilor de învățare, gradul de accesibilitate și ușurință în utilizare*.

O utilizare eficientă a tehnologiei nu înseamnă suprasaturare, ci echilibru și integrare funcțională în secvențele didactice.

### ***Ce criterii trebuie să îndeplinească un instrument eficient?***

Un instrument digital eficient pentru învățare trebuie să îndeplinească următoarele criterii:

- *ușurința în utilizare*, printr-o interfață intuitivă și adaptată vârstei școlare mici;
- *relevanța conținutului*, în concordanță cu programa școlară și obiectivele educaționale;
- *adaptabilitatea*, pentru personalizarea în funcție de ritmul și nevoile elevilor;
- *posibilitățile de feedback și evaluare*, esențiale pentru monitorizarea progresului;
- *interactivitatea*, stimulând gândirea critică și logică;
- *accesibilitatea tehnică*, asigurând compatibilitatea și costurile reduse pentru o utilizare constantă și eficientă.

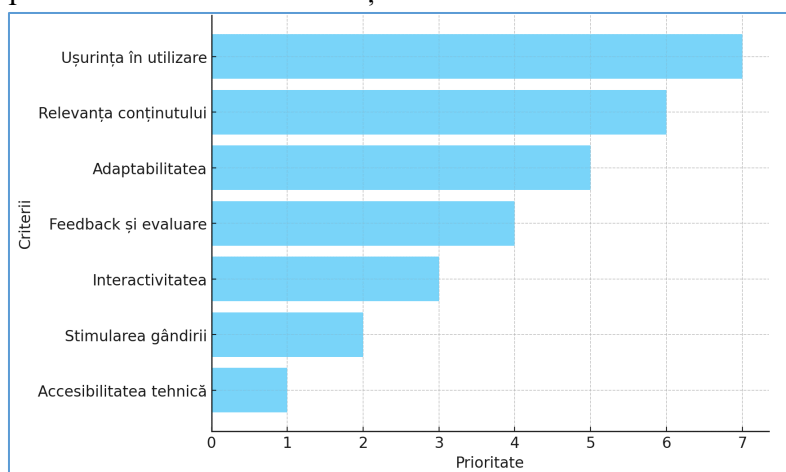


**Figura 2. Diagrama priorităților pentru alegerea instrumentelor digitale în educație**

Integrarea tehnologiei în procesul de predare-învățare nu se poate face la întâmplare. Pentru a valorifica eficient instrumentele digitale în studierea geometriei, este esențial ca profesorul să aplice strategii clare, bine fundamentate pedagogic, care să asigure echilibrul între tradițional și modern. Nu este necesară utilizarea tehnologiei la fiecare etapă a lecției, ci doar acolo unde aceasta aduce valoare adăugată. Nu transformăm ora într-un spectacol digital. Așa cum se spune, le realizăm pe „toate cu măsură”. Este important să diversificăm metodele, nu să le suprasaturăm cu tehnologie.

Alternând între exerciții interactive, jocuri educative, explorări virtuale sau aplicații de tip quiz, se menține atenția și motivația elevilor, contribuind la consolidarea noțiunilor prin metode diferite. Tehnologia permite adaptarea conținutului la multiple stiluri de învățare:

- *vizuale* – prin animații, diagrame și culori;
- *auditive* – prin explicații și videoclipuri;
- *chinestezice* – prin activități de manipulare digitală și jocuri.

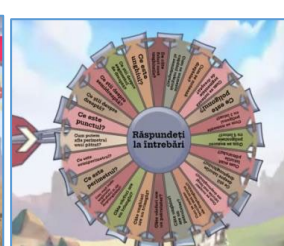
Deși instrumentele digitale aduc multiple beneficii în predarea și învățarea geometriei, utilizarea lor presupune și anumite *provocări* și *limite*, care trebuie avute în vedere de către cadrele didactice:

- Nu toți elevii dispun de dispozitive digitale performante sau de conexiune stabilă la internet, ceea ce poate crea discrepanțe în participarea la activități interactive, mai ales în contextul învățării online sau al temelor digitale.
- Integrarea eficientă a tehnologiei presupune competențe digitale solide din partea profesorului. Respectiv, lipsa formării sau reticența față de instrumentele moderne poate limita eficiența demersului didactic.
- Un exces de stimuli digitali sau utilizarea necorespunzătoare a aplicațiilor poate conduce la scăderea concentrării și la oboseală mintală, mai ales în rândul elevilor de vârstă mică.
- Selectarea, testarea și integrarea resurselor digitale necesită timp și atenție din partea cadrului didactic, ceea ce poate constitui o dificultate în contextul unui program școlar încărcat.
- În geometria primară, manipularea formelor fizice (machete, bețișoare, hârtie, rigle) este esențială pentru învățarea prin acțiune, iar exclusivitatea resurselor digitale poate diminua experiențele senzoriale și practice ale elevilor.
- Folosirea tehnologiei fără un scop didactic clar sau fără o etapă de reflecție poate transforma activitatea într-o simplă executare mecanică, fără asimilarea reală a noțiunilor geometrice.

Este esențială o utilizare echilibrată și judicioasă a instrumentelor, unde scopul pedagogic primează în fața atractivității tehnologice.

Printre cele mai utilizate instrumente digitale se numără: **Wordwall**, **Kahoot**, **GeoGebra**, **Twinkl**, **Eduboom**, **Livresq**, **LearningApps**, **Genially**, **Educațieinteractivă.md**. Acestea pot fi adaptate și integrate cu ușurință în orice etapă a lecției, spre exemplu:

➤ **Evocare** – jocuri interactive: „Vânătoarea de poligoane”, „Trenulețul figurilor și corpurilor geometrice”; roată aleatorie cu întrebări scurte despre elementele de geometrie (**WordWall**).

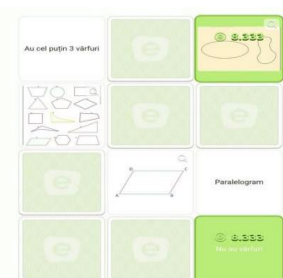
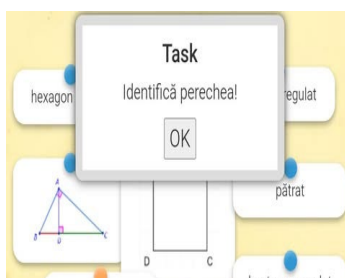


› [<https://wordwall.net/resource/1043861/v%c3%a2n%c4%83toare-de-poligoane>]

› [<https://wordwall.net/resource/2106266/figuri-%C8%99i-corpori-geometrice>]

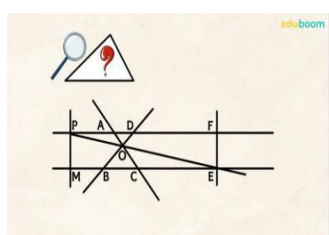
› [<https://wordwall.net/resource/31082756/matematic%c4%83elemente-de-geometrie>]

➤ **Realizarea sensului** – lecții video scurte (**Eduboom.ro**), asocieri interactive între poligoanele regulate și denumirile lor (**LearningApps**), joc de memorie între poligoane și proprietățile lor (**Educaplay**), activități de tip origami virtual – construirea unui hexagon (**Livresq**), reconstruirea unei imagini folosind piese de tip tangram (**Genially**).

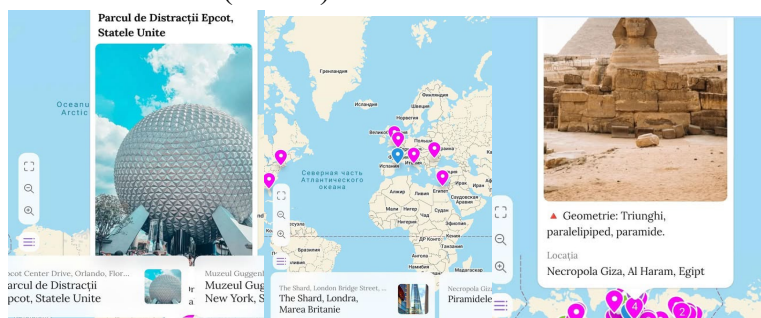


› [<https://eduboom.ro/video/2200/poligoane-patrat-dreptunghi-triunghi->]

› [[https://www.educaplay.com/learning-resources/23306071-geometric\\_shapes\\_memory\\_match.html](https://www.educaplay.com/learning-resources/23306071-geometric_shapes_memory_match.html)]



➤ **Reflecție** – tur virtual: identificarea corpurilor și figurilor geometrice reflectate în arhitectură (**Padlet**).

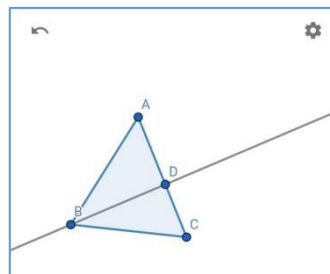


› [<https://padlet.com/mihaelacretuu720/tur-virtual-swtv4fnsqxd4qy9a>]



➤ **Extindere** – atelier geometric în **GeoGebra**:

- a) Construiți un triunghi. Trasați o dreaptă astfel încât să obțineți 3 triunghiuri.
- b) Construiți un pătrat. Trasați 2 drepte astfel încât să obțineți 5 pătrate.
- c) Construiți un dreptunghi. Trasați 2 drepte astfel încât să obțineți 8 triunghiuri.



**Concluzii.** Valorificarea instrumentelor digitale în predarea geometriei la clasa a IV-a contribuie semnificativ la atingerea obiectivelor curriculare prin facilitarea unei înțelegeri profunde și durabile a conceptelor spațiale. Aplicabilitatea acestor resurse este largă, oferind oportunități de învățare personalizată, dar și direcții relevante pentru modernizarea procesului educațional la scară largă. În mod remarcabil, utilizarea tehnologiei în acest context nu se îndepărtează de principiile pedagogiei clasice, ci dimpotrivă le reinterpretează și le amplifică. Elevii nu mai sunt simpli receptori ai informației, ci devin exploratori activi ai cunoașterii, capabili să observe, să experimenteze și să deducă relații geometrice printr-o abordare vizuală, interactivă și intuitivă. Astfel, tehnologia devine un catalizator esențial în formarea gândirii logice, critice și spațiale, adaptând învățarea la cerințele lumii contemporane.

### Bibliografie

- 1. *Curriculum național: Învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018. 212 p.
- 2. BARBU, S. Avantajele utilizării platformelor e-learning și a instrumentelor digitale în procesul de predare învățare evaluare. *Simpozionul național „Inovație și performanță în educație”*. Ediția a 10-a. Constanța: ACADEMIA ABC, 2022, p. 26-27.
- 3. NEACȘU I. (coord.) *Metodica predării matematicii la clasele I-IV: manual pentru liceele pedagogice, clasele XI-XII*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988. 320 p.
- 4. OVCINNICOVA, N., OBLEȚOVA, G. Oportunitățile utilizării instrumentelor digitale în cadrul lecției de matematică. *Inovații pedagogice în sfera digitală*. Ediția a 8-a, Chișinău: Policolor, 2020, p. 262-265.
- 5. ROȘU, M. *Metodica predării matematicii pentru colegiile universitare de institutori*. Ediția a 2-a. București: Credis, 2006. 133 p.
- 6. SECUIU, E. (ed.) Utilizarea instrumentelor digitale în activitatea didactică. *Simpozionul național „Inovație și performanță în educație”*. Ediția a 10-a, Constanța: ACADEMIA ABC, 2022, p. 26-27.
- 7. ȘCHIOPU, L., CHIRIAC, T. *Integrarea resurselor educaționale digitale online în dezvoltarea competenței de comunicare. Suport curricular*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. 57 p.
- 8. URSU, L., CECOI, V. *Metodica predării matematicii și științelor în clasele primare. Sinteze*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2004. 112 p.



# **EVALUAREA NIVELULUI DE CUNOAȘTERE A PERICOLELOR UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR DIGITALE LA COPIII DE 5-7 ANI**

## **ASSESSMENT OF THE LEVEL OF AWARENESS REGARDING THE DANGERS OF USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN CHILDREN AGED 5 TO 7 YEARS**

**Alexandra CEPA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Alexandra CEPA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.2:004**

**Abstract.** In the context of an increasingly digitalized society, children are exposed to technology from a very early age, which creates the need for a deeper understanding of the impact that digital devices may have on their development. The present study aimed to evaluate the level of awareness regarding the dangers of using digital technologies among children aged 5 to 7.

**Keywords:** digital competence, digital technologies, digital dangers / digital risks.

Într-o lume din ce în ce mai digitalizată, copiii sunt expuși la tehnologie de la o vârstă fragedă. Dispozitive precum tablete, table interactive și laptopuri sunt adesea folosite în mediul familial și educațional, ceea ce face necesară analiza impactului acestor tehnologii asupra dezvoltării copiilor. Tehnologia poate fi integrată benefic în educația timpurie dacă este utilizată corect. Este esențial să se exploreze modul în care educatorii pot folosi tehnologia pentru a sprijini învățarea și dezvoltarea preșcolarilor, în loc să devină un pericol. Este important să se considere și perspectivele părinților și a educatorilor asupra utilizării tehnologiilor digitale. Studiile de teren sau chestionarele pot oferi o înțelegere mai profundă a percepțiilor și atitudinilor acestora față de riscurile și beneficiile tehnologiei.

În contextul actual al dezvoltării abilităților digitale la preșcolari, ne-am propus să realizăm un studiu experimental cu scopul de a determina nivelul de identificare a pericolelor utilizării dispozitivelor digitale la copiii cu vârsta între 5 și 7 ani. Cercetarea a implicat 25 de copii din grupa pregătitoare și 16 educatori ai grădiniței respective.

Copiii au fost evaluați în baza a 3 fișe de evaluare, care întrunesc câte 3 sarcini de lucru fiecare, elaborate în conformitate cu unitățile de competență reflectate în CET, pe domeniul de activitate Științe și tehnologii, dimensiunea Educația digitală [1, p. 96].

**Fișa de evaluare 1.** Unitatea de competență 1.1. Recunoașterea și utilizarea tehnologiilor și resurselor educaționale digitale interactive. Are scopul de a analiza modul în care preșcolarii identifică tehnologiile digitale și în ce contexte sunt utilizate acestea. Fișa de lucru include 3 sarcini:

- Copiilor li se cere să încercuiască dispozitivele digitale din imagine și să taie cu o linie elementul care nu se potrivește. Rezolvarea corectă a acestei sarcini va fi recompensată cu 4 puncte.

- Copiilor li se solicită să coloreze corespunzător componentele unui calculator: cu roșu – mouse-ul, cu verde – monitorul, cu galben – tastatura. O rezolvare corectă a acestei sarcini va fi evaluată cu 3 puncte.

- Copiilor li se cere să asocieze unele elemente: televizorul cu telecomanda, calculatorul cu mouse-ul și telefonul cu încărcătorul. O rezolvare corectă a acestei sarcini va fi recompensată cu 3 puncte.

La finalizarea corectă a tuturor sarcinilor propuse în fișa de evaluare 1, copilul poate acumula un total de 10 puncte. Propunem o analiză a descriptorilor de evaluare în ceea ce privește competența digitală a preșcolarilor, conform nivelurilor de performanță.

**Tabelul 1. Descriptori de apreciere a nivelului de cunoaștere a dispozitivelor digitale**

| Realizat                                                                                                                                                                                                      | În curs de realizare                                                                                                                                                                            | Nerealizat                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Copilul<br>* va identifica 3 dispozitive digitale (televizorul, telefonul mobil și radioul) și va trasa o linie printr-un element inutil (floarea);<br>* va colora corespunzător 3 obiecte: cu roșu mouse-ul, | *va identifica 1-2 dispozitive electronice (televizorul, telefonul, radio-ul) și va marca cu o linie elementul care nu se potrivește;<br>*va colora corespunzător 1-2 obiecte: cu roșu - mouse- | *va identifica 0-1 dispozitive electronice și nu va trasa o linie prin elementul inutil;<br>*va colora corespunzător 0-1 elemente: cu roșu - mouse-ul / cu verde - |
| cu verde monitorul și cu galben tastatura;<br>* va conecta cu o linie 3 perechi de elemente: televizorul cu telecomanda, computerul cu mouse-ul și telefonul cu încărcătorul                                  | ul, cu verde - monitorul și/sau cu galben - tastatura;<br>* va conecta cu o linie 1-2 elemente: televizorul cu telecomanda, calculatorul cu mouse-ul și/sau telefonul                           | monitorul / cu galben - tastatura;<br>*va conecta cu o linie 0-1 elemente                                                                                          |
| <b>9-10 puncte</b>                                                                                                                                                                                            | <b>4-8 puncte</b>                                                                                                                                                                               | <b>0-4 puncte</b>                                                                                                                                                  |

În urma evaluării primei fișe, am constatat că din cei 25 de copii investigați, 8 (32 %) au putut realiza sarcina și au fost plasați la nivelul realizat, alți 16 copii (64 %)

au fost apreciați cu calificativul în curs de realizare, 1 copil (4 %) a fost apreciat cu calificativul nerealizat. Figura de mai jos ne permite o percepere mai bună a acestor date.

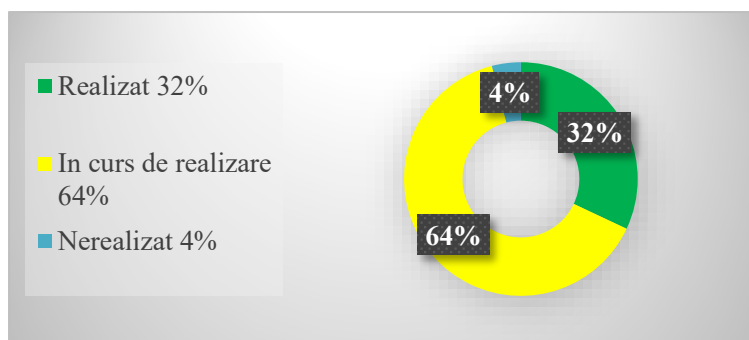


**Figura 1. Nivelul de cunoaștere a dispozitivelor digitale la preșcolari**

**Fișa de evaluare 2.** Are ca scop să determine cât de bine sunt respectate normele de utilizare a tehnologiilor și a resurselor educaționale digitale interactive. Aceasta cuprinde trei itemi:

- itemul 1 le cere copiilor să recunoască și să marcheze poziția corectă la calculator. O rezolvare corectă a acestuia va fi recompensată cu 1 punct;
- itemul 2 le solicită copiilor să indice intervalul de timp recomandat pentru utilizarea calculatorului. O rezolvare corectă va fi recompensată cu 1 punct;
- itemul 3 le propune copiilor să identifice comportamentele pe care ar trebui să le evite la calculator. O rezolvare corectă a acestuia va fi apreciată cu 3 puncte.

Pentru îndeplinirea corectă a tuturor sarcinilor incluse în fișa de evaluare 2, copilul poate acumula un total de 6 puncte.

**Tabelul 2. Descriptori de apreciere a nivelului de cunoaștere a regulilor de utilizare a tehnologiilor digitale**

| Realizat                                                                                                                                                                                                                                                     | În curs de realizare                                                                                                                                                                                                                                                        | Nerealizat                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Copilul</b><br>* va recunoaște postura adecvată la calculator;<br>* va specifica durata de timp recomandată pentru utilizarea calculatorului de către copii;<br>* va recunoaște corect 3 activități pe care ar trebui să le evite în fața calculatorului. | <b>Copilul</b><br>* va recunoaște postura adecvată la calculator;<br>* va specifica intervalul de timp recomandat pentru utilizarea computerului de către copii (30 de minute sau mai puțin);<br>* va identifica corect 1-2 activități care ar trebui evitate la calculator | <b>Copilul</b><br>* nu va recunoaște poziția corectă la calculator (altă decât imaginea 2);<br>* nu va indica deloc intervalul de timp petrecut la calculator sau va colora mult mai mult decât este necesar;<br>* nu va identifica corect aspectele ce nu trebuie realizate la calculator |
| <b>5-6 puncte</b>                                                                                                                                                                                                                                            | <b>3-5 puncte</b>                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>0-2 puncte</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          |

În urma evaluării fișei de lucru nr. 2, am constatat că din cei 25 de copii investigați, 6 (24 %) au putut realiza toate sarcinile și au fost plasați la nivelul „realizat”, alți 17 copii (68 %) au fost apreciați cu calificativul „în curs de realizare”, 2 copii (8 %) au fost apreciați cu calificativul „nerealizat”. Aceste date ne permit o vizualizare mai bună în următoarea figură.

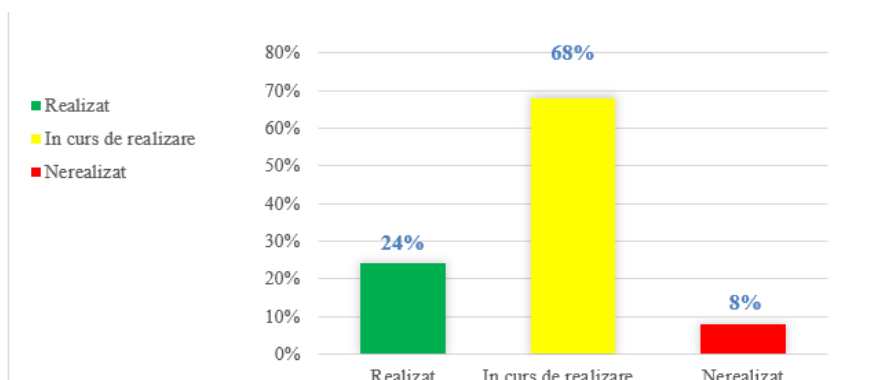


**Figura 2. Nivelul de cunoaștere a regulilor de utilizare a tehnologiilor digitale**

**Fișa de evaluare 3.** Identificarea pericolelor utilizării tehnologiilor digitale. Aceasta le sugerează copiilor să identifice riscurile asociate utilizării tehnologiilor digitale și include un singur item care le cere preșcolarilor să recunoască și să încercuiască regulile de siguranță/navigare pe internet. Pentru finalizarea corectă a tuturor sarcinilor propuse, copilul va acumula în total 6 puncte.

**Tabelul 3. Descriptori de apreciere a nivelului de identificare a pericolelor utilizării tehnologiilor digitale**

| Realizat                                                                                                 | În curs de realizare                                                                        | Nerealizat                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Copilul<br>* va încercui toate cele 6 principii de navigare pe internet , v-a identifica pericolele TIC. | Copilul<br>* va încercui 2-4 reguli de navigare pe internet, v-a identifica pericolele TIC; | Copilul<br>* va încercui 0-1 reguli de navigare pe internet. |
| <b>4 puncte</b>                                                                                          | <b>3-4 puncte</b>                                                                           | <b>0-3 puncte</b>                                            |

În urma evaluării fișei de lucru nr. 3 (anexa 3), am constatat că din cei 25 de copii investigați, 7 (28 %) au putut realiza toate sarcinile și au fost plasați la nivelul „realizat”, alți 15 copii (60 %) au fost apreciați cu calificativul „în curs de realizare”, 3 copii (12 %) au fost apreciați cu calificativul „nerealizat”. Următoarele date sunt prezentate în diagramă.

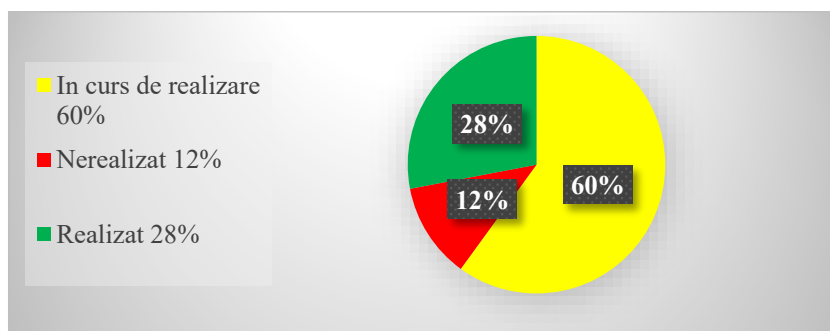


**Figura 3. Aprecierea nivelului de identificare a pericolelor utilizării tehnologiilor digitale**

În baza evaluării rezultatelor copiilor, în cele 3 fișe de lucru, am constatat că 7 copii din grupul experimental au atins nivelul „realizat”, ceea ce reprezintă 28 %; 16 copii (64 %) s-au situat pe nivelul „în curs de realizare”; 2 copii (8 %) din totalul preșcolarilor evaluați au rămas la nivel „nerealizat”. Aceste rezultate sunt prezentate și în următoarea diagramă.

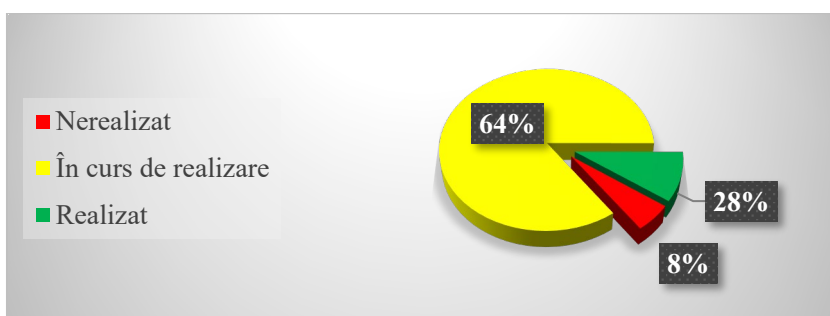


**Figura 4. Nivelul de dezvoltare a competenței digitale la preșcolari**

Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor copiilor implicați în studiu permite să evidențiem procentajul scăzut al nivelului „realizat”, majoritatea copiilor fiind clasificați la nivel „în curs de dezvoltare”. Rezultatele subliniază anumite dificultăți cu care se confruntă preșcolarii în procesul de formare a competențelor digitale:

- majoritatea copiilor nu au identificat radioul și nu au realizat a doua parte a activității în care trebuiau să elimine obiectul necorespunzător din șirul de elemente cu resurse digitale (floarea);
- copiii nu sunt conștienți de perioada de timp sugerată pentru utilizarea aparatelor digitale;
- copiii nu identifică toate efectele nefavorabile pe care le au dispozitivele digitale asupra bunăstării lor.

În cadrul cercetării, ne-am propus și chestionarea cadrelor didactice pentru a evidenția anumite aspecte metodologice în formarea competențelor digitale la copii.

Educatorii au avut de răspuns la 9 întrebări de tip deschis. În cadrul chestionarului au fost evaluate 16 cadre didactice.

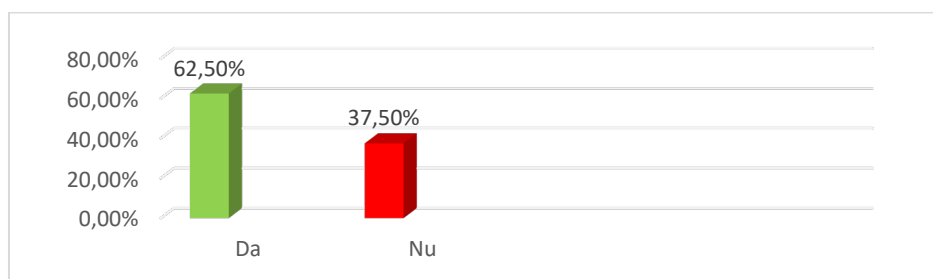


**Figura 5. Gradul impactului negativ al utilizării TIC asupra copiilor, evaluat de cadrele didactice**

Procentajul evidențiază faptul că mai mult de jumătate dintre educatori (62,5 %) au observat un impact negativ al utilizării tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) asupra copiilor. Problemele identificate includ *dificultăți în menținerea atenției, dependența de tehnologie, reducerea interacțiunilor sociale și efectele adverse asupra sănătății fizice*. Aceste constatări sugerează că, deși TIC pot oferi beneficii educaționale și de divertisment, este esențial să se monitorizeze și să se regleze utilizarea acestora pentru a minimiza efectele negative asupra dezvoltării copiilor. Este recomandat ca părinții și educatorii să colaboreze pentru a promova un echilibru sănătos între utilizarea tehnologiei și activitățile offline în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase a celor mici.

O altă întrebare a fost: „Care considerați că sunt cele mai mari pericole asociate utilizării TIC în grădiniță?”. Cadrele didactice au răspuns în felul următor:

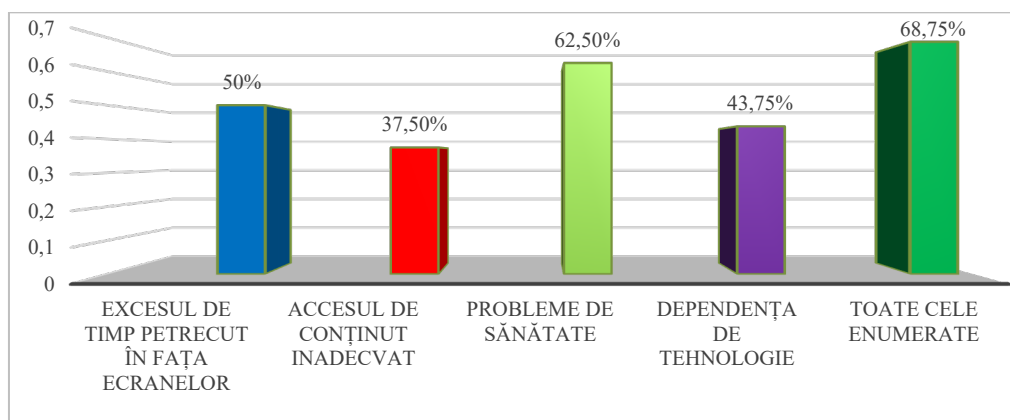


**Figura 6. Nivelul pericolelor asociate utilizării TIC în grădiniță**

Problemele de sănătate sunt văzute ca cea mai mare preocupare, 62,5 % din educatori exprimând îngrijorări în legătură cu *oboseala oculară și sedentarismul*. *Excesul de timp petrecut în fața ecranelor și dependența de tehnologie* sunt, de asemenea, semnificative, în proporție de 50%, respectiv 43,75 %. *Accesul la*

*conținut inadecvat* este o preocupare importantă, dar cu un procent mai mic, 37,5 %. O majoritate de 68,75 % din educatori consideră că toate cele enumerate sunt pericole asociate utilizării TIC în grădiniță.

A urmat întrebarea: „Ce măsuri ați implementat pentru a preveni pericolele asociate utilizării TIC?”. Educatorii au bifat următoarele variante de răspuns.

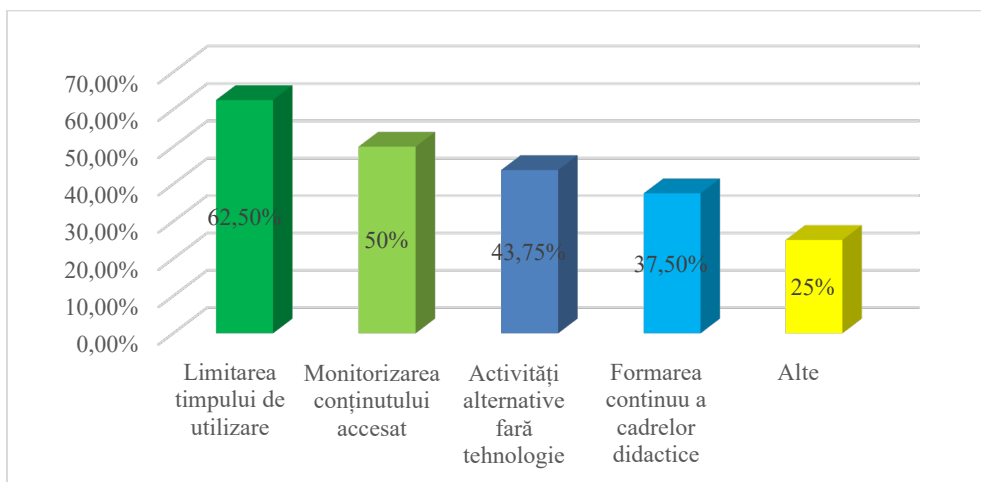


**Figura 7. Nivelul măsurilor implementate de către cadrele didactice pentru a preveni pericolele asociate utilizării TIC**

În urma analizei datelor obținute din sondaj, majoritatea educatorilor (62,5 %) au optat pentru limitarea timpului de utilizare a TIC, ceea ce sugerează o conștientizare a riscurilor asociate cu expunerea prelungită la tehnologie. De asemenea, monitorizarea conținutului accesat este o practică adoptată de 50 % dintre aceștia, indicând o preocupare constantă pentru siguranța informațiilor și a experiențelor digitale ale copiilor. Activitățile alternative fără tehnologie, menționate de 43,75 % dintre educatori, reflectă o abordare echilibrată, care promovează dezvoltarea competențelor sociale și creativitatea în afara mediului digital. Formarea continuă a cadrelor didactice, susținută de 37,5 % dintre respondenți, subliniază importanța pregătirii profesionale în gestionarea eficientă a TIC în educație. În plus, răspunsurile la categoria „Alte” indică inițiative valoroase, precum utilizarea software-ului de control parental și organizarea de workshopuri pentru părinți, ceea ce arată că educatorii sunt dispuși să colaboreze cu familiile pentru a crea un mediu educațional sigur.

Studiul realizat evidențiază faptul că integrarea tehnologiilor digitale în educația timpurie trebuie abordată cu echilibru, discernământ și sprijin metodologic adecvat. Rezultatele cercetării au arătat că doar o treime dintre copiii evaluați au atins un nivel optim de recunoaștere și utilizare responsabilă a dispozitivelor digitale, în timp ce majoritatea se află încă în proces de formare a competenței digitale. De asemenea, datele obținute de la cadrele didactice reflectă o preocupare majoră

privind efectele negative ale utilizării excesive a tehnologiilor, precum *diminuarea atenției, oboseala oculară, sedentarismul și scăderea interacțiunilor sociale*. Totodată, măsurile preventive adoptate, precum limitarea timpului petrecut la ecran și diversificarea activităților offline, demonstrează angajamentul educatorilor pentru asigurarea unui cadru educațional sigur și echilibrat.

În concluzie, este esențial ca formarea competenței digitale la preșcolari să fie susținută printr-o colaborare eficientă între educatori, părinți și instituțiile educaționale, având ca obiectiv nu doar familiarizarea cu tehnologia, ci și conștientizarea pericolelor și încurajarea unui comportament digital responsabil încă de la cea mai fragedă vârstă.

### **Bibliografie**

1. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău, 2019. 128 p.
2. *Cadrul de competențe digitale al cadrelor didactice din educație*. MEC, 2023. Disponibil:[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_competente\\_digcompedu\\_compressed\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_competente_digcompedu_compressed_1.pdf).



# **ASIGURAREA PARTENERIATULUI IET-FAMILIE PRIN ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE**

## **ENSURING THE ECEC-FAMILY PARTNERSHIP THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

**Tatiana COBZARU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Natalia CARABET**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Tatiana COBZARU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Natalia CARABET**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.018.2**

**Abstract.** Ensuring the Early Childhood Education Institution–Family Partnership refers to its relevance and importance in the contemporary educational context, which in recent years has undergone major changes. A special emphasis is now placed on the collaboration between ECE institutions and families, as this not only contributes to children's success in the educational environment but also to their development as individuals.

Extracurricular activities represent valuable opportunities for non-formal education, expanding the learning experiences of preschool children. They are the most complex form of collaboration, facilitating interaction between parents and educators.

This topic was approached by observing the positive impact of active interaction between ECE institutions and families on the development of preschool children.

**Keywords:** partnership, extracurricular activities, ECE, Family.

Cercetarea de față urmărește identificarea celor mai eficiente strategii de facilitare și asigurare a parteneriatului IET-familie, având ca scop principal dezvoltarea acestuia prin activitățile extracurriculare din care reies și cele ce urmează.

### **Obiectivele studiului realizat**

1. Analiza literaturii de specialitate cu privire la parteneriatul educațional cu scopul de a identifica bune practici care să asigure colaborarea între IET și familie.
2. Determinarea scopului și a tipurilor de activități extracurriculare în grădiniță, investigând impactul acestora asupra dezvoltării sociale și cognitive a copiilor.

3. Organizarea unui experiment de constatare prin care să fie evaluată eficiența parteneriatului educațional IET-familie prin activități extracurriculare, utilizând metode de lucru care să implice atât educatorii, cât și părinții.
4. Elaborarea recomandărilor metodologice pentru eficientizarea parteneriatului IET-familie prin activități extracurriculare.
5. Elaborarea concluziilor generale privind asigurarea parteneriatului IET-familie prin activități extracurriculare.

În cercetare am avut ca punct de reper literatura de specialitate privind asigurarea parteneriatului IET-familie, consultând lucrări semnate de mai mulți cercetători importanți din România, precum: A. Baran-Pescaru, S. Cristea, E. Vrasmaș, C.Cucoș ș.a.

În studierea problemelor parteneriatului educațional din Republica Moldova m-am axat pe cercetările autorilor: S. Cemortan, V. Pascari, V. Botnari. V. Goraș-Postică, V. Mîslițchi, L. Lașcu, N. Carabet etc., care, la fel, se axează pe colaborarea între părțile interesate.

În cercetare, punctele de reper au fost definițiile:

➤ **Parteneriat educațional**, care se referă la o relație de muncă ce necesită respect reciproc și dorință permanentă de a negocia în rezolvarea unor probleme ce se reglează prin diverse forme de comunicare, cooperare și colaborare orientate în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional.

➤ **Activitate extracurriculară**, care nu e parte a curriculumului școlar obligatoriu, dar contribuie enorm la dezvoltarea abilităților și a cunoștințelor preșcolarilor.

Este important de reținut că un parteneriat eficient are la bază principii ca:

- comunicare deschisă și continuă;
- implicare activă a părinților;
- centrare pe nevoile individuale ale copiilor;
- respect și încredere reciprocă;
- flexibilitate și adaptabilitate;
- evaluare și continuare;
- diversitate și incluziune.

Pentru realizarea acestor principii este necesar să se parcurgă mai multe etape de formare, ca:

1. faza inițială, în cadrul căreia sunt investigate și adunate informațiile necesare;
2. prelucrarea, determinarea punctelor forte/slabe;
3. în baza rezultatelor evaluării, se elaborează planul de acțiune;
4. pregătirea resurselor, demararea procesului de parteneriat;
5. aplicarea planului stabilit și desfășurarea acțiunilor propuse;
6. procesul este monitorizat, la necesitate se fac modificări;
7. planul fiind stabilit, se obțin rezultate, care se fortifică;

8. luarea deciziilor în baza informațiilor acumulate;

9. îmbunătățirea procesului, dacă este necesar.

În organizarea activităților extracurriculare, de asemenea, este necesar să fie respectate următoarele etape:



**Figura 1. Etape de formare a activității extracurriculare**

UNESCO recunoaște importanța activităților extracurriculare în preșcolaritate și le clasifică în:

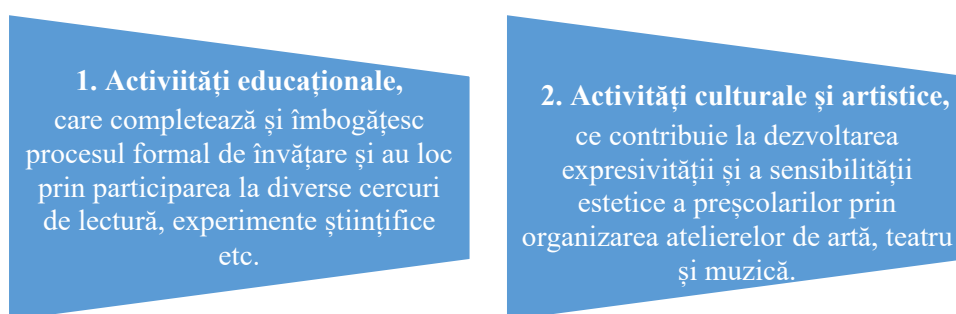


**Figura 2. Criterii de clasificare după UNESCO**

Pedagogul american J. Bruner consideră că oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda, într-o formă intelectuală sau adecvată, orice temă, folosind metode și procedee și ținând cont de particularitățile de vârstă ale copilului, de dezvoltarea acestuia, iar materia să fie prezentată într-o formă mai simplă, pe înțelesul copilului ca el să poată progresa mai ușor, fiind mai sigur pe cunoștințele acumulate.

Organizarea și desfășurarea activităților extracurriculare în grădiniță au un impact pozitiv asupra dezvoltării sociale a copilului, care au ca scop:

**Pentru copii:**

- descoperirea și dezvoltarea talentelor și aptitudinilor;
- simularea atenției și exersarea memoriei;
- exersare și perfecționarea limbajului;
- delectarea și relaxarea;
- împărtășirea emoțiilor personale;
- starea de bine;
- participarea în viața socială;
- dezvoltarea spiritului de echipă.

### **Pentru părinți:**

- implicarea în activitatea grădiniței;
- îmbunătățirea comunicării cu educatorul;
- dezvoltarea abilităților sociale;
- sprijinul emoțional;
- activitățile creative;
- feedbackul și evaluarea.

În planul-cadru pentru învățământul preșcolar, capitolul 2/4, se regăsesc diverse tipuri de activități extracurriculare ce urmăresc și au ca scop relaxarea copiilor preșcolari.

### **Tipuri de activități extracurriculare:**

- ✓ ședințe cu părinții,
- ✓ ateliere (practice, teoretice, de creație);
- ✓ matinee,
- ✓ serbări,
- ✓ festivaluri,
- ✓ distracții (sportive, muzicale, ecologice),
- ✓ activități literare,
- ✓ lecturi,
- ✓ proiecte de voluntariat, proiecte comunitare,
- ✓ excursii, drumeții,
- ✓ vizite la muzee, grădina botanică etc.

**Obiectivul 3.** Pentru a determina nivelul inițial de dezvoltare a parteneriatului educațional între IET și familie, am organizat un experiment de constatare care să evalueze eficiența acestui parteneriat prin activități extracurriculare, utilizând metode de lucru care să implice atât educatorii, cât și părinții.

Am constituit un eșantion din 21 de părinți ai copiilor din grupa „Îngerașii”, ce frecventează grădinița „Dumbrăvioara”, și 12 educatori dintre care 6 activează în grădinița de copii „Dumbrăvioara”, satul Ciorești, iar alți 6 sunt colegi de universitate din grupa 43<sup>e</sup> ce activează ca educatori în diverse instituții de educație timpurie din raioanele Republicii Moldova. Aici am optat pentru un eșantion mai mare din partea educatorilor, deoarece am râvnit date cât mai realiste cu privire la asigurarea parteneriatului IET-familie. Deoarece am avut scopul să acumulăm date cât mai concrete despre percepțiile și experiențele lor, am elaborat două chestionare pe care le-am aplicat atât părinților, cât și educatorilor. Datele obținute reflectă următoarele.

### **1. Care considerați că este cel mai important aspect al parteneriatului IET-familie?**

- 52 % din părinți și 75 % din educatori consideră că toate aspectele menționate în punctul 1 sunt importante în parteneriat;

- 33 % din părinți se bazează pe încredere și respect;
- 10 % din părinți și 25 % din educatori consideră că se bazează pe colaborare și sprijin reciproc;
- 5 % din părinți cred că este implicarea activă.

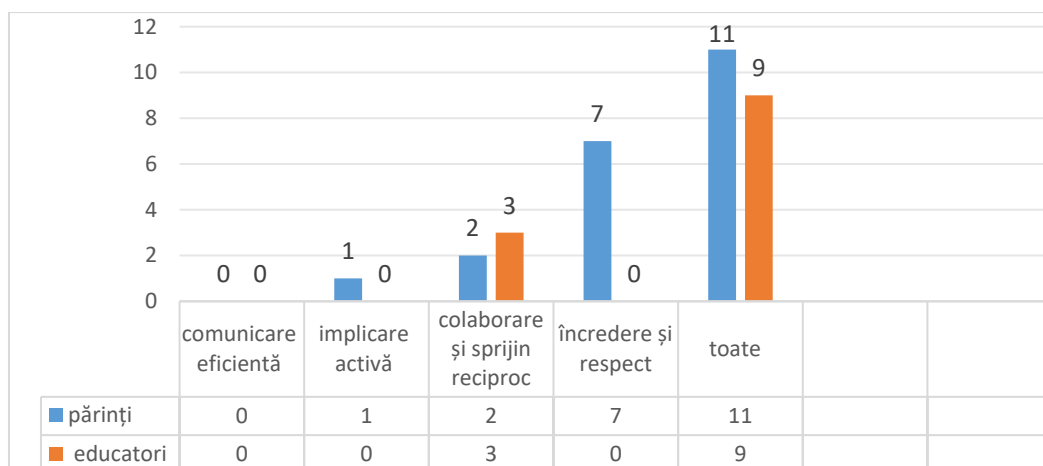


**Figura 3. Aspecte importante ale parteneriatului IET-familie**

## **2. Cum considerați colaborarea dumneavoastră cu IET/familia?**

Se remarcă implicarea părinților în activitatea instituției, colaborarea dintre părinte și educator, unde:

- 52 % din părinți – nivel foarte bun;
- 33 % din educatori – nivel foarte bun;
- 38 % din părinți – nivel bun;
- 67 % din educatori – nivel bun;
- 10 % din părinți – nivel satisfăcător.

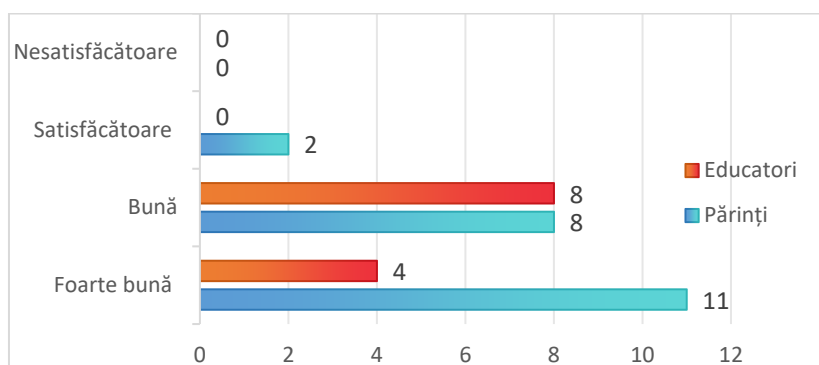
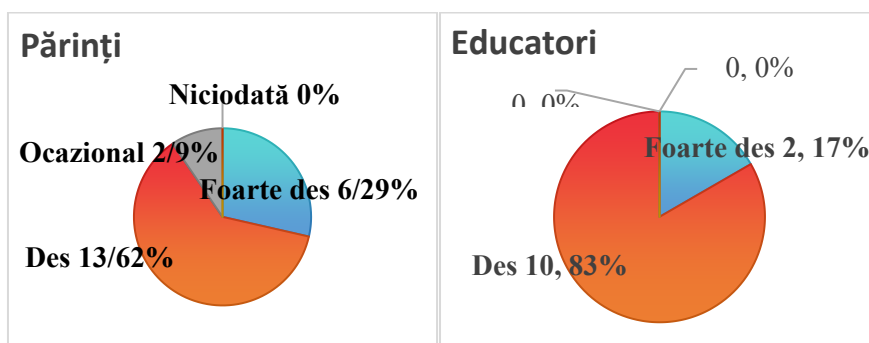


**Figura 4. Nivelul de colaborare familie-IET și IET-familie**

Rezultatele obținute ne relevă o diferență în percepția nivelului de colaborare: deoarece părinții tind să raporteze un nivel mai bun decât educatorii, ceea ce ne sugerează o posibilă discrepanță în experiențe sau așteptări, pe când la punctul 2 am

obținut un nivel mai înalt de colaborare din partea educatorilor față de cel al părinților.

### 3. Cât de des participați/vă implicați în activitățile extracurriculare desfășurate/organizate în grădiniță?



Figurile 5 și 6. Nivelul de colaborare familie-IET și IET-familie

Rezultatele obținute indică un nivel ridicat de participare și implicare a părinților și a educatorilor în activitățile extracurriculare, cu o majoritate semnificativă, de participare des sau foarte des (29 % și 62 %) din partea părinților. Educatorii participă des și foarte des (83 %), ceea ce ne sugerează un angajament puternic față de educația copiilor și, totodată, confirmă rolul valoros și integrant al activităților extracurriculare în experiența educațională a preșcolarilor.

### 4. Cât de des considerați că trebuie să se desfășoare/organizeze activități extracurriculare în instituție? (părinți/educatori)

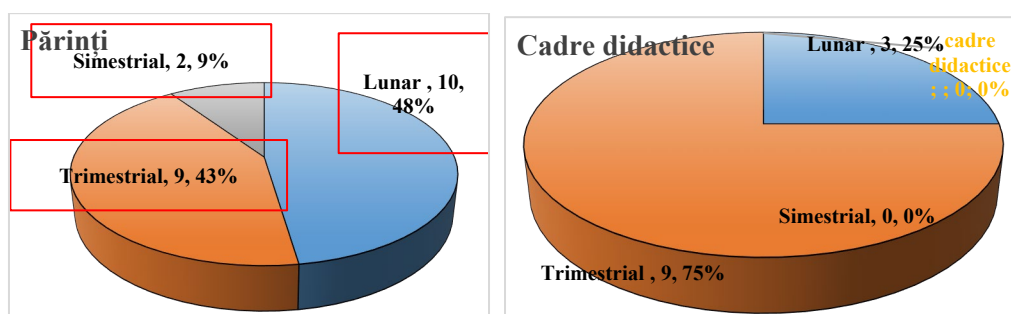


Figura 7. Necesitatea organizării activităților extracurriculare (părinți/educatori)

Aici am constatat un interes comun atât din partea părinților, cât și a educatorilor pentru interacțiuni regulate, lunar sau trimestrial, indicând o deschidere a ambelor părți spre o colaborare mai strânsă. De asemenea, observăm că doar 9 % din părinți consideră că aceste întâlniri ar trebui să fie organizate simestrial, fapt ce sugerează că aceste 9 % indică o posibilă problemă ce ține de relația de colaborarea dintre IET și familie. Probabil, aceștia întâmpină dificultăți în relația de colaborare,

duc lipsă de comunicare sau o au într-o măsură mai mică. Aceste 9 % se regăsesc și în alte răspunsuri din acest chestionar.

## 5. Ce tipuri de activități extracurriculare v-ar plăcea să fie organizate în IET?

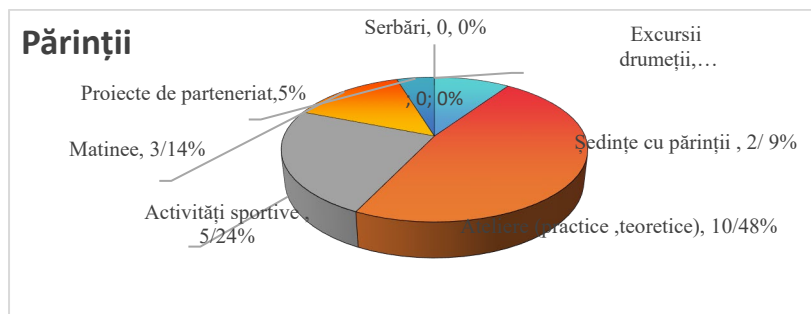


**Figura 8. Tipuri de activități solicitate de părinți**

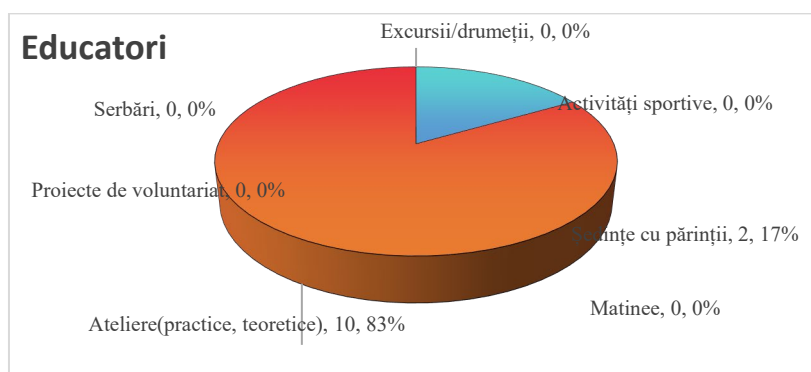


**Figura 9. Tipuri de activități solicitate de educatori**

## 6. Ce tipuri de activități extracurriculare v-ar plăcea să fie organizate în IET? (părinți/educatori) varianta II

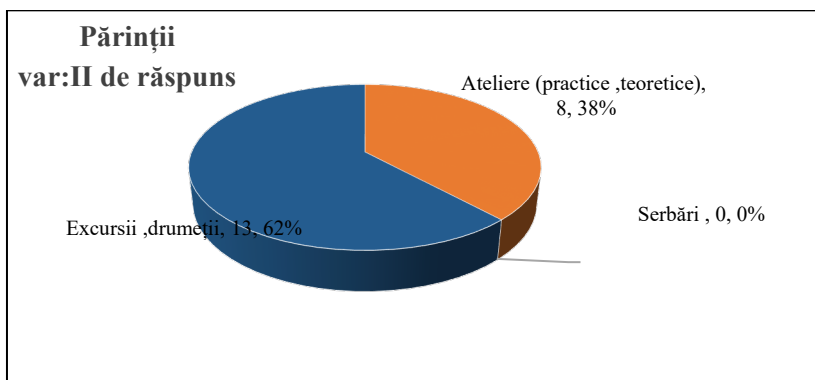


**Figura 10. Tipuri de activități solicitate de părinți, v. II**

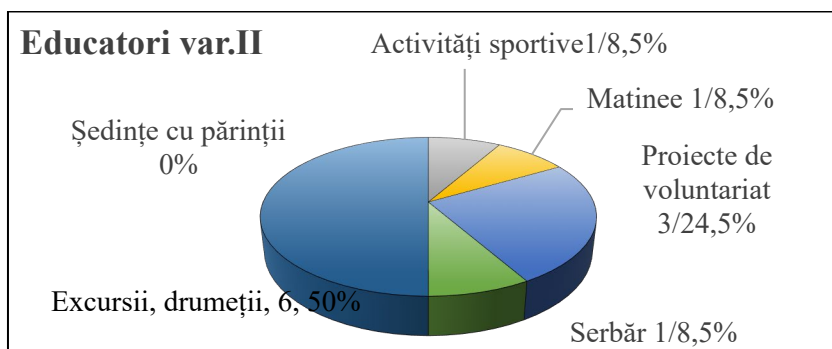


**Figura 11. Tipuri de activități solicitate de educatori, v. II**

Rezultă că atât părinții, cât și educatorii au preferințe comune în ceea ce privește organizarea și desfășurarea atelierelor de lucru în grădiniță, deoarece rezultatele obținute ne sugerează un număr mai mare de solicitări, fapt ce îl observăm la a doua variantă de răspuns a părinților, unde observăm că aceștia au prezentat un interes mai mare pentru activitățile date (excursii și drumeții). Părinții doresc ca copiii lor să învețe mai mult prin explorarea mediului înconjurător, ca ei să poată observa lucrurile, obiectele și împrejurimile reale, nu doar ceea ce li se prezintă în cadrul grădiniței sau în cărți, imagini sau la televizor.

#### **Recomandări metodologice:**

- dezvoltarea unui plan strategic pe un timp mai lung;
- strategii de comunicare multidimensionale;
- dezvoltarea unui program de implicare parentală personalizat/individual;
- extinderea orizonturilor activităților extracurriculare;
- sisteme de evaluare și continuitate/durabilitate;
- dezvoltarea unui sistem de mentorat și suport;
- un buletin informativ pentru părinți cu noutăți și activitățile planificate;
- caiete în care părinții și educatorii pot să-și scrie mesaje reciproce;
- organizarea unor festivaluri unde părinții pot să contribuie cu diverse idei, materiale;
- organizarea activităților de voluntariat;
- organizarea activităților în care să se promoveze incluziunea și acceptarea diversității.

**Concluzii.** Reușita parteneriatul IET-familie implică interese comune ce sunt utile pentru toți cei implicați în procesul educațional. Cadrele didactice sunt conștiente de faptul că au rolul de îndrumători ai copiilor, dar și ai părinților, deoarece îi fac să devină participanți la întregul proces educațional, ceea ce reprezintă un obiectiv primordial al instituției de învățământ.

În urma aplicării chestionarului pentru părinți și educatori, „Parteneriatul grădiniță-familie și activitățile extracurriculare: percepții și experiențe”, au fost



analizate date care relevă o percepție generală, pozitivă din partea părinților și a educatorilor, evidențiind rolul semnificativ al activităților extracurriculare în facilitarea și consolidarea parteneriatului dintre IET și familie.

### **Bibliografie**

1. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație. Familie-școală-comunitate*. București: Aramis, 2004.
2. CUCOȘ, C. *Pedagogia*. Ediția a II-a, revizuită și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera Internațional, 2000.
4. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației* (teoria generală a educației). București: Litera Educațional, 2003.
5. *Educație timpurie individualizată* [PETI]. Ghidul educatorului. Chișinău: Cartier.
6. MÎSLIȚCHI, V. *Parteneriatul educațional familie-grădiniță-școală*. Chișinău, 2015.
7. *Planul-cadru pentru învățământul preșcolar* aprobat de MEC, nr. 1706 din 25.08.2024.

# **RELEVANȚA ACTIVITĂȚILOR LUDICE ÎN DEZVOLTAREA MEMORIEI LA COPIII PREȘCOLARI DE 5-6 ANI**

## **THE RELEVANCE OF PLAY ACTIVITIES IN MEMORY DEVELOPMENT IN 5-6 YEAR OLD PRESCHOOL CHILDREN**

**Nadejda GALII**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Elena STAMATI**, asistent universitar,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Nadejda GALII**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Elena STAMATI**, university assistant,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.2.025**

**Abstract.** This article analyzes the fundamental role of play activities in memory development in preschool children aged 5 to 6 years, a critical period for the maturation of memory systems. Drawing on classical psychological theories (Piaget, Vygotsky) and contemporary empirical research, the paper explores the particularities of episodic, semantic, and working memory development at this age. The specific impact of different types of play – symbolic, construction, rule-based, as well as language-based activities (stories, songs, rhymes) – on various facets of memory is examined. The analysis highlights the psychological and neurobiological mechanisms through which play facilitates memory development, including increased intrinsic motivation and cognitive engagement, repetition in meaningful contexts, emotional connection, social interaction, and the practice of executive functions through problem solving. It is concluded that play is not only a beneficial activity, but an essential tool for optimizing memory development, having important practical implications for parents and educators in creating stimulating learning environments adapted to the needs of 5-6 year old children.

**Keywords:** playful activity, game, memory, memory processes, children.

Memoria constituie o funcție cognitivă fundamentală, indispensabilă adaptării și funcționării eficiente a individului în lume. În perioada preșcolară, memoria joacă un rol crucial în achiziționarea de noi cunoștințe și abilități, în dezvoltarea limbajului, în înțelegerea relațiilor sociale și în formarea conceptului de sine. Capacitatea de a encoda, stoca și recupera informații permite copilului să învețe din experiențe, să anticipeze evenimente viitoare și să construiască o bază solidă pentru învățarea academică ulterioară.

Perioada preșcolară mare, adică vârsta de 5-6 ani, reprezintă o etapă deosebit de importantă pentru dezvoltarea memoriei. În acest interval, se înregistrează

progrese semnificative în funcționarea diferitelor sisteme mnezice, inclusiv a memoriei episodice (capacitatea de a-și aminti evenimente specifice trăite personal), a memoriei semantice (cunoștințe generale despre lume) și a memoriei de lucru (sistem responsabil pentru menținerea și manipularea temporară a informației). Performanțele mnezice demonstrate la această vârstă sunt adesea considerate predictive pentru succesul școlar și adaptarea socială pe termen lung. Această perioadă este caracterizată prin tranziții semnificative în funcționarea anumitor sisteme de memorie. De exemplu, memoria episodică devine mai complexă, crescând capacitatea de a lega între ele diferite elemente ale unei experiențe (memoria relațională). Totodată, deși capacitatea memoriei de lucru este încă limitată comparativ cu vârstele ulterioare, iar utilizarea spontană a strategiilor mnezice este redusă, funcțiile executive asociate (precum inhibiția și flexibilitatea cognitivă) înregistrează o dezvoltare accelerată. Aceste transformări sugerează că intervențiile care vizează stimularea memoriei în intervalul 5-6 ani, cum ar fi cele bazate pe joc, pot avea un impact deosebit de relevant.

Potrivit lui D.B. Elkonin, „vârsta preșcolară joacă un rol important în dezvoltarea generală a memoriei umane”. Chiar și cu o simplă observare a copiilor preșcolari, se dezvoltă dezvoltarea rapidă a memoriei lor. Un copil memorează relativ ușor un număr mare de poezii, personaje, basme etc.

Memorarea are loc adesea fără eforturi, iar volumul celor memorate crește atât de mult, încât unii cercetători cred că memoria atinge punctul culminant al dezvoltării ei la vârsta preșcolară și doar în viitor degradează.

În același timp, educatorul trebuie să dea sarcini privind dezvoltarea tuturor tipurilor de memorie la preșcolari. Poate fi o varietate de jocuri, exerciții și însărcinări care pot fi folosite atât în timpul activităților de instruire, cât și a celor extracurriculare.

În acest context, cercetătoarea V. Mîslițchi menționează că în vederea însușirii cu succes de către copii a unor conținuturi, la ei trebuie formată abilitatea de a memora și reproduce sensul materialului, de a aduce dovezi și argumente, raționamente și de a forma scheme logice.

Cercetătorii memoriei au subliniat rolul principal al acestora la copiii preșcolari ca funcție capabilă să acumuleze experiență, creând oportunități de învățare la școală (P.P. Blonski, L.S. Vîgotski, P.I. Galperin, A.V. Zaporozjeț, R.I. Zincenko, V.A. Krutețki, A.A. Smirnov ș.a.).

Memoria este unul dintre cele mai importante concepte din viața umană, ceea ce înseamnă păstrarea și reproducerea ulterioară de către un individ a experienței sale. Ea ocupă un rol esențial în toate formele complexe ale proceselor cognitive. Fără memorie, omul nu ar fi capabil să acumuleze experiențe, nu ar putea avea informații despre experiențele trecute, nu ar putea face legătură dintre trecut și prezent și nu ar putea avea amintiri. Memoria se află în strânsă corelare cu nevoia de

a acumula informații, aptitudini, experiențe și deprinderi. În același timp, memoria are un rol deosebit și în desfășurarea proceselor psihice precum gândirea, limbajul sau imaginația, asigurând în acest mod o funcționare psihică armonioasă.

Memoria ocupă un loc crucial în tot ceea ce suntem ca ființe umane. Fără ea, nu am ști cine suntem, de unde venim și ce am fost. Nu am putea face planuri de viitor, nu ne-am putea aminti trecutul nostru și nici nu am fi capabili să formăm o gândire coerentă.

O examinare atentă a definițiilor va face posibilă desprinderea notelor esențiale ale memoriei ca proces psihic. Acestea sunt:

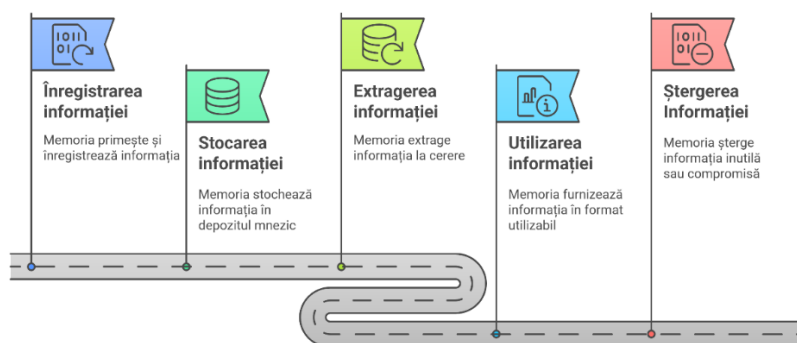


**Figura 1. Caracteristicile și etapele memoriei [2, p. 38]**

Memoria nu este o structură monolitică, ci un sistem complex format din diferite tipuri și subtipuri, care depind de contextul și zona de activitate umană în cauză. Fiecare tip de memorie joacă un rol unic în viețile oamenilor, precum instrumentele unei orchestre creând o simfonie a experienței. Această diversitate se explică prin faptul că memoria este o parte integrantă a vieții noastre de zi cu zi, în timpul căreia ne amintim, păstrăm, reproducem și uităm. Potrivit surselor studiate, putem delimita următoarele tipuri de memorie și caracteristicile lor:

*1. Memoria senzorială (MS).* Este o amintire trecătoare care reține informațiile din simțuri pentru o perioadă extrem de scurtă: reprezentările vizuale – câteva fracțiuni de secundă, cele sonore – nu mai mult de două secunde. Este ca blițul instantaneu al unei camere, care surprinde lumea din jurul nostru. Există memorie senzorială iconică (vizuală) și ecoică (auditivă).

*2. Memoria pe termen scurt (MSD).* Preia informațiile de la MS și le prelucrează în scopul utilizării lor în realizarea de sarcini sau rezolvarea problemelor. Funcția MSD constă în a capta informația din MS în formă de senzații (culori, mirosuri, contururi etc.) și a-i atribui coduri verbale astfel ca ea să poată fi stocată în memorie și evocată la cerere. Această memorie păstrează informații pentru o perioadă scurtă (de obicei, până la 30 de secunde) și are o capacitate limitată ( $7 \pm 2$ ).

elemente). Este similară unui desktop de computer, unde stocăm temporar fișierele necesare pentru munca curentă.

3. *Memoria de lungă durată (MLD)*. Acesta este depozitul nostru principal de informații, teoretic nelimitat ca volum și timp de stocare. Este ca o bibliotecă imensă în care sunt stocate toate cunoștințele și experiența noastră. MLD este împărțită în subtipuri:

- *memorie explicită* – memoria care conține informații pe care le putem relata, povesti, declara. Este accesibilă în mod conștient faptelor și evenimentelor. Aceasta este cartea noastră de referință internă la care ne putem adresa oricând. Aceasta, la rândul ei, se constituie din:
- *memorie semantică*: conține cunoștințe generale despre lume, fapte și concepte; este enciclopedia noastră internă;
- *memorie episodică*: stochează amintirile personale ale unor evenimente specifice din viața noastră; este jurnalul nostru personal, plin de intrări vii și emoționante;
- *memorie implicită* – acea parte a memoriei de lungă durată care conține informații pe care nu le putem relata, nu le putem exprima în cuvinte, deși există în memorie; o memorie inconștientă care ne influențează comportamentul și reacțiile fără conștientizarea noastră explicită. Este ca un dirijor invizibil care dirijează orchestra comportamentului nostru din culise [2, p. 41-45].

Modul în care percepem lumea și în care acționăm în ea este determinat de ceea ce ne amintim și de felul în care o facem. Suntem cu toții doar un pachet de obiceiuri modelate de amintirile noastre [4, p. 279-280].

La vârsta preșcolară are loc formarea și consolidarea majorității funcțiilor mentale superioare, printre care se numără și memoria. Cunoașterea unui copil despre lumea din jurul lui începe cu percepția. Percepția se dezvoltă mai devreme decât gândirea sau memoria, deoarece este o condiție prealabilă pentru gândire și memorie. În dezvoltarea conștiinței copiilor preșcolari, memoria joacă un rol principal.

Importanța și rolul pe care îl deține memoria în activitatea cognitivă nu trebuie subestimată, pe motiv că fără procesele memoriei niciun tip de învățare nu este posibilă.

Scopul antrenării și dezvoltării memoriei este de a dezvolta capacitatea de a face salturi de la un subiect la altul și de a stabili conexiuni noi între cunoștințele și ideile vechi.

Dezvoltarea memoriei este o călătorie fascinantă care începe în primele zile de viață și continuă de-a lungul existenței omului.

În vederea însușirii cu succes de către copii a unor conținuturi, la ei trebuie formată abilitatea de a memora și reproduce sensul materialului, de a aduce dovezi

și argumente, raționamente și de a forma scheme logice. Copilul trebuie învățat să-și formeze corect scopurile de memorare eficientă și sporire a motivației memoriei. Se poate face apel la următoarele procedee:

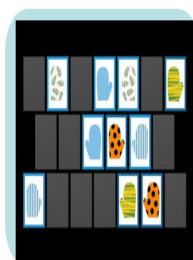
1. Copiii trebuie să găsească întotdeauna sensul celor memorate. Nu este cazul să memorizeze, de exemplu, o poveste rând cu rând. Rezultatul va fi mult mai bun dacă preșcolarul va fi orientat să găsească ideea principală și să expună conținutul reieșind din aceasta.
2. Trebuie să-și mărească interesul față de materialul studiat. Prin urmare, ar fi cazul să recomandăm copiilor să aprecieze importanța informației noi.
3. Nu se recomandă să fie supraîncărcată memoria cu informație de scurt timp.
4. Nu se recomandă să se studieze unul după altul obiecte asemănătoare.
5. Este necesar să se lupte cu uitarea. De exemplu, imaginarea atmosferei în care a avut loc un eveniment poate duce la reamintirea evenimentului însuși. Aceasta se explică prin faptul că impresiile simultane au abilitatea de a se provoca reciproc.
6. Toată informația trebuie să fie percepută ca un tot întreg. O poezie trebuie să fie memorată până la sfârșit și reprodusă în totalitate. Aceasta îl va ajuta pe copil să restabilească în memorie tot materialul.
7. Copilul trebuie învățat să poată traduce o informație dificilă, plictisitoare într-un vocabular mult mai accesibil. Aici pot fi utile emoțiile. Percepția emoțională îl va ajuta să însușească materialul mult mai bine.
8. Pentru o memorare mai eficientă urmează să fie scurtată informația până la maximum. E mai bine să se evite anumite detalii decât sensul principal.
9. E bine să se caute legătura dintre frazele materialului care trebuie memorat, ceea ce îi va ușura copilului cu mult sarcina dată. În material pot fi legături după sens sau structurale (la memorarea unui șir absurd de numere o mare importanță are amplasarea lor pe foaie) [6, p. 6-7].

Jocul este universal recunoscut ca o activitate fundamentală și naturală în viața copilului, esențială pentru dezvoltarea sa armonioasă sub multiple aspecte: cognitiv, social, emoțional și fizic. Departate de a fi o simplă modalitate de petrecere a timpului, jocul reprezintă principalul mijloc prin care copiii explorează activ mediul înconjurător, experimentează diverse roluri și situații, își testează limitele, rezolvă probleme și, în esență, învață despre lume și despre ei înșiși. Este un context în care motivația intrinsecă este la cote maxime, permițând copiilor să se angajeze profund în activități care le captează interesul. Lev Vîgotski a subliniat în mod elocvent puterea transformatoare a jocului, afirmând că în joc, copilul se comportă adesea dincolo de vârsta sa medie, ca și cum ar fi „cu un cap mai înalt decât el însuși”, sugerând că jocul creează o zonă optimă pentru depășirea limitelor actuale și atingerea unor noi niveluri de competență.

Importanța jocului este atât de profundă încât este considerat a avea rădăcini evoluționiste, fiind observat la numeroase specii și având roluri adaptative legate de supraviețuire și învățare socială. Recunoașterea acestei valori fundamentale a dus chiar la consacrarea dreptului copilului la joc de către organisme internaționale. Această perspectivă evoluționistă și bazată pe drepturi subliniază că jocul nu este un lux, ci o necesitate pentru dezvoltare. Prin urmare, tendințele actuale de reducere a timpului alocat jocului liber în favoarea activităților structurate, academice, în special în grădinițe și primii ani de școală, provoacă îngrijorări serioase, deoarece ar putea priva copiii de experiențe esențiale pentru dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională optimă.

## Strategii eficiente pentru dezvoltarea memoriei

### 1. Jocuri și activități de stimulare a memoriei



Jocuri de memorie cu imagini – Folosirea unor carduri perechi pe care copiii trebuie să le potrivească.



Ce s-a schimbat? - Se așează mai multe obiecte pe masă, copilul le memorează, apoi se schimbă cu locul, s-au se elimina un obiect.



Jocuri de asociere - crearea unor legături între imagini și cuvinte, pentru memoria vizuală și verbală.



Secvențe de imagini - Copiii trebuie să așeze imagini în ordinea corectă.

### 2. Exerciții de memorie auditivă



Întrebări-Răspunsuri.



Repetarea versurilor – Încurajarea memorării poeziilor și cântecelor.

Jocul telefonului, fără fir – Copiii repetă un mesaj spus în șoaptă de la unul la altul.



Cuvinte în lanț – Fiecare copil trebuie să repete un cuvânt spus anterior și să adauge unul nou.



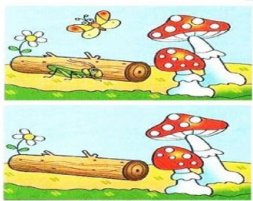
### 3. Activități practice pentru memoria logică și secvențială



Construirea de puzzle-uri – Ajută la dezvoltarea gândirii secvențiale și la recunoașterea tiparelor.



Jocuri de rol – Copiii joacă scenarii și își amintesc replici sau acțiuni.



Găsirea diferențelor – Compararea a două imagini pentru a identifica schimbările.

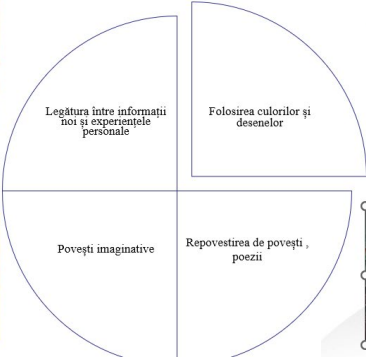
### 4. Tehnici de asociere și vizualizare

Legumele primăverii



↓

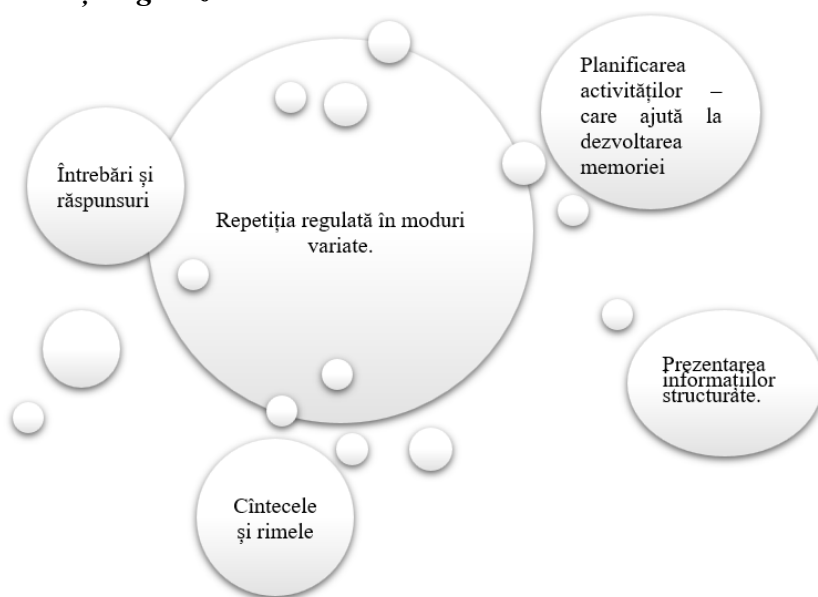




- Legătura între informații noi și experiențele personale
- Folosirea culorilor și desenelor
- Povești imaginative
- Repovestirea de povești, poezii




### 5. Rutine și organizare





Aceste strategii trebuie să fie aplicate într-un mediu relaxant și plăcut, încurajând joaca și explorarea. În acest fel, copiii își vor dezvolta memoria într-un mod natural și eficient.

### **Recomandări pentru cadrele didactice în vederea asigurării eficienței dezvoltării memoriei la preșcolari**

#### *I. Crearea unui mediu de învățare stimulativ și interactiv*

- Utilizați materiale vizuale și tactile.
- Încurajați explorarea și descoperirea.
- Întegrați activitatea ludică în procesul de învățare.
- Asigurați un mediu structurat, dar flexibil.

#### *II. Strategii didactice eficiente pentru dezvoltarea memoriei*

- Repetiția, asocierea, vizualizarea, organizarea informațiilor, întrebări și răspunsuri, cântece și rime, recapitularea etc.

#### *III. Adaptarea la particularitățile individuale*

- Observați și evaluați stilurile de învățare.
- Țineți cont de ritmul individual de dezvoltare.
- Încurajați și motivați.
- Adaptați complexitatea activităților.

#### *IV. Colaborarea cu familia*

- Comunicați cu părinții.
- Implicați părinții în activități.

### **Bibliografie**

1. FAUR, S. *Arta memoriei. Tehnici și metode de antrenament pentru o memorie perfectă*. București: Lumina Tipo, 2002. 255 p.
2. GOLU, M. *Bazele psihologiei generale*. București: Editura Universitară, 2005.
3. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Vol. I. București: Fundația „România de mâine”, 2003.
4. MÎSLIȚCHI, V., BONTA, I. Intervenții psihopedagogice definitorii pentru dezvoltarea memoriei copiilor. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021. Vol. IV. Chișinău, 2021, p. 89. ISBN 978-9975-76-321-9. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/124342](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/124342).
5. NEGURĂ, I. Psihologia memoriei, gândirii și imaginației: (Note de curs). [Online]. Chișinău, 2017. 115 p. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/434114855/Ion-Negura-Psihologia-memoriei-gandirii-si-imaginatiei> [accesat 18-12-2023].
6. ЭЛЬКОНИН, Д. Детская психология: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 418 с. Disponibil: [https://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#$p1).

# **METODOLOGIA APLICĂRII SEMNELOR REPER ÎN DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR EXPERIENȚIALE SIMPLE CU PREȘCOLARII**

## **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF REFERENCE SIGNS IN CONDUCTING SIMPLE EXPERIENTIAL ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN**

**Irina MELNICIUC**, student,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Stela GÎNJU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Irina MELNICIUC**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Stela GINJU**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.2**

**Abstract.** The article explores the methodology of applying reference signs in conducting simple experiential activities with preschool children. In the context of modern education, where critical thinking, curiosity, and investigative skills are emphasized, experimentation emerges as a key instructional method. The paper starts from the premise that active experiences foster meaningful learning, especially when children are direct participants rather than passive observers. The study included a questionnaire for teachers, which revealed the frequent use of the experimental method, particularly in the fields of "Science and Technology" and "Arts." To address the need for children's autonomy and active engagement, the method of reference signs is proposed – intuitive graphic symbols that serve as cognitive supports during experimentation. These signs help children understand procedural steps and stimulate memory, creativity, and logical thinking. The research findings confirm the effectiveness of this method, highlighting its potential to empower children as active and aware participants in their own learning process through experimentation.

**Keywords:** experiential activities, reference signs, preschoolers, active learning, experiment.

Copiii moderni trăiesc în era informatizării și învățării. Într-o viață în schimbare rapidă, o persoană trebuie nu numai să posedă cunoștințe, ci, și în primul rând, să poată obține el însuși aceste cunoștințe, să opereze cu ele, să gândească independent, creativ. De aceea, metoda experimentului este una dintre metodele eficiente utilizate în activitățile cu preșcolarii pentru facilitarea învățării, stimularea interesului și a curiozității.

Experimentul reprezintă producerea sau modificarea intenționată a unui fenomen, provocată de cercetător, în condiții impuse de ipoteza cercetării, spre a-i surprinde caracteristicile și cauzele [2, p. 116].

Savantul N.N. Poddiakov considera că activitățile experimentale fac posibilă combinarea tuturor tipurilor de activități și dezvoltarea observației și a curiozității, a dorinței de a înțelege lumea, formarea abilităților cognitive, creează o personalitate inventivă [3].

Psihologul L.S. Vîgotski menționa că la vârsta preșcolară, experimentarea este cea mai importantă activitate, iar în primii trei ani este practic singura modalitate de înțelegere a lumii [apud 3].

În cadrul experimentului pedagogic efectuat am propus cadrelor didactice un chestionar prin care am dorit să constatăm dacă utilizează experiențe simple în activitățile cu preșcolarii și ce modalități utilizează. Astfel, aflăm că cele 21 de cadre didactice participante la chestionare utilizează metoda experimentului în activitățile cu preșcolarii, tematica experimentelor este diversă (figura 1).

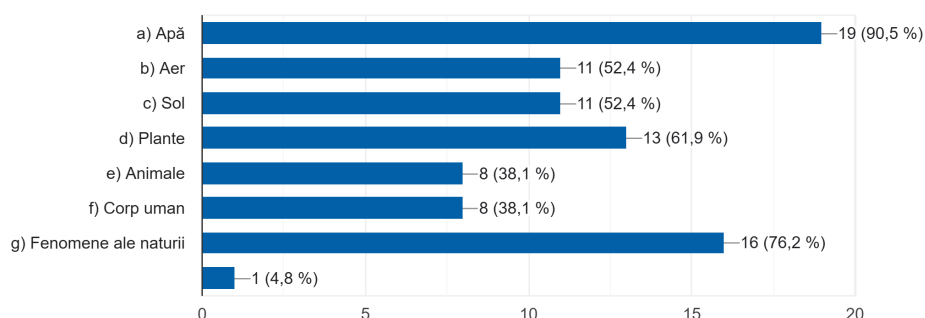


**Figura 1. Diversitatea tematicii experimentelor**

Din chestionar am aflat că cel mai des utilizate în valorificarea experimentelor sunt domeniile științe și tehnologii; arte – 66,7 %; la nivel mediu sunt sănătate și motricitate, selectate de 9 cadre didactice (42,9 %). Mai puțin utilizat în acest scop este domeniul eu, familia și societatea și domeniul limbaj și comunicare, pe care le-au ales 2 persoane (9,5 %).

Cel mai des pentru realizarea experiențelor este folosit Centrul știință – 95,2 %. Centrul apă și nisip – 85,7 %; Centru arte – 61,9 %. Cel mai rar pentru executarea experiențelor este utilizat Centrul biblioteca, construcții, joc de masă, joc de rol – 4,8 %.

Ne-a fost interesant să aflăm frecvența aplicării metodei experiențelor în activitățile cu preșcolarii. Rezultatele sunt prezentate astfel (figura 2).

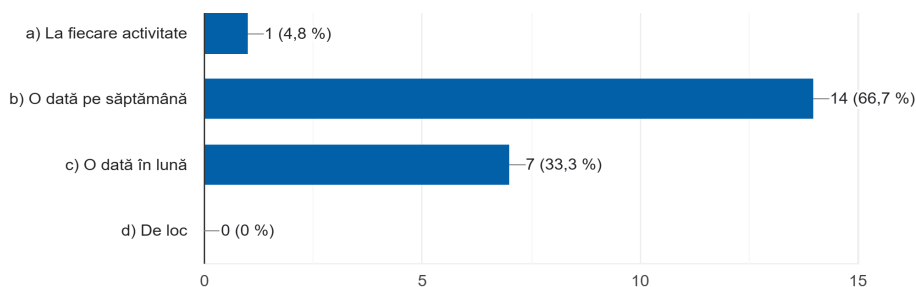


**Figura 2. Frecvența valorificării metodei experimentului în activitățile cu preșcolari**

De cele mai multe ori, în grădinițe, educatorii utilizează doar activități experiențiale demonstrative. Astfel, educatorul joacă rolul de cercetător, experimentator, iar copiii sunt spectatori pasivi. Or, după cum menționează pedagogul O.V. Kireeva, activitatea de cercetare independentă și curiozitatea copiilor sunt extrem de importante atât pentru dezvoltarea lor mentală în general, cât și pentru stăpânirea cunoștințelor specifice [1, p. 9].

În cercetarea noastră, ne-am străduit să evidențiem modalități de facilitare a realizării activităților experiențiale de către copii independent. Astfel, o metodă eficientă în acest sens este cea a semnelor reper.

Metoda semnelor reper constă în transferarea informației din afară în interior (în memorie) și reprezintă codificarea informației în formă plastică (intuitivă și verbală). Semnul reper este un simbol grafic care substituie o anumită informație. Acesta poate fi prezentat în formă de literă, cuvânt, cifră, desen, schemă, formule.

Analizând semnalul reper, copilul își amintește informația auzită, explicată. Semnul reper trebuie să aibă o semnificație profundă, care să fie reținută pentru toată viața. Semnele reper servesc ca mijloace didactice în procesul de predare-învățare. Acestea permit studierea unui volum mai mare de informație; dezvoltă creativitatea, atenția, memoria copiilor. Semnele reper pot îndruma copiii în realizarea independentă a experimentelor. Acestea pot servi drept algoritm de realizare a experimentului.

În continuare vom prezenta câteva exemple de semne reper, care pot fi utilizate de către copii în realizarea experimentelor.

### **1. Tema zilei: „La mare”**

Vârsta: 5-7 ani

**Domenii/dimensiuni de activitate:** științe și tehnologii/educație pentru mediu

**Unitate de competență:**

- recunoașterea diferitor forme de relief și bazine acvatice;
- explicarea și generalizarea rezultatelor unor observații, investigații.

**Obiectiv operațional:**

Să demonstreze proprietățile apei, în baza experimentelor.

**Forma de activitate a copiilor:** în grup

**Centrul:** științe (figura 3)

**2. Tema zilei:** „Vulcanul – un gigant care erupe!”

Vârsta: 5-7 ani

**Domenii/dimensiuni de activitate:** științe și tehnologii/educație pentru mediu

**Unități de competență:**

- recunoașterea diferitor forme de relief și bazine acvatice;
- explicarea și generalizarea rezultatelor unor observații, investigații.

**Obiectiv operațional:**

Să simuleze erupția vulcanului în baza experimentului.

**Forma de activitate a copiilor:** individual

**Centrul:** științe (figura 4)

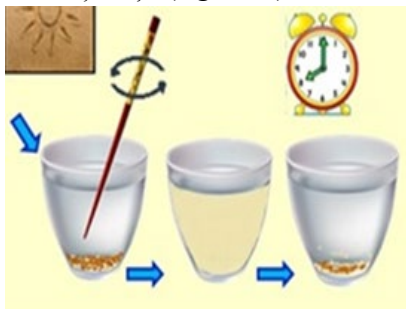


**Figura 3. Semne reper pentru experimentul „Proprietățile apei”**



**Figura 4. Semne reper pentru experimentul „Vulcanul”**

**3. Tema zilei:** „Circuitul apei în natură”

Vârsta: 5-7 ani

**Domenii/dimensiuni de activitate:** științe și tehnologii/educație pentru mediu

**Unitate de competență:**

- utilizarea metodelor și instrumentelor de investigare a mediului înconjurător pentru colectarea informației despre lumea înconjurătoare.

**Obiectiv operațional:**

Să explice importanța formării norilor în atmosferă.

**Forma de activitate a copiilor:** în grup

**Centrul:** științe



**Figura 5. Semne reper pentru experimentul „Circuitul apei în natură”**

Rezultatele cercetării și experiența proprie ne face să conchidem că metoda semnelor reper este una eficientă și corelată vârstei preșcolarilor. În urma aplicării acestei metode, copiii pot lucra independent, ghidați de educator, devenind participanți activi ai procesului de experimentare.

### **Bibliografie**

1. Дмитриева, Е.А. *Детское экспериментирование. Карты-схемы для проведения опытов со старшими дошкольниками*. Москва, 2016. ISBN 978-5-9949-1627-8.
2. GÎNJU, S. CARABET, N. HAHEU, E. ș.a. *Didactica educației preșcolare: Sinteze*. Chișinău, 2012. 116 p. ISBN 978-9975-46-116-0.
3. CLIMOVICI, I.V. *Экспериментирование в детском саду как способ развития познавательной активности дошкольников*. [Online]. Disponibil: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/02/28/eksperimentirovanie-v-detskom-sadu-kak-sposob-razvitiya-poznavatelnoy> [accesat 2025-03-18].

# **IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU PLANTELE**

## **THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN FAMILIARIZING PRESCHOOLERS WITH PLANTS**

**Diana STRĂTILĂ**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Diana STRATILA**, student  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.2:004.9**

**Abstract.** The article analyzes the impact of digital technologies in the process of familiarizing preschool children with plants, highlighting the importance of this approach in the development of scientific knowledge. The research included the application of a questionnaire addressed to teachers, as well as the use of the “Digital Explorers” method to assess the level of interest and involvement of children. The results obtained show that digital technologies – such as educational videos, interactive applications and digital games – stimulate children’s interest, facilitate visual and practical learning, and contribute to the development of essential cognitive and social skills. Teachers also recognize the benefits of these tools, but also signal challenges related to the lack of professional training, technological resources and the time needed to prepare activities.

**Keywords:** digital technologies, plant familiarization.

Familiarizarea copiilor preșcolari cu plantele reprezintă un demers educațional esențial, având ca obiectiv principal dezvoltarea unei înțelegeri timpurii și profunde a relațiilor dintre plante și mediul înconjurător. Acest proces contribuie la formarea unor cunoștințe de bază despre lumea vegetală, dar și la cultivarea respectului față de natură și a unei atitudini ecologice responsabile.

În contextul educației moderne, tehnologiile digitale joacă un rol din ce în ce mai important în facilitarea procesului de învățare, inclusiv în domeniul educației timpurii. Integrarea acestor tehnologii în activitățile educaționale permite desfășurarea unor experiențe de învățare interactive, accesibile și atractive pentru copii. Resursele digitale, precum aplicațiile educaționale, animațiile, jocurile interactive sau materialele multimedia, oferă accesul la informații care, în mod tradițional, ar putea fi mai dificil de transmis sau de ilustrat în mod concret.

În acest context, în prezentul articol ne propunem să analizăm impactul tehnologiilor digitale în procesul de familiarizare a copiilor preșcolari cu plantele, evidențiind beneficiile, provocările și perspectivele educaționale oferite de utilizarea acestor instrumente moderne în grădiniță.

Pentru a evalua impactul tehnologiilor digitale în familiarizarea preșcolarilor cu plantele, este necesară o abordare metodologică specifică. Scopul experimentului de constatare rezidă în investigarea impactului utilizării tehnologiilor digitale în procesul de familiarizare a copiilor preșcolari cu plantele. Prin această cercetare se urmărește evidențierea modului în care instrumentele digitale pot sprijini și îmbunătăți înțelegerea lumii vegetale în rândul copiilor de vârstă preșcolară. Pentru atingerea acestui scop, au fost formulate următoarele obiective ale experimentului pedagogic:

- analiza gradului de integrare a tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în activitățile de familiarizare a preșcolarilor cu plantele;
- evaluarea nivelului de cunoștințe și de familiarizare a copiilor preșcolari cu plantele.

Pentru a evalua percepția cadrelor didactice asupra utilizării tehnologiilor digitale în procesul de învățare a preșcolarilor privind cunoașterea plantelor, a fost elaborat și aplicat un chestionar. La acest demers au participat 15 educatori din cadrul instituției de educație timpurie. Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului sunt prezentate în secțiunea următoare.

Prima întrebare a chestionarului a vizat *frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în cadrul activităților educaționale*. Conform răspunsurilor obținute, 27 % dintre educatori au declarat că utilizează tehnologiile digitale cu o frecvență ridicată, 53 % au menționat o utilizare ocazională, iar 20 % au indicat că le folosesc rar. Aceste date reflectă o tendință pozitivă în direcția integrării tehnologiilor digitale în procesul educațional desfășurat în instituțiile de educație timpurie, deși se conturează și nevoia consolidării frecvenței și coerenței utilizării acestora în practica didactică.

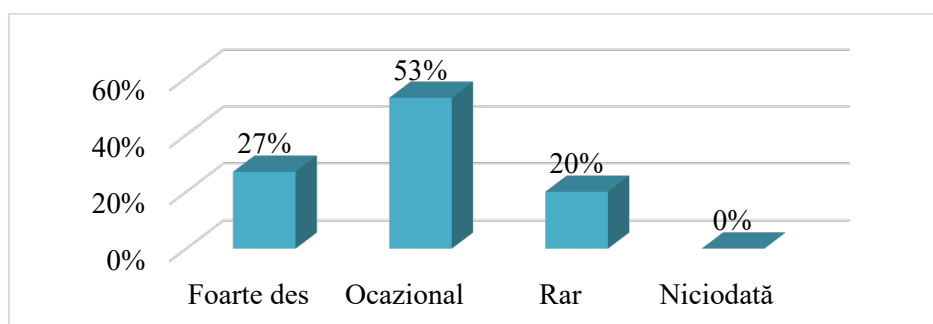


**Figura 1. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către educatori în activitățile educaționale**



În ceea ce privește percepția *impactului tehnologiilor digitale asupra interesului copiilor*, 54 % dintre cadrele didactice participante consideră că acestea contribuie semnificativ la creșterea interesului preșcolarilor, evidențiind o influență pozitivă clară. 33 % apreciază că tehnologiile digitale determină o creștere moderată a interesului, sugerând că, deși efectul nu este mereu pronunțat, rămâne totuși relevant în procesul educațional. Doar 13% dintre respondenți au indicat că utilizarea acestor tehnologii nu produce un impact semnificativ asupra nivelului de interes manifestat de copii. Rezultatele obținute indică, așadar, faptul că tehnologiile digitale reprezintă un instrument eficient pentru stimularea implicării active a copiilor în activitățile de învățare despre plante, consolidând motivația și atenția acestora în cadrul procesului educațional.

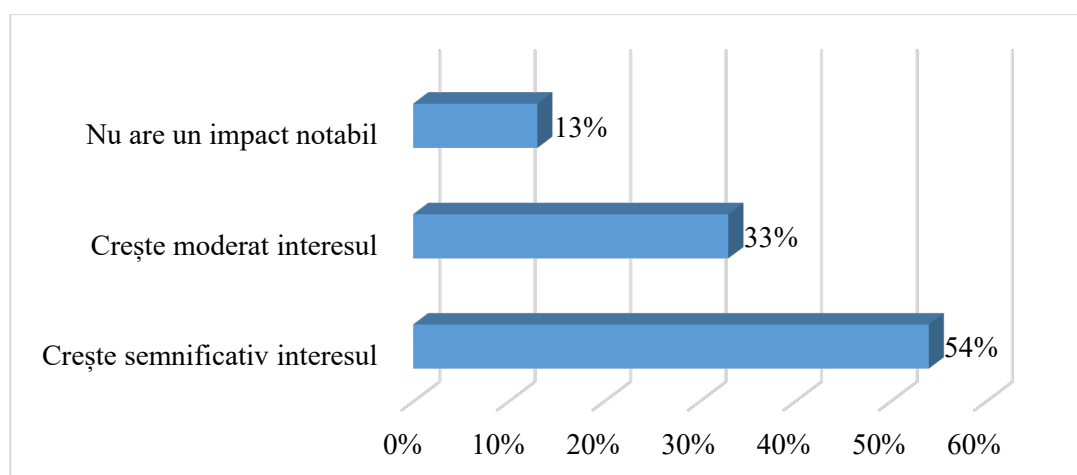


**Figura 2. Impactul utilizării tehnologiilor digitale asupra interesului copiilor pentru învățarea despre plante**

În ceea ce privește întrebarea: „Ce tip de tehnologii digitale folosiți cel mai frecvent pentru a familiariza copiii cu plantele?”, datele prezentate evidențiază următoarele tendințe: 40 % dintre cadrele didactice au indicat utilizarea videoclipurilor educaționale ca fiind cea mai frecventă metodă digitală folosită în acest context. Jocurile digitale se situează pe locul al doilea, fiind preferate de 33 % dintre respondenți, în timp ce 27 % utilizează aplicații educaționale interactive. Aceste rezultate sugerează că educatorii manifestă o preferință clară pentru resursele digitale care îmbină conținutul informativ cu elemente vizuale atractive și interactive, facilitând astfel învățarea prin mijloace ludice și stimulative pentru copiii preșcolari.

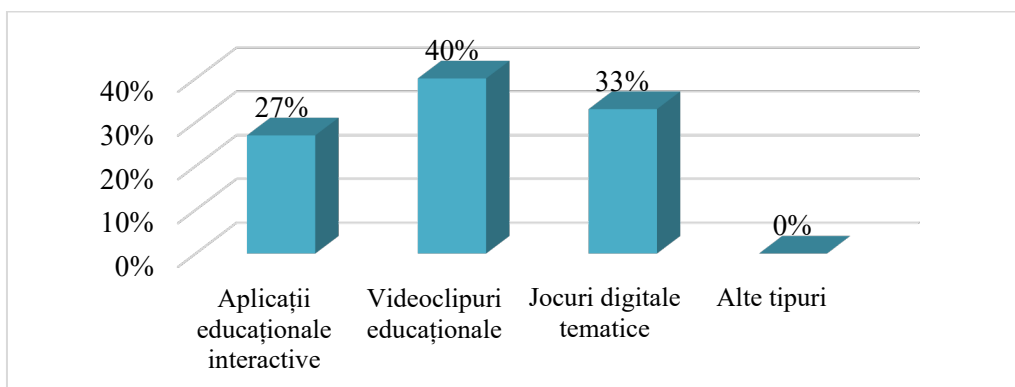


**Figura 3. Tehnologii digitale folosite cel mai frecvent de educatori pentru a familiariza copiii cu plantele**

Figura 4 prezintă principalele beneficii ale utilizării tehnologiilor digitale în activitățile educaționale dedicate familiarizării copiilor cu plantele, conform percepției cadrelor didactice. Cel mai frecvent menționat avantaj este stimularea curiozității și a interesului copiilor, aspect evidențiat de 47 % dintre respondenți. Aceștia consideră că tehnologiile digitale au un impact semnificativ în creșterea implicării active a preșcolarilor în procesul de învățare. Un alt beneficiu remarcant, menționat de 33 % dintre educatori, este capacitatea acestor tehnologii de a facilita înțelegerea noțiunilor complexe. Acest aspect subliniază rolul mediilor digitale în explicarea unor concepte care pot fi dificil de abordat prin metode tradiționale. De asemenea, 20 % dintre respondenți au indicat creșterea accesibilității la resursele educaționale ca un avantaj important. Acest rezultat sugerează că tehnologiile digitale contribuie la diversificarea și extinderea oportunităților de învățare, oferind copiilor acces mai facil la materiale variate și adaptate nivelului lor de înțelegere.

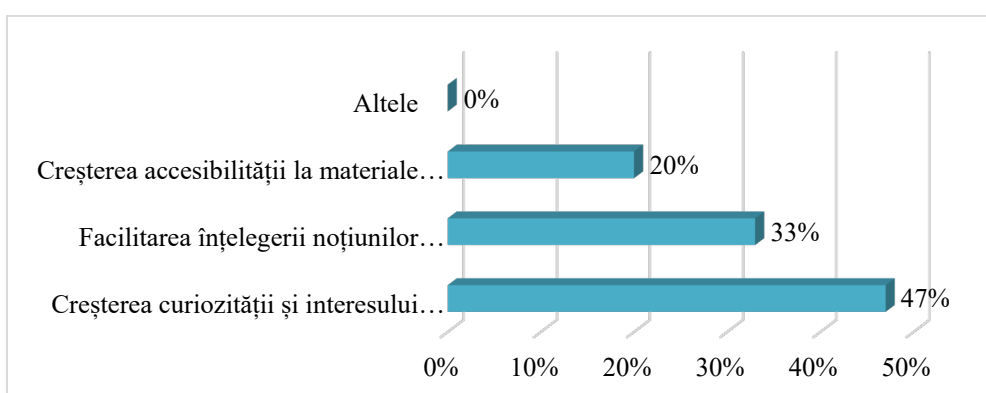


**Figura 4. Principalele beneficii ale utilizării tehnologiilor digitale în activitățile despre plante**

Pe lângă beneficiile principale menționate, cadrele didactice au relevat și alte efecte pozitive asociate utilizării tehnologiilor digitale în activitățile educaționale

dedicate cunoașterii plantelor. Printre acestea se numără dezvoltarea gândirii copiilor, creșterea capacității de concentrare și captare a atenției, precum și stimularea colaborării între copii în cadrul activităților interactive. Aceste constatări susțin ideea că tehnologiile digitale nu doar facilitează accesul la informație și înțelegerea conținuturilor educaționale, ci contribuie și la dezvoltarea unor competențe cognitive și sociale esențiale în educația timpurie. În ansamblu, rezultatele evidențiază percepția pozitivă a educatorilor privind rolul tehnologiilor digitale ca instrumente valoroase în procesul de familiarizare a copiilor preșcolari cu lumea plantelor.

Figura 5 evidențiază percepția cadrelor didactice asupra impactului tehnologiilor digitale în dezvoltarea abilității copiilor de a identifica și descrie părțile componente ale plantelor. Conform datelor colectate, 55 % dintre educatori consideră că aceste tehnologii sunt foarte eficiente în atingerea acestui obiectiv educațional, iar 45 % le apreciază ca fiind eficiente. Aceste rezultate reflectă o percepție general favorabilă asupra valorii educative a tehnologiilor digitale în învățământul preșcolar. Respondenții recunosc potențialul acestor instrumente de a sprijini învățarea vizuală și interactivă, facilitând astfel formarea unor competențe esențiale legate de observarea, recunoașterea și denumirea părților plantelor. Prin urmare, tehnologiile digitale sunt percepute ca resurse valoroase în consolidarea învățării prin experiență, susținând atât înțelegerea conceptelor, cât și dezvoltarea limbajului specific domeniului științelor naturii.

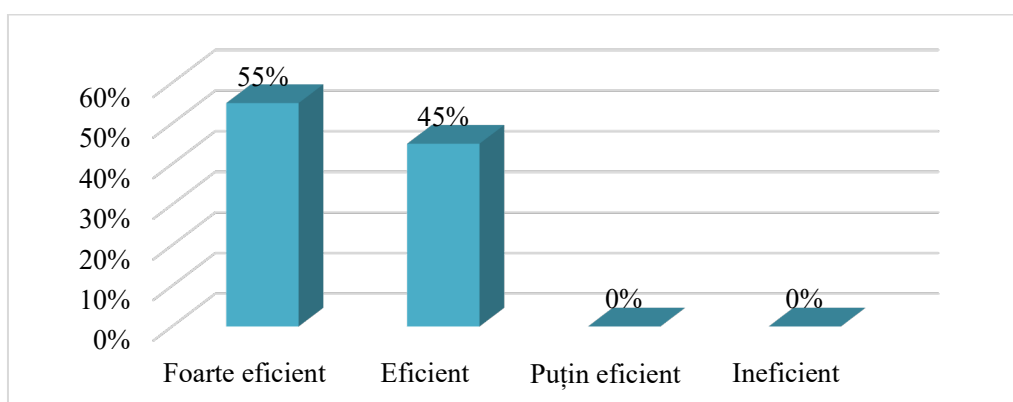


**Figura 5. Efectul tehnologiilor digitale asupra abilității copiilor de a identifica și descrie părțile plantelor**

Figura 6 evidențiază principalele obstacole cu care se confruntă educatorii în utilizarea tehnologiilor digitale în activitățile educaționale dedicate învățării despre plante. Un prim obstacol, menționat de 54 % dintre educatori, este reprezentat de dificultățile întâmpinate în utilizarea tehnologiilor, sugerând o nevoie acută de formare continuă și suport tehnic adecvat. Un alt impediment semnificativ, identificat de 33 % dintre educatori, este lipsa timpului necesar pentru pregătirea

activităților educaționale digitale, subliniind presiunea exercitată asupra timpului disponibil pentru planificarea eficientă a lecțiilor. În plus, 13 % dintre respondenți au menționat ca obstacol important lipsa resurselor tehnologice, ceea ce limitează accesul la instrumentele digitale adecvate.

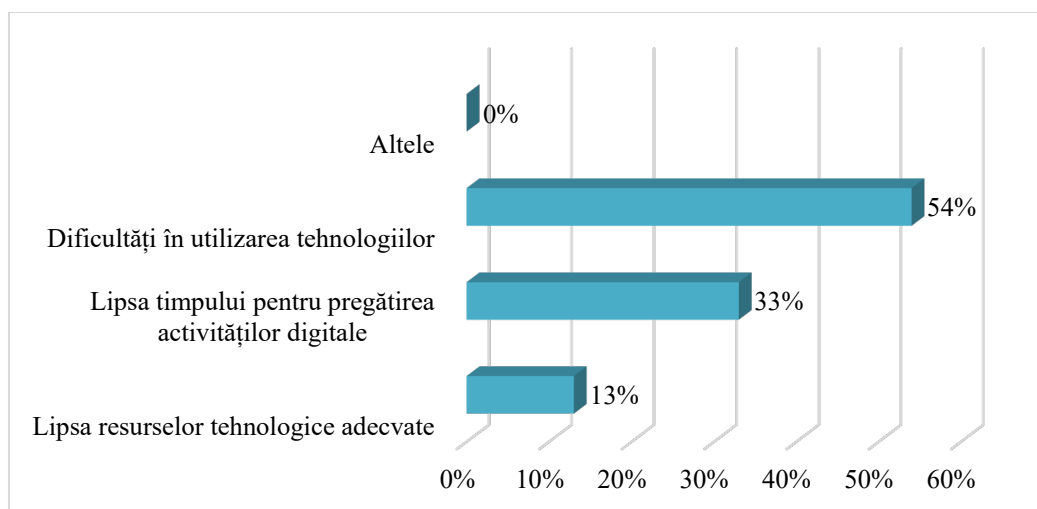


**Figura 6. Obstacole întâlnite de educatori în utilizarea tehnologiilor digitale în activitățile despre plante**

Aceste date subliniază necesitatea unor măsuri care să abordeze dificultățile în utilizarea tehnologiilor și să ofere mai mult timp și resurse educatorilor pentru integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în procesul educațional despre plante.

Datele prezentate în figura 7 reflectă sugestiile cadrelor didactice pentru îmbunătățirea integrării tehnologiilor digitale în procesul de familiarizare a copiilor cu plantele. 47 % dintre educatori consideră că este necesar un program de formare continuă pentru dezvoltarea competențelor în utilizarea tehnologiilor digitale, subliniind astfel importanța instruirii suplimentare pentru a asigura o utilizare eficientă a resurselor digitale în activitățile educaționale. Un alt procent semnificativ, 36 %, sugerează îmbunătățirea colaborării între educatori prin schimbul de experiențe și bune practici, ceea ce ar facilita o integrare mai consistentă și mai eficientă a tehnologiilor digitale în procesul educativ. În plus, 27 % dintre respondenți recomandă dotarea grădinițelor cu echipamente digitale mai performante, evidențiind necesitatea unui acces adecvat la infrastructura tehnologică pentru desfășurarea unor activități educaționale de calitate.

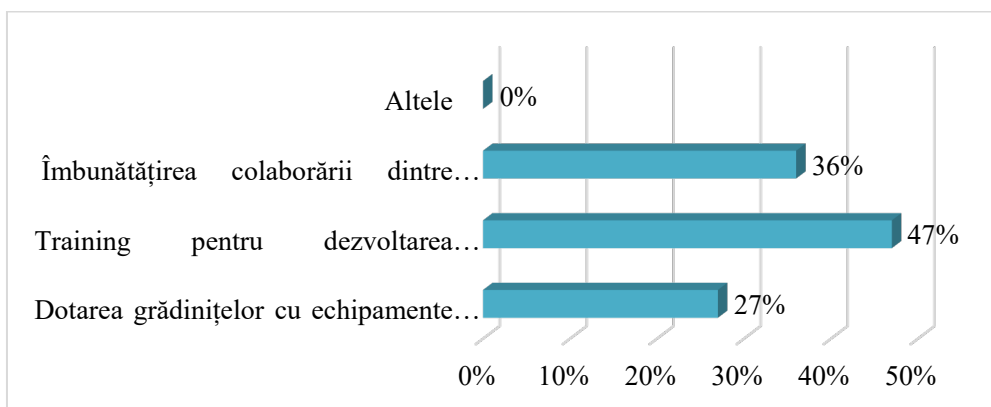


**Figura 7. Îmbunătățiri sugerate de educatori pentru integrarea tehnologiilor digitale în procesul de familiarizare a copiilor cu plantele**

Aceste rezultate indică faptul că formarea profesională și colaborarea, alături de îmbunătățirea infrastructurii tehnologice, sunt esențiale pentru integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în procesul educațional despre plante.

În scopul evaluării copiilor cu privire la impactul tehnologiilor digitale în familiarizarea preșcolarilor cu plantele, am aplicat metoda „Exploratorii digitali”, autor S.N. Nikolaeva [3]. Au fost investigați 21 de preșcolari din grupa pregătitoare. *Scopul metodei* este evaluarea nivelului de interes, implicare și cunoștințe ale preșcolarilor cu privire la plante, prin utilizarea tehnologiilor digitale în activitățile educaționale [3].

#### *Etapele metodei*

*Etapa 1. Observarea reacțiilor copiilor în utilizarea tehnologiilor digitale.* Educatorul prezintă întregului grup de copii un videoclip educațional despre creșterea plantelor. În timpul activității, educatorul observă și înregistrează: câți copii sunt interesați de activitate (care copii lasă alte activități și se apropie de laptop); ce reacții au copiii: curiozitate, întrebări, încercări de a interacționa cu tehnologia, dacă inițiază discuții sau cer explicații despre ceea ce văd. Educatorul notează observațiile într-un caiet, specificând copiii care s-au implicat și cei care au rămas indiferenți.

*Etapa 2. Educatorul propune copiilor o activitate combinată.* Copiii urmăresc un ghid video despre plantarea unei semințe, apoi sunt invitați să repete procesul în ungherașul naturii. În această etapă, educatorul urmărește: câți copii se uită cu atenție la ghidul digital; cum reacționează în timpul activității practice: sunt implicați, cer detalii, își exprimă curiozitatea despre plante, dacă își amintesc informații din materialul digital și le aplică în activitatea practică. Educatorul notează în caiet comportamentele copiilor, reacțiile lor la ghidul digital și participarea la activitatea practică.

*Etapa 3. Evaluarea finală.* Educatorul le prezintă copiilor ciclul de viață al plantelor într-o aplicație interactivă. După ce urmăresc cu atenție, copiii sunt invitați să participe la o sarcină practică, de exemplu îngrijirea plantelor din grupă.

Observațiile educatorului includ: nivelul de colaborare între copii în timpul activității, capacitatea lor de a explica ce au învățat din aplicația digitală, inițiativa lor de a aplica cunoștințele dobândite în activitatea practică.

**Tabelul 1. Interpretarea rezultatelor [3]**

| <u>Nivel de performanță</u> | <u>Indicatori de apreciere</u>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel înalt                 | Copiii manifestă un interes ridicat pentru activitățile digitale și participă activ atât în timpul activităților digitale și celor practice. Adresează întrebări și demonstrează cunoștințe despre plante. Își exprimă entuziasmul pentru cunoașterea plantelor și manifestă grijă față de plante |
| Nivel mediu                 | Copiii participă la activități, însă nu se implică activ. Adresează întrebări ocazionale și demonstrează interes moderat pentru lumea plantelor. Aplică cunoștințele dobândite din aplicațiile digitale, dar cu sprijin din partea educatorului                                                   |
| Nivel scăzut                | Copiii rămân indiferenți față de activitățile digitale, preferând să continue alte activități. Nu adresează întrebări și nu demonstrează interes față de subiectul plantelor. Manifestă comportamente negative (indiferență sau chiar agresivitate) față de plante                                |

Prin intermediul acestei metode de cercetare am reușit să identificăm impactul tehnologiilor digitale asupra interesului copiilor față de plante.

**Tabelul 2. Nivelul de implicare a preșcolarilor în activitățile despre plante, utilizând tehnologii digitale**

| Nivel  | Preșcolari | %    |
|--------|------------|------|
| Înalt  | 4 copii    | 19 % |
| Mediu  | 11 copii   | 53 % |
| Scăzut | 6 copii    | 28 % |

Figura 8 reflectă nivelul de implicare a preșcolarilor în activitățile despre plante, utilizând tehnologii digitale.

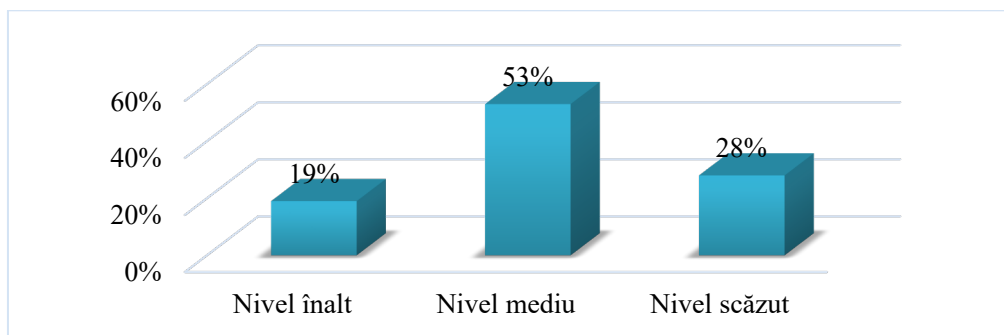


**Figura 8. Nivelul de implicare a preșcolarilor în activitățile despre plante, utilizând tehnologii digitale**

19 % dintre copii manifestă un *nivel înalt* de implicare, aceștia arată un interes semnificativ, participând activ la activități, punând întrebări, exprimând curiozitate și aplicând cu entuziasm cunoștințele dobândite. Își exprimă entuziasmul pentru cunoașterea plantelor și manifestă grijă față de plante. 53 % de preșcolari indică un *nivel mediu* de implicare. Aceștia dau dovadă de un interes moderat pentru activitățile care combină tehnologiile digitale cu explorarea plantelor. Acești copii manifestă o participare activă, însă nu prezintă interes pentru lumea plantelor. 28 % dintre preșcolari au un *nivel scăzut* de implicare, sugerând o lipsă de interes și participare redusă la aceste activități. Rezultatul dat indică utilizarea unor resurse digitale mai atractive pentru a capta atenția acestor copii.

Rezultatele prezentate subliniază faptul că, deși tehnologiile digitale sunt un instrument valoros în educație, nivelul de implicare a copiilor este diferit de la unul la altul. Pentru a crește eficiența acestor metode, este necesar să se identifice cele mai eficiente strategii de utilizare a tehnologiilor digitale în familiarizarea preșcolarilor cu plantele.

Familiarizarea copiilor preșcolari cu plantele reprezintă un demers educațional deosebit de important, având un impact semnificativ asupra dezvoltării unor atitudini ecologice și a unui respect profund față de natură. Acest proces nu doar contribuie la înțelegerea timpurie a relațiilor complexe dintre plante și mediul înconjurător, dar susține și formarea unor cunoștințe fundamentale în domeniul științelor naturale. În acest context, utilizarea tehnologiilor digitale s-a recomandat ca un instrument educațional valoros, care facilitează învățarea interactivă și accesibilă a conceptelor legate de lumea vegetală.

Rezultatele cercetării efectuate prin aplicarea chestionarului și a metodei „Exploratorii digitali” arată că tehnologiile digitale au un impact pozitiv semnificativ asupra nivelului de interes și implicare a preșcolarilor în activitățile educaționale dedicate plantelor. Acestea contribuie la stimularea curiozității copiilor, la facilitarea înțelegerii unor concepte complexe și la promovarea unor experiențe de învățare vizuale și interactive care sprijină dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale acestora.

Cu toate acestea, există provocări semnificative în utilizarea eficientă a tehnologiilor digitale, cum ar fi dificultățile în utilizarea acestora de către cadrele didactice, lipsa timpului pentru pregătirea activităților educaționale și insuficiența resurselor tehnologice. În acest sens, sugestiile educatorilor pentru îmbunătățirea integrării tehnologiilor digitale, precum formarea continuă a cadrelor didactice, îmbunătățirea colaborării între educatori și dotarea grădinițelor cu echipamente adecvate, sunt esențiale pentru depășirea acestor obstacole și pentru creșterea eficienței procesului educațional.

În concluzie, utilizarea tehnologiilor digitale în educația timpurie privind plantele este un pas important în modernizarea și îmbogățirea metodelor de învățare. Totuși, succesul acestei integrări depinde de sprijinul continuu oferit educatorilor, de resursele tehnologice adecvate și de adaptarea constantă a activităților educaționale la nevoile și interesele copiilor. Astfel, pentru a maximiza impactul pozitiv al tehnologiilor digitale, este necesară o abordare integrată, care să includă formare, resurse și colaborare între toți factorii implicați în educația preșcolară.

### **Bibliografie**

2. JEDER, Daniela, RĂILEANU, Daniela et al. *Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar: metode didactice – repere și exemplificări*. București: Didactica Publishing House, 2017. 145 p. ISBN 978-606-683-497-1.
3. OHRIMENCO (BOȚAN) A. Formarea competențelor digitale la preșcolarii de 5-7 ani. *Inovații pedagogice în era digitală*. Ediția a VII-a, 29-30 noiembrie 2019. Chișinău, 2019, p. 297-301. ISBN 978-9975-3325-9-0.
4. НИКОЛАЕВА С.Н. Метода „Exploratorii digitali”. Disponibil: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10927/2/10Solomeina.pdf> [accesat 2024-12-20].



# EVALUAREA COMPETENȚEI DIGITALE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

## ASSESSING THE DIGITAL COMPETENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

**Mariana ȚVIGUN**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mariana TVIGUN**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Aliona OHRIMENCO (BOTAN)**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.011.31:373.2**

**Abstract.** The article analyzes the level of digital competence development among teaching staff in early childhood education, emphasizing the importance of integrating technology as a key component in the modernization of the educational system. The research was based on a self-assessment questionnaire developed in accordance with the Digital Competence Framework for Teachers. The article concludes that continuous training and institutional support are essential for enhancing digital skills and adapting preschool education to the demands of the digital age.

**Keywords:** digital competence framework for teachers, modernization of education.

Competența digitală este recunoscută ca una dintre competențele-cheie în educația modernă, având un rol esențial în formarea unui cetățean activ și integrat, capabil să participe în mod responsabil la viața socială și economică. În acest sens, cadrul european al competenței digitale pentru cetățeni și Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice [2] subliniază necesitatea dobândirii unui ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și valori care permit cadrelor didactice să integreze aceste tehnologii într-un mod eficient, critic și creativ în predare și evaluare. Aceste cerințe reflectă nevoia de a îmbunătăți constant competențele digitale ale educatorilor pentru a crea contexte de învățare inovatoare, centrate pe nevoile copiilor. Educația digitală nu mai reprezintă doar o opțiune, ci o componentă esențială a sistemelor educaționale contemporane, asigurând adaptabilitatea acestora la nevoile societății informaționale. Prin urmare, apare necesitatea de a pregăti cadrele didactice pentru a funcționa eficient într-un mediu educațional digitalizat, dinamic și complex.

În contextul transformărilor rapide cauzate de digitalizarea educației, competența digitală a devenit esențială pentru cadrele didactice, inclusiv în învățământul preșcolar. Integrarea tehnologiilor digitale în activitatea educațională contribuie la modernizarea procesului didactic și la dezvoltarea timpurie a abilităților digitale ale copiilor. Evaluarea nivelului de dezvoltare a acestei competențe în rândul educatorilor este necesară pentru a identifica gradul de pregătire profesională, nevoile de formare și obstacolele întâlnite în utilizarea resurselor digitale. Studiul efectuat are drept scop de a examina nivelul competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Pentru realizarea scopului, am preconizat examinarea nivelului competențelor digitale a educatorilor din instituțiile de educație timpurie.

În vederea evaluării nivelului competenței digitale a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, am aplicat chestionarul de autoevaluare a competențelor digitale elaborat în baza Cadrului de competențe digitale a cadrelor didactice [1] și a Standardelor de competențe digitale pentru cadrele didactice [2]. Cadrul de competențe digitale a cadrelor didactice descrie competențele digitale specifice cadrelor didactice și stabilește 22 de competențe-cheie, organizate în 6 domenii.

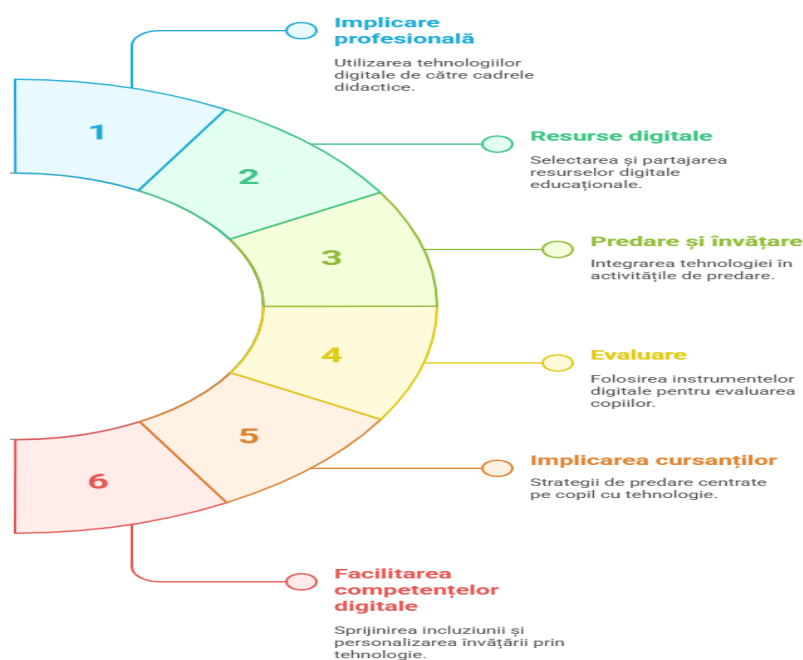


**Figura 1. Domeniile competențelor digitale specifice cadrelor didactice [1]**

Chestionarul conține 15 afirmații care reflectă diverse aspecte ale utilizării tehnologiei în activitatea didactică zilnică, reflectat pe șase dimensiuni esențiale ale activității educaționale: angajamentul profesional, crearea și utilizarea resurselor digitale, predarea asistată de tehnologie, evaluarea digitală, sprijinirea dezvoltării competențelor digitale ale copiilor, precum și incluziunea și personalizarea actului

educațional. Cadrele didactice sunt invitate să se autoevalueze, indicând frecvența cu care realizează anumite acțiuni specifice, folosind o scală de la 1 la 5, unde: 1 = niciodată, 2 = rareori, 3 = uneori, 4 = frecvent, 5 = întotdeauna.

Prin intermediul acestor 15 afirmații, se identifică nivelurile de competență digitală, de la cel mai scăzut (A1 – Explorator digital) până la cel mai avansat (C2 – Inovator digital). Scorul final este obținut prin însumarea punctajelor acordate fiecărei afirmații, iar interpretarea acestuia permite o încadrare clară a cadrului didactic în unul dintre cele șase niveluri ale dezvoltării competenței digitale.

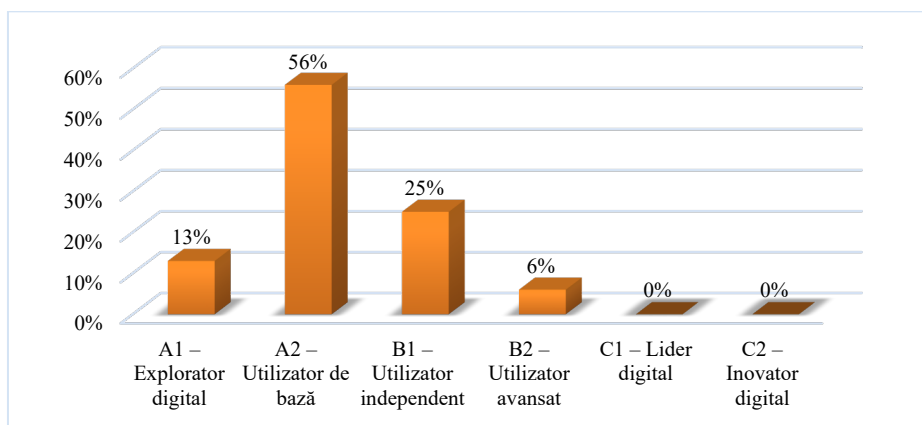


**Figura 2. Nivelul de formare a competenței digitale a educatorilor**

Analizând rezultatele obținute privind determinarea nivelului competenței digitale a cadrelor didactice la nivelul preșcolar de învățământ, am constatat că majoritatea educatorilor dispun de competențe digitale la nivel mediu.

*La nivelul A1 – Explorator digital*, se regăsește un procent redus de cadre didactice (13 %). Acest nivel reflectă începutul procesului de integrare a tehnologiei în activitatea educațională. Inițial, cadrele didactice manifestă interes față de resursele digitale, însă utilizarea lor este limitată, fiind influențată de nesiguranță sau lipsa formării în domeniu. *La nivelul A2 – Utilizator de bază*, s-au plasat 56 % de educatori. Aceștia demonstrează o capacitate elementară de utilizare a instrumentelor digitale, nivelul fiind caracterizat de competența de a accesa resurse online și de a utiliza aplicații simple în activitățile cu copiii. 25 % din educatori se încadrează la *nivelul B1 – Utilizator independent*. Aceștia folosesc tehnologia în mod constant pentru pregătirea și desfășurarea activităților educaționale. Ei manifestă autonomie în utilizarea aplicațiilor digitale, creează și adaptează materiale, colaborează cu alți colegi prin platforme online și sunt conștienți de rolul tehnologiei în sprijinirea învățării timpurii. 6 % dintre cadrele didactice se încadrează la *nivelul B2 – Utilizator avansat*. Acești educatori folosesc resurse digitale variate, personalizează învățarea, aplică TIC în mod eficient, sprijină colegii, oferă exemple de bune practici și contribuie la construirea unei culturi organizaționale bazate pe inovație digitală.

Pentru a analiza mai detaliat nivelul de pregătire digitală a educatorilor și modul în care aceștia integrează conținuturi digitale în activitățile instructiv-educative, am aplicat un chestionar care urmărește să evalueze mai multe dimensiuni ale competenței digitale în mediul preșcolar. Chestionarul cuprinde 10 întrebări cu câteva variante de răspuns.

La prima întrebare din chestionar – „Dispuneți de mijloace TIC și internet în sala de grupă?” – 12 % din educatori au răspuns afirmativ, 25 % au răspuns negativ, iar 63 % au indicat că au parțial acces la resurse digitale. Aceste rezultate relevă necesitatea unor investiții în dotarea sălilor de grupă cu tehnologii, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale atât ale cadrelor didactice, cât și ale copiilor preșcolari.

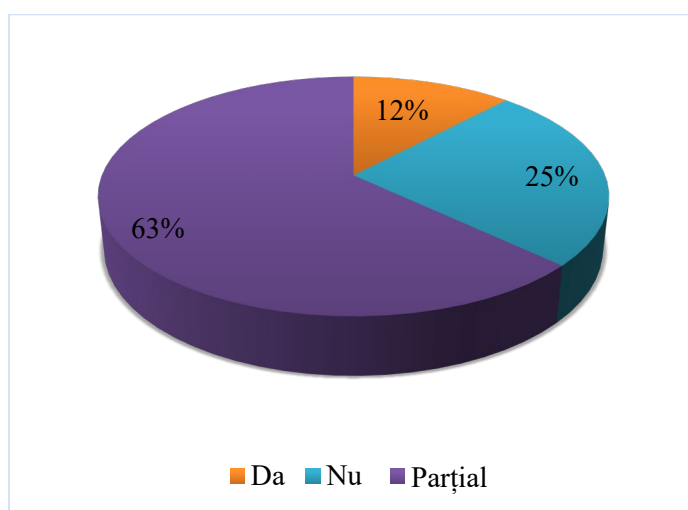


**Figura 3. Aprecierea accesului la resurse digitale**

Rezultatele prezentate mai jos, evidențiază un nivel redus de alfabetizare digitală de bază în rândul cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Doar unul dintre cinci educatori se consideră competent în utilizarea computerului și a internetului. Acest fapt indică un nivel redus de pregătire digitală și o capacitate scăzută de a utiliza tehnologia ca instrument pedagogic. Aproape jumătate dintre respondenți afirmă că nu dețin deloc abilități digitale, ceea ce reprezintă un obstacol major în procesul de integrare a TIC în educația timpurie. Această categorie este cea mai numeroasă și semnalează o problemă sistemică de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Un procent relativ mare de educatori recunosc că au abilități limitate, ceea ce arată o nevoie clară de dezvoltare profesională. Această categorie poate fi considerată „zona de intervenție prioritară”, deoarece educatorii din acest grup pot fi mai ușor sprijiniți pentru a ajunge la un nivel funcțional.

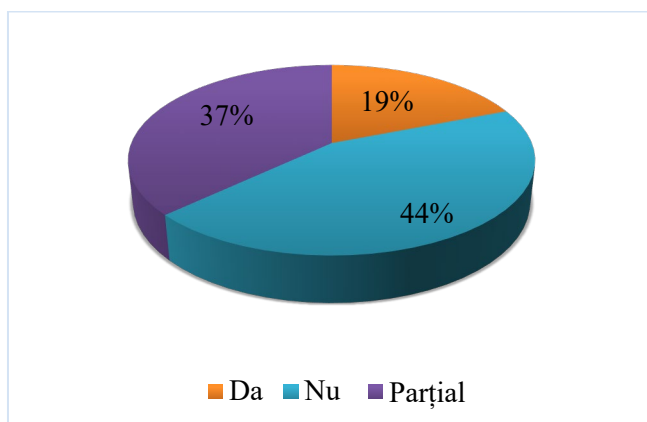


**Figura 4. Nivelul de alfabetizare digitală de bază a educatorilor**

Datele prezentate în continuare reflectă nivelul de implicare a educatorilor în utilizarea mijloacelor TIC pentru realizarea demersului didactic în domeniul educației digitale. Doar 25 % din educatori afirmă că folosesc în mod activ și constant tehnologia digitală în activitățile cu copiii. Cea mai mare parte a respondenților, 44 %, declară că utilizează parțial aceste mijloace, ceea ce sugerează o aplicare ocazională sau incompletă a tehnologiei, posibil din cauza lipsei de echipamente, a timpului insuficient sau a unor abilități digitale limitate. Pe de altă parte, 31 % din educatori nu implementează deloc mijloacele TIC în procesul educațional, ceea ce semnalează un obstacol semnificativ în calea digitalizării educației timpurii. Absența utilizării tehnologiei limitează oportunitățile de învățare modernă pentru copii și reflectă obstacole la nivel de dotare, formare sau motivație profesională.

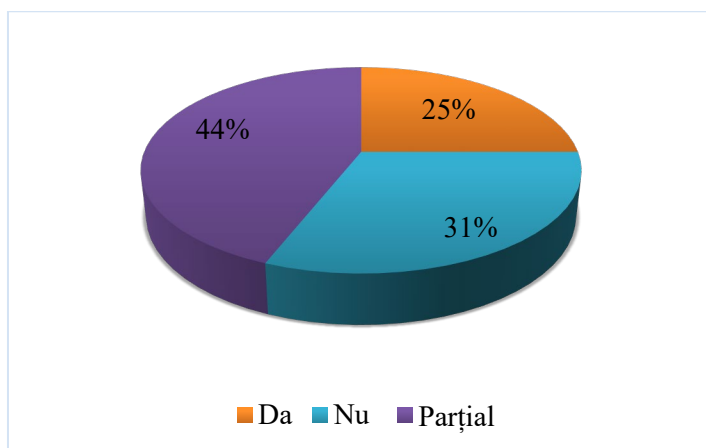


**Figura 5. Ați utilizat mijloacele TIC pentru realizarea demersului didactic pe dimensiunea educație digitală?**

Percepția educatorilor asupra gradului de dificultate întâmpinat în utilizarea instrumentelor digitale în procesul educațional reflectă următoarele: 55 % din

educatori indică că întâmpină un grad sporit de dificultate, ceea ce indică probleme semnificative în integrarea tehnologiei în activitatea didactică; 26 % din cadrele didactice consideră că se confruntă cu un grad mediu de dificultate, ceea ce sugerează existența unui minim de competențe și experiență în utilizarea tehnologiei, dar și nevoia de sprijin suplimentar pentru a depăși provocările întâmpinate în utilizarea resurselor digitale; 19 % din respondenți au indicat un grad redus de dificultate, ceea ce presupune un nivel mai ridicat de competență digitală și o familiarizare mai bună cu integrarea tehnologiei în procesul educativ.

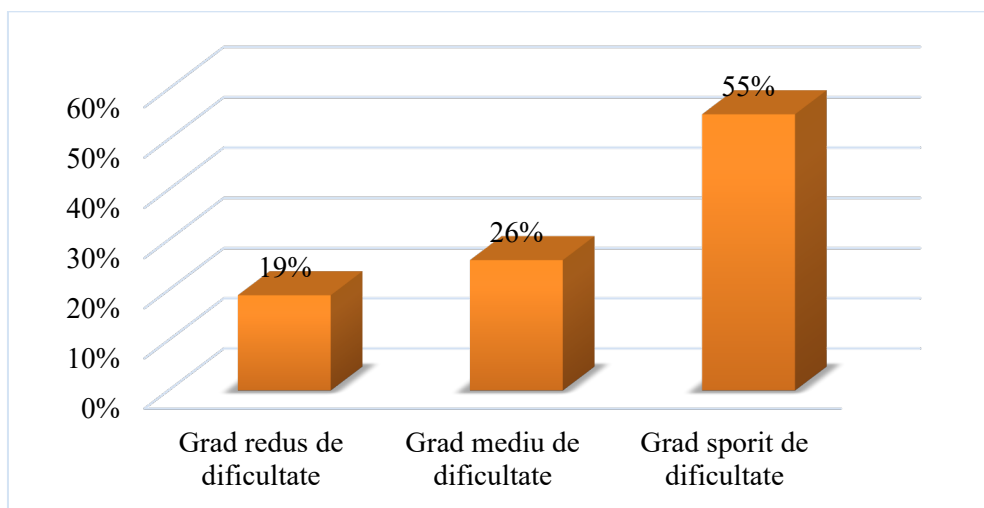


**Figura 6. Gradul de dificultate în realizarea procesului educațional folosind instrumentele digitale**

Astfel majoritatea educatorilor întâmpină dificultăți notabile în utilizarea tehnologiei în activitatea didactică, ceea ce subliniază nevoia urgentă de formare continuă, suport tehnic și resurse accesibile, pentru a facilita tranziția către un mediu educațional mai digitalizat și mai eficient.

Datele prezentate în figura 6 scot în evidență principalele bariere percepute de cadrele didactice din învățământul preșcolar în utilizarea tehnologiilor digitale. Cea mai importantă dificultate este lipsa instruirii sau formării în domeniul TIC, menționată de 41 % din educatori. 25 % din ei indică lipsa echipamentului adecvat ca obstacol major. Acest lucru evidențiază probleme de infrastructură, care limitează accesul la resurse digitale și împiedică implementarea efectivă a tehnologiei în procesul educațional. O altă dificultate importantă, raportată de 20 % din educatori, este lipsa timpului pentru pregătirea resurselor digitale. 14 % de cadrele didactice afirmă că nu întâmpină dificultăți.

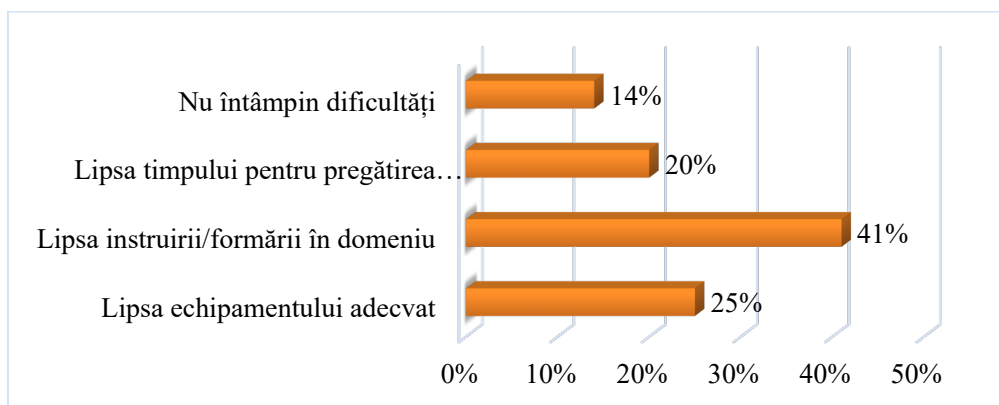


**Figura 7. Principalele bariere care împiedică educatorii în utilizarea tehnologiilor digitale**

Figura 7 reflectă frecvența cu care educatorii utilizează resursele digitale educaționale în activitățile zilnice desfășurate cu copiii. 56 % din educatori afirmă că folosesc aceste resurse ocazional; 30 % din ei au indicat că nu folosesc deloc resurse digitale în activitatea educațională; 14 % dintre respondenți afirmă că folosesc frecvent resurse digitale educaționale, ceea ce sugerează un nivel mai avansat de integrare a tehnologiei și un grad mai ridicat de competență digitală.

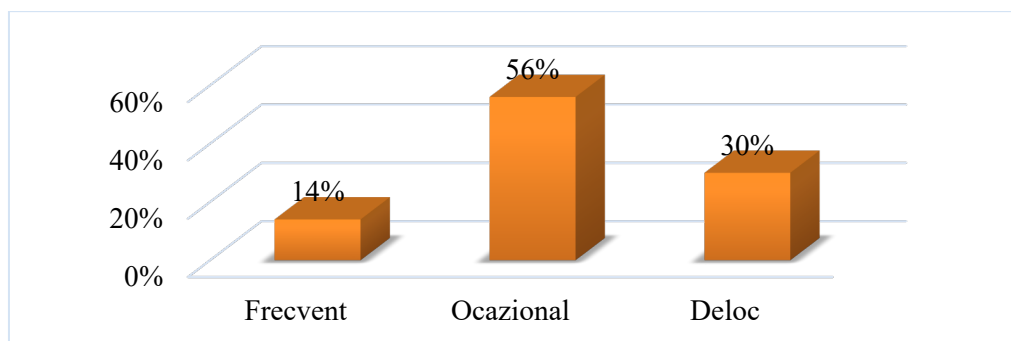


**Figura 8. Frecvența utilizării resurselor digitale educaționale în activitățile zilnice**

Tipurile de echipamente digitale cel mai frecvent utilizate de educatori în activitățile cu copiii: 38 % utilizează laptopul sau computerul, atât pentru pregătirea materialelor didactice, cât și pentru prezentarea conținuturilor educaționale în format digital. Videoproiectorul este menționat de 19 % de educatori și este integrat în activitatea educațională pentru prezentarea materialelor vizuale, a poveștilor animate sau jocurilor educaționale. 12 % din educatori folosesc tableta, un dispozitiv potrivit pentru interacțiunea directă a copiilor cu conținutul digital. Smart TV-ul este folosit de 6 % din educatori, iar 25 % din ei au declarat că nu folosesc niciun echipament digital în activitatea cu copiii.

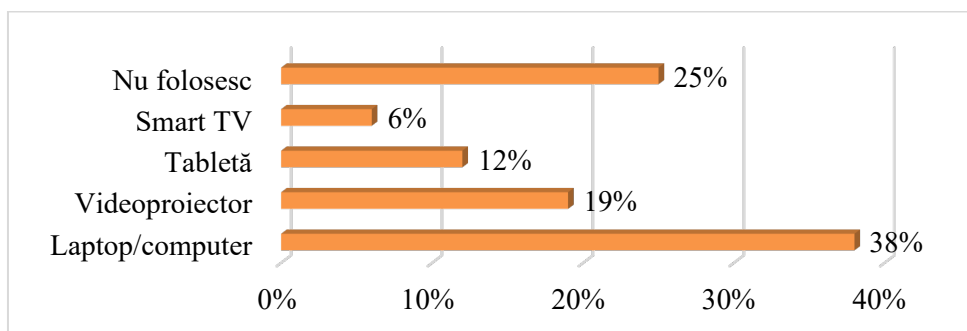


**Figura 9. Tipuri de instrumente digitale folosite de educatori cel mai des în activitățile cu copiii**

Rezultatele evidențiază principalele scopuri pentru care cadrele didactice din învățământul preșcolar utilizează tehnologia digitală: formarea profesională este cea mai frecventă motivație, fiind indicată de 43 %. Majoritatea cadrelor didactice folosesc tehnologia în principal pentru a participa la cursuri online pentru a accesa resurse educaționale destinate dezvoltării lor profesionale. 25 % din educatori utilizează tehnologia digitală pentru pregătirea materialelor didactice, ceea ce implică folosirea aplicațiilor sau a platformelor pentru elaborarea fișelor de lucru, a prezentărilor sau altor materiale educaționale interactive. 22 % din educatori afirmă că folosesc tehnologia în desfășurarea activităților educative cu copiii, iar 10 % din ei utilizează tehnologia pentru comunicarea cu părinții.

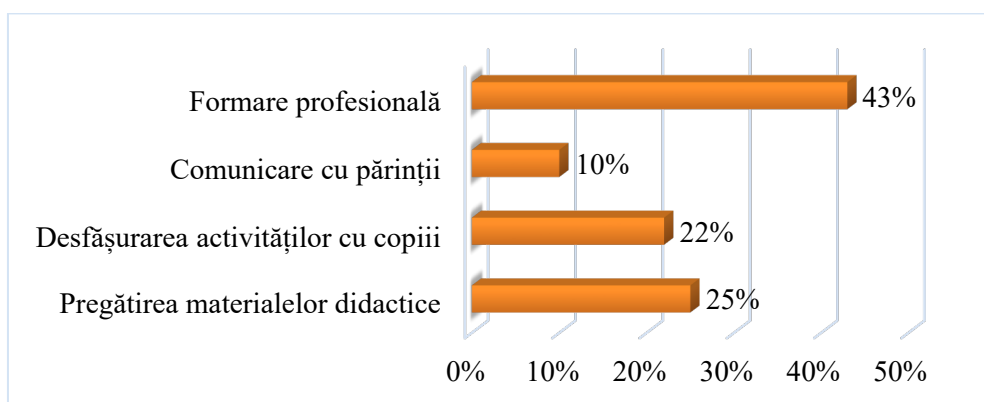


**Figura 10. Scopul utilizării tehnologiei digitale de către educatori**

Figura 11 reflectă gradul de participare a educatorilor la programe de formare profesională în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC). Rezultatele indică faptul că 36 % din educatori au beneficiat de programe de formare profesională, în timp ce 64 % nu au participat la activități de formare profesională în domeniul TIC. Aceste date evidențiază necesitatea extinderii programelor de formare TIC, adaptate specificului educației timpurii pentru a crește nivelul de alfabetizare



digitală și pentru a oferi sprijin real educatorilor în procesul de modernizare a practicilor pedagogice.

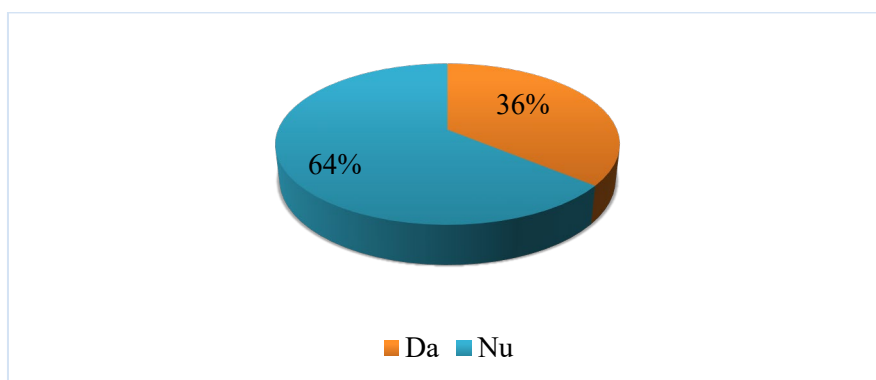


**Figura 11. Participarea educatorilor la formarea profesională în domeniul TIC**

Conform datelor înregistrate, 41 % din educatori consideră că tehnologiile digitale au un impact pozitiv asupra copiilor preșcolari, ceea ce indică o deschidere față de utilizarea resurselor digitale în sprijinul învățării timpurii și o încredere în potențialul educativ al tehnologiei, dacă este folosită corect și echilibrat. Pe de altă parte, 39 % de respondenți indică o poziție neutră, iar 20 % de educatori percep impactul tehnologiei ca fiind negativ din cauza îngrijorărilor legate de reducerea interacțiunii directe sau dependența de ecrane în rândul copiilor mici. În concluzie, percepțiile educatorilor sunt în general pozitive față de utilizarea tehnologiilor digitale, dar există o categorie care nu valorifică tehnologiile digitale.

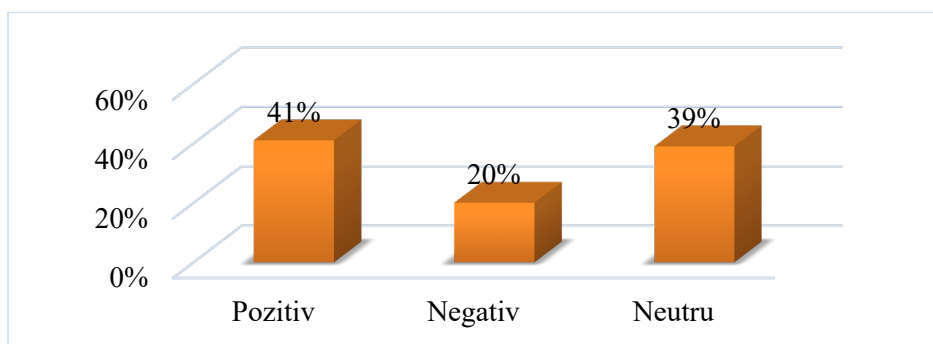


**Figura 12. Percepția generală a cadrelor didactice asupra impactului tehnologiilor digitale asupra copiilor preșcolari**

Rezultatele obținute în urma cercetării evidențiază un nivel modest de dezvoltare a competenței digitale în rândul cadrelor didactice din învățământul preșcolar, cu o concentrare semnificativă la nivelurile de bază ale alfabetizării digitale (A1 și A2 – 69 %). Doar un procent redus din educatori (31 %) demonstrează competențe independente sau avansate (B1 și B2), în timp ce niciun respondent nu a

atins nivelurile de lider sau inovator digital (C1, C2). Accesul limitat la echipamente tehnologice, lipsa formării specifice și dificultățile percepute în utilizarea tehnologiei sunt bariere majore în calea digitalizării educației timpurii. Cu toate acestea, atitudinea deschisă a unei părți dintre educatori față de tehnologie și utilizarea acesteia pentru formare profesională sugerează un potențial semnificativ de dezvoltare, cu condiția implementării unor strategii coerente de sprijin instituțional și a investițiilor în infrastructură.

Integrarea tehnologiei în educația preșcolară nu mai poate fi tratată ca o opțiune, ci reprezintă o componentă indispensabilă pentru modernizarea sistemului educațional. Astfel, dezvoltarea competenței digitale a cadrelor didactice trebuie să devină o prioritate strategică, cu accentul pe formarea personalizată, accesul echitabil la resurse și sprijinul continuu în utilizarea creativă, eficientă și incluzivă a tehnologiei în procesul instructiv-educativ.

### **Bibliografie**

1. *Cadrul de competențe digitale al cadrelor didactice din educație*. MEC, 2023. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_competente\\_digcompedu\\_compressed\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_competente_digcompedu_compressed_1.pdf).
2. *Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice în învățământul general*. Chișinău, 2015. 8 p. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4\\_finalcompetente\\_digitale\\_profesori\\_22iulie2015\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf).

# FROM RULES TO REAL LIFE – TEACHING GRAMMAR THROUGH THE PPP APPROACH

## DE LA REGULI LA VIAȚA REALĂ – PREDAREA GRAMATICII PRIN METODA PPP

**Amelia SOLONENCO**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Eraneac SAGOIAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Amelia SOLONENCO**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Eraneac SAGOIAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**CZU: 37.016:811.111’36**

**Rezumat.** Acest articol se concentrează pe importanța predării gramaticii într-un mod conectat la comunicarea din viața reală. Se axează pe metoda PPP (Prezentare, Practică, Producție), una dintre cele mai utilizate abordări în predarea limbii. Metoda constă din trei etape: în etapa de Prezentare, profesorul introduce un nou concept gramatical prin explicații și materiale vizuale; în etapa de Practică, elevii efectuează exerciții controlate pentru a aplica noile structuri și pentru a dezvolta automatizarea și precizia; iar în etapa de Producție, elevii utilizează gramatica în sarcini creative, care reflectă utilizarea în viața reală. Scopul acestei structuri clare este de a crea o fundație, de a dezvolta automatizarea și de a ajuta elevii să se exprime în situații reale. Drept rezultat, motivația și încrederea elevilor cresc. Astfel, prin acest parcurs logic, elevii sunt capabili să folosească gramatica nu doar în fișele de lucru, ci și în situațiile din viața reală în care au nevoie de limbaj.

**Cuvinte-cheie:** metoda PPP, comunicare în viața reală, automatizare, exerciții controlate, sarcini creative.

Teaching grammar is a fundamental aspect that should be considered while dealing with language. It implies teaching the principles, rules, and structures that regulate language, thus helping people use them wisely in communication. With the development of linguistic theories, educational philosophies and technological progress, the way grammar is taught has changed a lot.

In recent years, different modern linguistic researchers have shown us grammar from another perspective: as something dynamic and flexible that depends on context, reflects its use in real communicative situations, not just a set of abstract rules.

Moreover, this linguistic aspect has undergone significant transformation from traditional rote learning methods to more holistic and communicative approaches.

Owing to these changes, lessons have become more interactive, practical, and helpful for improving real language skills.

Grammar is a system of rules that dictate the correct use of language, making communication more efficient. Understanding grammar allows learners to better comprehend other people's written and spoken language. It also aids in the creation of coherent and accurate sentences [2, p. 12].

Mastering English grammar is crucial for accurate use of the language, as it serves as a framework for the systematic arrangement of words and provides learners with the necessary tools for effective communication in various situations. It allows people to express their thoughts clearly and precisely. Without proper grammatical knowledge, it would be difficult to express oneself effectively in English.

Thus, learning English grammar is not just about following a set of rules. It is the key to clear communication and understanding. By going deep into studying grammar, people can lay out the basis for developing into successful communicators.

In the world of language, grammar stands as the structural backbone of effective communication. Renowned linguist David Crystal expresses its significance, stating, "Grammar is the structural foundation of our ability to express ourselves. The more we are aware of how it works, the more we can monitor the meaning and effectiveness of the way we and others use language. It can help foster precision, detect ambiguity, and exploit the richness of expression available in English". Understanding grammar helps learners say what they mean more clearly and naturally – and that is what real communication is all about [1].

Knowing and applying good teaching strategies is an integral part of teaching English, which is important for both teachers and students. One such method, the **PPP (Presentation, Practice, Production) approach**, offers a structured yet flexible framework for introducing, practicing, and mastering new language concepts. This approach helps learners progress through key stages – beginning with the **Presentation** of new material, followed by **Practice** activities to reinforce understanding, and finally, the **Production** stage, where students use the language freely in real-life communication. Given its simplicity and effectiveness, the PPP method has become a widely recognized approach in classrooms worldwide, making it an invaluable tool for teaching English.

The **PPP (Presentation, Practice, Production) method** is a widely-used pedagogical approach in English language teaching classrooms all over the world. This structured method involves three key stages:

1. **Presentation:** Teachers introduce new language concepts.

At this stage what needs to be taught is grammatical structure and meaning, as they are two essential and interrelated aspects of understanding grammar. To ensure optimal learning, this stage should be concise, visually stimulating, and interactive. It can be done through explanations, visual aids (tables, charts, diagrams, flashcards,

pictures, timelines, actions, and gestures). These techniques make it easier for learners to remember and use the language correctly.

2. **Practice:** Learners engage in controlled practice activities to solidify their understanding and use of the new language.

This stage is mostly focused on accuracy and automaticity. That is why students are given a huge variety of exercises, that do not imply creativity. One of the most common tasks that can be used at this stage are: multiple choice, matching, fill-in-the-blank, open the brackets, error correction, transformation, rephrasing and etc.

3. **Production:** Learners apply the language more freely in communicative activities.

This phase encourages students to use the language freely, focusing on fluency and natural expression in ways that resemble real-life communication. As students move beyond guided exercises, they are encouraged to apply the target language independently, fostering creativity and adaptability. Common activities in the production phase include: role-plays, communication tasks (e.g., presentations, speeches, debates), discussion activities, collaborative tasks (e.g., work in pairs, work in groups), and etc.

This approach is popular due to its clear structure and logical progression, appealing to both teachers and learners. It mirrors the learning process of other skills, such as playing tennis or using a computer, where practice gradually refines knowledge into skill. This model provides a valuable framework for teachers, especially those new to the profession, to plan and deliver lessons effectively, navigating the often unpredictable dynamics of the classroom. Its flexibility allows for adaptation to various lesson topics and paces. Additionally, its systematic progression from simple to complex allows for measurable progress [4, p. 128].

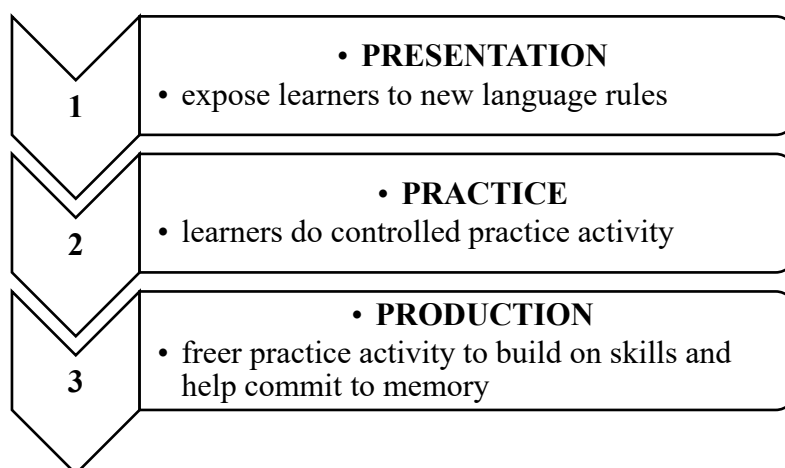


**Figure 1. PPP Model**

The PPP method provides a well-organized framework for ESL instruction. It prioritizes clear explanations, extensive practice, and active language use. By providing a variety of activities that suit various students, the approach creates a captivating and diverse learning environment.

Other advantages of this method are:

- Easy to prepare;
- Easy for learners to follow this type of lesson;
- Easy for learners to remain focused;
- Provides a clear and simple structure of the lesson
- Contributes to internalizing structures in long-term memory;
- Scaffolds the learning process into smaller chunks (exposes learners to the target structure, gives them controlled practice and then free production);
- Provides example as the context is beneficial;
- The material is ordered from the simplest to the most difficult;
- The teacher and the learners can easily see the progress [5].

Thus, the **PPP (Presentation, Practice, Production) approach** offers a clear, logical path to follow. By progressing through the stages of introducing new concepts, reinforcing them with controlled practice, and finally allowing students to use the language freely, learners gain a deeper understanding and confidence in their language skills.

Now let's see how this method works in practice. Let's take the **Past Simple tense** as an example to teach according to the three stages.

The first one is **Presentation**. At this stage, the teacher can show students some photos from his or her weekend – for example, a photo from a museum, a photo of a lake in the park, and a cup of coffee. These photos can be accompanied by a short story about how the teacher spent the weekend, using many verbs in the Past Simple tense.

*Model: How I Spent My Weekend*

*Last weekend, I had a great time. On Saturday, I visited a museum. I saw many interesting things and took some photos. After that, I went to the park. The weather was nice, so I walked around the lake. It was very peaceful. Then, I drank a cup of coffee at a small café. It was a relaxing day!*

But just telling a story with photos is not enough. That is why it is necessary to explain the essence of the tense to students. The teacher can do this in the following way: draw a timeline on the board and mark the past to help students visualize the concept.



**Figure 2. Past Simple Timeline**

Then, the teacher can draw a table with the structures of affirmative, negative, and interrogative sentences, including examples for each and time words.

**Table 1. Past Simple Sentence Structures**

| Sentence Type                                                                                          | Structure                       | Example (regular)                              | Example (irregular)                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Affirmative (+)                                                                                        | Subject + V-ed / V2             | She <u>watched</u> a movie yesterday.          | He <u>told</u> her about it last week.            |
| Negative (-)                                                                                           | Subject + did not (didn't) + V1 | She <u>didn't watch</u> a movie yesterday.     | He <u>didn't tell</u> her about it last week.     |
| Interrogative (?)                                                                                      | Did + subject + V1?             | <u>Did</u> she <u>watch</u> a movie yesterday? | <u>Did</u> he <u>tell</u> her about it last week? |
| <b>Time Words:</b><br>last (week, month, year, etc.), (a minute, a week, a month, etc.) ago, yesterday |                                 |                                                |                                                   |

It is also helpful to provide a list of the different uses of the Past Simple tense.

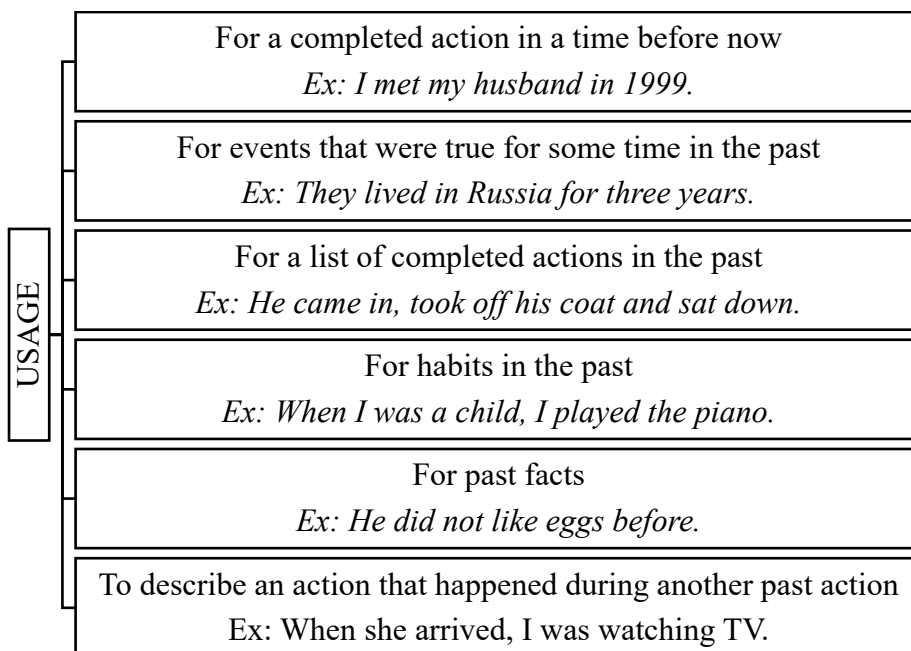


**Figure 3. The Use Of Simple Past Tense**

We must not forget about spelling and pronunciation rules, so the teacher should also give students tables with this information.

**Table 2. Spelling Rules for Regular Verbs in the Past Simple**

| Spelling Rules           |                                 |
|--------------------------|---------------------------------|
| Rule                     | Example                         |
| Infinitive + <b>ed/d</b> | visit → visited<br>love → loved |

|                                                                                                       |                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Vowel + <b>y</b> : add <b>-ed</b>                                                                     | enjoy → enjoyed                          |
| Consonant + <b>y</b> : change <b>y</b> to <b>i</b> , add <b>-ed</b>                                   | study → studied                          |
| One-syllable verb with 1 vowel + 1 consonant: double consonant + <b>-ed</b>                           | stop → stopped<br>bat → batted           |
| Two-syllable verb with stress on second syllable + ends in 1 consonant: double consonant + <b>-ed</b> | permit → permitted<br>commit → committed |

**Table 3. Pronunciation Rules for Regular Verbs Ending in -ed [6]**

| Pronunciation Rules |                                                         |                                                                           |
|---------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Pronunciation       | Use When Verb Ends in...                                | Examples                                                                  |
| /ɪd/                | /t/ or /d/ sounds                                       | wanted, needed                                                            |
| /t/                 | Voiceless sounds: <b>p, k, sh, ch, gh, th, ss, c, x</b> | helped, looked, washed, watched, laughed, breathed, kissed, danced, fixed |
| /d/                 | Voiced sounds: <b>l, n, r, g, v, s, w, y, z</b>         | called, cleaned, offered, damaged, loved, used, followed, enjoyed, amazed |

To sum up, when we are first introducing grammar, it is really important to make it clear and engaging. Using things like visuals and real-life examples helps students see how grammar fits into real conversations. This way, they get a better sense of how the language is structured, which makes it easier to build on that knowledge later. The aim is to create a strong base, so students can easily connect what they are learning to everyday language.

The second stage, called **Practice**, is dedicated to controlled drilling. Jim Scrivener argues that although drills are often associated with the discredited behaviorist philosophy, they still have value in language learning. He states, “our brains need to 'automatise' tasks” and that through practice, “we become better at doing certain things”. Drills, according to Scrivener, are crucial for “getting your tongue around it” and help learners select the right form quickly [3, p. 255]. Let’s look at a variety of tasks that can be given to students at this stage.

### **Past Simple Worksheet**

*I. Fill in the blanks with the correct form of the verb in the Past Simple:*

- I \_\_\_\_\_ (go) to the park yesterday.
- She \_\_\_\_\_ (watch) a movie last night?
- We \_\_\_\_\_ (visit) the museum last weekend.

*II. Rewrite the sentences in the negative and interrogative forms:*

- I visited the museum last weekend.

(-) \_\_\_\_\_

(?) \_\_\_\_\_

- She played tennis yesterday.

(-) \_\_\_\_\_



(?) \_\_\_\_\_

3. They went to the party last week.

(-) \_\_\_\_\_

(?) \_\_\_\_\_

### *III. Correct the mistakes in the sentences:*

1. She don't go to the museum yesterday. \_\_\_\_\_

2. I didn't watched TV last night. \_\_\_\_\_

3. We played not football yesterday. \_\_\_\_\_

### *IV. Choose the correct form of the verb:*

1. I \_\_\_\_\_ to the store yesterday.

a) going

b) went

c) goed

2. She \_\_\_\_\_ a book last night.

a) reads

b) reading

c) read

3. They \_\_\_\_\_ the movie last weekend.

a) watched

b) watches

c) watching

By doing it, students develop accuracy and automaticity – their brain does not focus on rules but instead gives an immediate response.

At the **Production stage** of a lesson using the Past Simple tense, students are expected to use the tense in a more free and communicative way. The focus is on fluency and real-life use, not just form. Here are some examples that can be used:

#### **Find someone who...**

Students will walk around the classroom and ask each other questions using the Past Simple tense to find out who, for example, visited another country last year.

#### **True or False Stories**

Students will write three short stories about themselves – two of them true and one false. Then, in pairs or small groups, they will read their stories, and the others will guess which one is false. This helps students practice storytelling and asking follow-up questions in the Past Simple.

#### **Pair Discussions**

Students will work in pairs and ask each other questions on everyday topics, such as their last birthday, last vacation, or a fun experience. This activity focuses on forming and answering Past Simple questions in conversation.

## Weekend Videoblog

As a creative task, students will record a short video vlog where they talk about how they spent their weekend. They should describe what they did, and how they felt – using the Past Simple. The videos can be shared in class or sent as homework.

At this stage, students express themselves using the new grammatical concept in a way that reflects real-life communication.

In conclusion, having a clear structure like the **PPP approach (Presentation, Practice, Production)** gives both teachers and students a logical path to follow. It gives a sense of progression – from understanding a new grammar aspect, to practicing it, and finally, using it more freely in real-life contexts. Grammar lessons should not be only about the rules. They should also help students develop sociolinguistic competence – knowing when and how to use different forms depending on the situation. When students see that grammar helps them express themselves in real life, their motivation grows – and so does their confidence. Move beyond teaching grammar as rules – show students how it helps them communicate meaningfully.

## Bibliography

1. CRYSTAL, D. *In Word and Deed*. TES Teacher. [Online]. TES Magazine. Retrieved: <https://www.tes.com/magazine/archive/word-and-deed>.
2. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2001. 371 p. ISBN 978-0582403857.
3. SCRIVENER, J. *Teaching English Grammar*. Macmillan Education, 2010. 432 p. ISBN 978-0230723214.
4. THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Longman, 1999. 192 p. ISBN 978-0582339323.
5. WELLER D. *What is 'Presentation, Practice, Production' (PPP)?*. [Online]. Barefoot TEFL Teacher. Retrieved: <https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-presentation-practice-production>.
6. WOODWARD, R. *ED pronunciation in English – How to pronounce ED endings*. [Online]. Woodward English. Retrieved: <https://www.woodwardenglish.com/ed-pronunciation-in-english/>.

**ANGLICISMS IN ITALIAN DUBBING: A COMPARATIVE STUDY  
OF TWO SPIDER-MAN AUDIOVISUALS  
(FOCUS ON “INTO THE SPIDER-VERSE” & “NO WAY HOME”)**

**ANGLICISMELE ÎN DUBLAJUL ITALIAN: ANALIZĂ COMPARATIVĂ  
A DOUĂ FILME „SPIDER-MAN”  
(„INTO THE SPIDER-VERSE” VS „NO WAY HOME”)**

**Maria-Madalina HERTA**, student,  
University of Torino, Italy

**Maria-Mădălina HERȚA**, studentă,  
Universitatea din Torino, Italia

**CZU: 811.111'37**

**Rezumat.** În studiu se compară utilizarea anglicismelor în dublajul italian a două produse audiovizuale: filmul animat *Spider-Man: Into the Spider-Verse* (2018) și filmul live-action *Spider-Man: No Way Home* (2021). Analiza identifică împrumuturi lexicale directe (neadaptate) și indirecte (calcuri), evidențiind diferențe în funcție de gen, public-țintă și context. În animație, anglicismele sunt mai frecvente (30+ termeni), aparținând domeniilor precum tehnologie și divertisment. Filmul live-action folosește mai puține împrumuturi directe (15), optând pentru echivalente italiene pentru claritate. Ambele produse păstrează denumirile originale ale supereroilor și introduc termeni legați de „multivers”, majoritatea fiind împrumuturi necesare. În concluzie se subliniază că utilizarea anglicismelor în dublaj este influențată de complexitatea subiectului și familiarizarea publicului cu termenii englezești.

**Cuvinte-cheie:** anglicisme, dublaj italian, studiu comparativ, Spider-Man, împrumuturi lexicale, multivers.

Anglicisms are words or entire phrases borrowed from English into another language. Anglicisms are also called *lexical borrowings*, which can be divided into two categories: *direct borrowings* and *indirect borrowings*.

Direct borrowings are recognisable as the evidence of the source language (SL) and are detectable in the recipient language (RL). This particular kind of borrowing can be divided into three categories: loanwords, false and hybrid. There are two types of loanwords: *non-adapted*, when a word is borrowed with or without a minor integration, and *adapted*, when the word has an orthographical and/or morphological integration. A *false* is a word or multi-word unit in the RL made up of English lexical elements which are unknown or used with a radically different meaning in the SL. Finally, a *hybrid* is a word or multi-word unit combining a SL element with a RL one [1, p. 81].

Indirect borrowings are words from the SL reproduced in the RL through native elements, therefore they are not immediately evident. They are divided into

*calques* and *semantic loans*. Calques are classified into *loan translation*, words which translate an English item into a RL one; *loan rendition*, words which translate part of the SL item and provides an equivalent item in the RL; *loan creation*, words in the RL which freely renders the SL model using items of the RL. Lastly, the *semantic loan* is an already existing word in the RL which takes the meaning of a SL word [1, p. 82].

There are other two categories in which borrowings can be classified: *necessary loans*, Anglicisms adopted to introduce a new object or concept; *luxury loans*, Anglicisms already lexicalised in the RL in order to express them in a more attractive way.

Another fundamental concept is the language of dubbing, so-called “*dubbese*”. This practice is “the replacement of a soundtrack in one language by one in another language” (Collins Dictionary). Now, we have all the elements to proceed with the analysis[ 1, p. 83].

The aim of the study case is to compare the use and frequency of Anglicisms in two different audiovisual products, a cartoon and a film with similar plots. In order to achieve this goal, we decided to analyse the cartoon *Spider-Man: into the Spider-Verse* and the film *Spider-Man 3: No way home*.

It was necessary to watch both audiovisual products in order to collect the highest number of non- adapted Anglicisms necessary for this analysis. Afterwards we created a list of about 15 to 20 words from each audiovisual product.

Most of the research was done in one English dictionary, two Italian dictionaries and one Italian corpus. Firstly, the *Oxford English Dictionary (OED)*, used to report the original meaning of the words. Next, the Italian dictionaries *Lo Zingarelli 2023* and *Il Ragazzini 2023*, used to verify if the Anglicisms were recorded in Italian and to search for a possible translation. Finally, the *Italian Web 2020 corpus (itTenTen20)* used to check the frequency of the words.

One objective of the study was to underline the differences in use of Anglicisms between a cartoon and a film with similar plots, and genre, taking into account the different semantic fields they belong to and the audience these products are addressed to, with particular attention to the topic of ‘Multiverse’ and the possible English borrowings introduced regarding this concept.

*Spider-Man: Into the Spider-Verse* is a 2018 American animated superhero film featuring the Marvel Comics character Miles Morales/Spider-Man. It was the first animated film in the *Spider-Man* franchise. The cartoon tells the story of a new Spiderman who joins other Spider-People from various parallel universes to save his universe, as well as the multiverse, from Kingpin.

This section examines the presence of English loans and their frequency in a dubbed audiovisual cartoon, where we expected to find fewer examples compared to the film on the same subject. Nevertheless, the results came up differently than we

would expect. In terms of quantity, we have registered around 30 non-adapted loanwords, and other forms of both direct and indirect borrowings. However, for practical reasons, we have chosen to look at 20 non-adapted loanwords and briefly discuss a couple of other types of Anglicisms. It is useful to fit these items in their own areas of vocabulary, therefore we decided to opt for the “three disciplinary domains used by the European Research Council to cover the wide spectrum of knowledge, i.e., SH (Social Sciences and Humanities), LS (Life Sciences) and PS (Physical Sciences and Engineering)” [3, p. 21]. Table 1 below summarises the number of Anglicisms according to their domain of influence.

**Table 1. Most frequent usage fields of Anglicisms in the Spider-Verse**

| <i>Disciplinary Domains</i>            | <i>Usage fields (8)</i> | <i>Total % (20)</i> | <i>% within each field</i> | <i>No.</i> |
|----------------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|------------|
| SH (Social Sciences and Humanities )   | Social life             | 40 (8)              | 10                         | 2          |
|                                        | School & University     |                     | 15                         | 3          |
|                                        | Management              |                     | 5                          | 1          |
|                                        | Entertainment           |                     | 5                          | 1          |
|                                        | Law                     |                     | 5                          | 1          |
| LS (Life Sciences)                     | Gastronomy              | 10 (2)              | 10                         | 2          |
|                                        |                         |                     |                            |            |
| PS (Physical Sciences and Engineering) |                         | 35 (7)              |                            |            |
| No label                               | IT                      |                     | 25                         | 5          |
|                                        | Technology              | 15 (3)              | 10                         | 2          |
|                                        |                         |                     | 15                         | 3          |

As we may notice, the top donor is SH with items from various fields, followed by PS where IT has the most loans. In the first domain, SH, we find terms like *weekend* and *part-time* in Social Life; *quiz*, *test* and *campus* in School & University; *team building* in Management; *Comic-con* in Entertainment; and *copyright* in Law. The field of PS is rich in terms like *computer*, *password*, *desktop*, *monitor* and *mainframe* in IT; and *drone* and *robot* in Technology. There are less items in LS such as *hamburger* and *bagel* in Gastronomy. The words *sticker*, *standard* and *fan* are classified with no label, since they are of general use and have at least limited applications in all of the aforementioned domains.

It is important to mention the other types of Anglicisms used in Italian dubbing. The number and the quality of Anglicisms is based on the type of audiovisual product, in this case a cartoon, however the plot and the characters play an essential role. Therefore, we found loans which are not normally used in everyday conversations, for instance the adapted loan *multiverso* (“multiverse”) meaning “A hypothetical space or realm of being consisting of a number of universes”( Oxford

English Dictionary); briefly, particular borrowings regarding this concept will be discussed in Section 5. An example of hybrid loan is *chiavetta di overdrive* (“overdrive key” – original dubbing), a particular key used to stop a collider that connected multiple universes. The use of this word fits in the Italian dubbing, even though it might be confusing at first sight, however, the word is explained by a character indicating the use of it which makes it clear.

The second audiovisual product we decided to analyse in this essay is *Spider-Man 3: No way Home*. This film was produced in 2021 by Columbia Pictures and Marvel Studios, directed by Jon Watts is the sequel of *Spider-Man: Far from Home*. The film is interpreted by famous actors like Tom Holland and Zendaya. It is set in New York and it is classified as an action, adventure and fantasy film. The story is about a young man, Peter Parker, who has to fight against enemies belonging to other universes.

The reason we decided to examine this audiovisual product is because we wanted to compare the differences in dubbing strategies and the selection of certain Anglicisms in the cartoon and the film with quite the same plot. We discovered that the Anglicisms present in both audiovisual products were very similar. This section analyses the presence of non- adapted Anglicisms in a dubbed film. Around 20 non-adapted anglicisms were found, but we decided to analyse only 15 of them.

As we know, Anglicisms are used for different purposes: to indicate an object whose translation does not exist in the RL or to make words sound more fashionable. In this case, we must take into consideration the plot and the audience the film is addressed to, in order to better classify the non- adapted Anglicisms.

**Table 2. Most frequent usage fields of Anglicisms in the No Way Home**

| <i>Disciplinary Domains</i>            | <i>Usage fields (6)</i>       | <i>Total % (15)</i> | <i>% within each field</i> | <i>No.</i> |
|----------------------------------------|-------------------------------|---------------------|----------------------------|------------|
| SH (Social Sciences and Humanities )   | Social life                   | 53,(3)              | 13,(3)                     | 2          |
|                                        | Entertainment                 | (8)                 | 26,(6)                     | 4          |
|                                        | Sport                         |                     | 13,(3)                     | 2          |
| LS (Life Sciences)                     | Gastronomy                    | 6,(6)<br>(1)        | 6,(6)                      | 1          |
| PS (Physical Sciences and Engineering) | IT & Technology               | 33,(3)<br>(5)       | 33,(3)                     | 5          |
| No label                               | Others<br>( <i>Vocative</i> ) | 6,(6)<br>(1)        | 6,(6)                      | 1          |

We can notice that the most non- adapted Anglicisms belong to the SH domain with items from various fields: *flirt*, *Halloween*, *news*, *band*, *shopping*, *relax*,

*Frisbee* and *Pilates*. They are used even if there is a possible translation in Italian and the reason is to make the dubbing language sound more fashionable, moreover these words are easily recognisable. The next most rich domain is PS, whereas IT&Technology items are clearly anticipated to be used in the audiovisual: *robot*, *cyborg*, *internet*, *chip* and *video*. The choice of using this type of Anglicisms is in fact quite simple, these words particularly are nowadays globally universal and understandable by the viewers. In the end, the least common vocabulary comes from the LS domain with *snack* in Gastronomy and the *Vocative okay* in no labelled category. There are some early studies which explain the use of the latter which clarifies that “Instances of *okay* as a discourse marker in the English original are often kept untranslated in the Italian version, though *okay* is also rendered in translation with Italian pragmatic equivalents such as *va bene*, *bene*, *d'accordo*, *sentì*, and with *capito*, *d'accordo?* when it functions as a response elicitor. The Italian dialogue writers thus seem to have adopted *okay* more frequently in more recent years. However, to avoid excessive repetition, they resort to several translation equivalents” [2, p. 88].

To summarise the ideas above, the choice of certain anglicisms depend on the plot, genre, audience and dubbing strategies. We predicted to find more non-adapted Anglicisms in the film, since the time span is much longer, the storyline implies specific technical terms and fictional ones as well, and the target audience, grown-ups and teenagers, should be able to comprehend the English contents. Nevertheless, we have registered less direct borrowings, and the reason is that the content may be difficult to understand, if reduced only to Anglicisms, which can create confusion. Except in the cartoon, most of the non-adapted borrowings are necessary loans and the Italian audience are familiar with.

From both audiovisuals we have selected terms related to *Multiverse*. The word *portale* could be defined as a *semantic loan*, due to the fact that it takes the meaning of a SL word (‘portal’), whereas in Italian dictionaries there is no mention of such meaning. There are *calques* like *universo parallelo*, *buco nero*, *(realtà) multidimensionale*<sup>5</sup>, and their English version is officially contained in OED confirming that they are indeed of English origin. Some more complex terms are *dimensioni multiple* and *dimensione specchio* (‘mirror dimension’) which don’t appear in any official English or Italian dictionary, perhaps we can assume that they are new concepts invented as a part of the science fiction world.

Other noticeable Anglicisms, not registered in any of the recommended dictionaries, are the names of superheroes and villains. Certainly the most frequently used is *Spider-Man*; moreover, names like *Doctor Strange*, *Ironman*, *Captain America*, *Sandman*, *Green Goblin* and even *Avengers* were mentioned. Their use in English rather than Italian is likely due to the fact that American movies brought

Superhero comics to worldwide attention. Therefore, the Italian audience recognises the names without need of translation.

This essay has provided an analysis of Anglicisms in two audiovisuals, a cartoon and a movie, with similar plots. The aim of our study was to compare the frequency of English loans and the number of borrowings found in each audiovisual. Moreover, we targeted to identify Anglicisms from both audiovisuals on the topic of ‘Multiverse’ and analyse the choice of keeping the anglicised names of superheroes and villains.

First, we determined an unexpectedly high frequency of Anglicisms in the cartoon, caused by the flexibility of the plot, the majority being recognisable terms to the Italian audience. However, in the film the lower frequency of loans is explained by the complexity of the setting and story, therefore, certain contents were dubbed in Italian to avoid confusion. Regardless of the data accumulated from both audiovisuals, we can not assume that other comparative audiovisuals will have the same outcome as ours, since the use of anglicisms in all audiovisual types depend on plot, genre and target audience etc, therefore their frequency can significantly differ.

The concept of ‘Multiverse’ has introduced unconventional items to the Italian vocabulary, mostly identified as calques. They are not found in any Italian dictionary, hence it is a new field of study. The names of superheroes and villains are kept in original dubbing since they are more common in popular media.

**Table 3. Number of adapted and non-adapted Anglicisms; number of necessary and luxury loans**

| <b>Audiovisual</b>                              | <b>Non-adapted</b> | <b>Adapted</b> | <b>Necessary loans</b> | <b>Luxury loans</b> |
|-------------------------------------------------|--------------------|----------------|------------------------|---------------------|
| <b>Spider-Man: <i>Into the Spider-Verse</i></b> | 20                 | 1 <sup>8</sup> | 14                     | 7                   |
| <b>Spider-Man 3: <i>No way home</i></b>         | 15                 | 1 <sup>8</sup> | 9                      | 7                   |

In both audiovisuals, the necessary loans are most frequent, since the items belong to fields like IT, Technology and Entertainment. This suggests that “the degree of Anglicisation in Italian dubbed language is genre -related and depends on the type of audience, the plot, the setting of the story and the characters or to depict a specific setting” [2, p. 89].

Meanwhile, the luxury loans are slightly less common but still present, meaning that English terms are encouraged to be adopted by Italian speakers.



In conclusion, we would suggest that further studies are welcome in order to explore both the spread of Anglicisms in dubbed Italian, and the new concept ‘Multiverse’, which is starting to become popular in the cinematic world.

### **Bibliography**

1. GOLUBOVSKI, O., HERȚA, L. Communicative approach in translation. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*, Ed. 19, 24 martie 2017, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2017, p. 81-85. ISBN 978-9975-46-336-2.
2. MINUTELLA, V. Direct Anglicisms in Dubbing in Italy. BOGGIO, C., MOLINO, A. (eds.) *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges*. Milano: FrancoAngeli, 2017, p. 87-104.
3. PULCINI, V. Anglicisms in Italian: Moving on into the Third Millennium. BOGGIO, C., MOLINO, A. (eds.) *English in Italy: Linguistic, Educational and Professional Challenges*. Milano: FrancoAngeli, 2017, p. 15-37.

# GAMES AS A VALUABLE STRATEGY FOR TEACHING ENGLISH

## JOCURILE CA STRATEGIE VALOROASĂ PENTRU PREDAREA LIMBII ENGLEZE

**Marina CHOLAK**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Svetlana BUREA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Marina CIOLAC**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Svetlana BUREA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**CZU: 811.111'243**

**Rezumat.** În acest studiu este investigată eficiența integrării jocurilor educaționale în predarea limbii engleze pentru elevii din învățământul primar, punând accentul pe îmbunătățirea motivației și a abilităților de ascultare. Metodele tradiționale de predare nu reușesc adesea să capteze interesul elevilor mici, ceea ce duce la o scădere a implicării și la o achiziție lingvistică limitată. Prin contrast, învățarea bazată pe jocuri oferă o abordare interactivă care implică activ elevii în procesul de învățare. Astfel, selectarea activităților atent concepute, jocurile pot stimula dezvoltarea unor competențe esențiale, precum utilizarea vocabularului, înțelegerea orală și exprimarea verbală, contribuind în același timp la crearea unui mediu de învățare pozitiv și colaborativ în clasă. Această metodă nu doar că îmbunătățește rezultatele lingvistice, dar contribuie și la reducerea anxietății, la creșterea încrederii în sine a elevilor și la implicarea activă a acestora, inclusiv a celor mai retrași. Articolul evidențiază fundamentele teoretice ale învățării prin joc, prezintă tipuri variate de jocuri și modul în care acestea pot fi adaptate obiectivelor didactice, oferind sugestii practice pentru integrarea lor la lecțiile de limba engleză. În concluzie, jocurile nu sunt privite doar ca instrumente de divertisment, ci ca resurse valoroase care pot îmbogăți procesul educațional și pot transforma învățarea limbii într-o experiență mai interactivă, centrată pe elev și eficientă.

**Cuvinte-cheie:** jocuri educaționale, învățarea limbii engleze, învățământ primar, învățare bazată pe joc, dezvoltarea abilităților de ascultare.

**Introduction.** Educational games have emerged as powerful tools in the process of teaching and learning foreign languages, particularly English. The traditional methods of language instruction often fail to maintain student engagement and motivation, resulting in deficiencies in vocabulary acquisition and comprehension skills. Games provide an interactive learning environment that

teaches students goals, rules, adaptation, problem-solving, and social interaction within a structured narrative context.

Learning motivation is a critical determinant of students' academic performance, particularly in language acquisition. Traditional teaching methods often fail to engage young learners, leading to diminished interest and proficiency in English. This article explores the transformative potential of educational games in fostering motivation, enhancing participation, and improving language skills among primary school students. By integrating games into the curriculum, educators can create dynamic, interactive learning environments that align with the developmental needs of children [6, p. 2].

Games are not merely recreational tools; they serve as pedagogical instruments that promote critical thinking, collaboration, and confidence. Research demonstrates that games lower the affective filter, encourage spontaneous language use, and reinforce grammatical structures in context [11, p. 65]. This article synthesizes theoretical frameworks, practical strategies, and empirical findings to underscore the efficacy of games in English language teaching.

**Historical and theoretical foundations of educational games.** The concept of "game" has developed across different cultures and historical periods. In ancient Greece, games were closely connected with childhood activities, whereas in Roman culture, they were seen as expressions of joy and pleasure. Within the field of education, a game is commonly defined as "an activity with rules, a goal and an element of fun" [5], emphasizing its structured yet enjoyable nature. The pedagogical use of games began to take shape in the 18th century, particularly through the work of educators like Johann Bernhard Basedow, who recognized their value in creating more engaging and child-friendly learning environments.

The systematic study of games expanded significantly in the late 19th century, largely due to the work of German scholar Karl Groos. He famously described games as "a pre-exercise of instincts to future conditions of the struggle for existence," suggesting that play serves as a repetition for real-life challenges. This view aligns with evolutionary theories of learning, in which play is seen as a natural mechanism for developing adaptive behaviors. Building on this idea, Polish educator Janusz Korczak mentioned that games offer not only immediate enjoyment but also simulate real-life social dynamics and decision-making processes, helping children acquire essential interpersonal and cognitive skills.

Modern educational research has further supported the idea that games can foster higher-order thinking, creativity, and collaborative learning. Neurological studies show that play activates the brain's reward system, increasing dopamine levels, which in turn boost motivation and memory retention. Moreover, digital educational games are now widely used in classrooms to enhance language learning, particularly in vocabulary acquisition and listening comprehension. These games

often incorporate elements such as storytelling, visual feedback, and challenges that cater to various learning styles and promote sustained engagement.

In essence, games—whether traditional or digital—are not just recreational tools but powerful educational instruments. They stimulate cognitive development, emotional involvement, and social interaction, all of which are critical for effective and meaningful learning.

**How learning theories explain the role of games in learner's development.** Games are more than just entertaining—they are powerful tools that support how children grow and learn. A number of well-known learning theories explain and demonstrate why games are so helpful in the classroom, especially when teaching languages or other skills. These theories explain how different types of games match with stages of mental, physical, and emotional development in children.

One of the most influential thinkers in child psychology, Jean Piaget, described learning as a step-by-step process, where children build knowledge through hands-on experience. He identified four main types of play that reflect a child's stage of growth:

- *Functional play* involves basic physical activity – such as running, jumping, or playing with objects. It supports the development of movement control and basic awareness.
- *Constructive play* is when children build or organize things to reach a goal, like stacking blocks or drawing. This kind of play helps children make sense of space, shape, and how things fit together.
- *Symbolic or pretend play* includes role-play, storytelling, or using one object to stand for another (like pretending a stick is a sword). It boosts imagination, creativity, and emotional understanding.
- *Games with rules* are structured activities where children follow set tasks, such as board games or team sports. These games help develop logic, patience, turn-taking, and social behavior [2].

While Piaget focused on individual discovery, Lev Vygotsky emphasized the social side of learning. He believed that children learn best when they interact with others – especially adults or more capable peers. Vygotsky saw play as a key part of early learning, calling it “the highest level of pre-school development.” According to him, games move from open fantasy with hidden rules to more structured activities with clear rules but hidden imagination. In short, games train both the mind and the social skills children need to thrive.

Another valuable perspective comes from Robert Gagné, who outlined different kinds of learning and what each requires from teaching. Educational games often support all of these learning types in a natural, engaging way [8]:

1. *Learning facts* (spoken or written) – games can help learners take in and remember useful information through songs, flashcards, or quizzes.
2. *Problem-solving skills* – games that ask children to follow patterns, answer riddles, or use logic help build their thinking ability.
3. *Learning how to think* – games often push players to try different paths, test new ideas, and reflect on what works.
4. *Body movement skills (motor skills)* – especially in young children, games that include actions (like Total Physical Response) support both fine and large movements.
5. *Values and behavior* – many games teach patience, fairness, teamwork, and even how to handle losing with grace [8].

In addition to these, modern teachers recognize that well-chosen games can increase children's focus, build resilience, and make hard tasks feel less threatening. They also support mixed-ability classes by allowing each learner to take part in ways that match their level. Whether through physical play, digital tools, or word-based games, the act of playing remains one of the richest and most flexible ways to learn.

Many studies have shown that adding games to language lessons brings a wide range of benefits. According to Lengeling and Malarcher, these advantages can be grouped into four main areas: emotional, thinking-based, classroom-related, and flexible use [5].

### **Benefits of games in language teaching**

#### **1. Emotional (affective) benefits**

Games help lower learners' stress and build a more relaxed atmosphere in class. By turning the focus away from pressure and fear of mistakes, games allow students to feel safer when using the new language. They also spark creativity and encourage learners to speak freely in real-life situations. Since games involve movement, laughter, and teamwork, they create a fun setting that motivates students to take part.

Research shows that when games are used regularly, students show a more positive attitude toward learning and are more likely to attend class. As one study puts it, "games reduce the stress of learning another language" by offering a different, more enjoyable way to stay involved [5].

#### **2. Thinking (cognitive) benefits**

Games don't just make learning fun—they help learners think more deeply. They give students chances to use what they know in hands-on ways, not just repeat it. Through games, students can go over and build on what they've learned in a setting that feels natural and connected to real life.

Many games are built around grammar or new words, but in a way that's less dry than drills. Because they are tied to emotion—like the excitement of winning or the joy of teamwork—games help students remember things better. Digital games, in

particular, have shown “positive impact on vocabulary learning, speaking skills, and grammar understanding when compared to regular classroom methods” [4].

### **3. Classroom dynamics benefits**

Games change the feel of the classroom. Instead of focusing on the teacher, the focus moves to the learners. In this setting, the teacher becomes more of a guide or helper, and students work with each other. This helps create a sense of teamwork and shared purpose.

Games also help get everyone involved, even those who are usually quiet or unsure. A bit of healthy competition can boost energy and make students want to do better. As one study notes, games turn “a dull and ordinary lesson into an active, engaging one where students and their learning come first.”

### **4. Flexibility and adaptability**

One of the biggest strengths of games is how easily they can be changed to fit different ages, language levels, and interests. Many games use all four main language skills-listening, speaking, reading, and writing-so they can support a balanced approach to learning.

Once a game is set up, it often needs very little prep the next time, which makes it easy to reuse. Games can also be used in a wide range of teaching plans, making them useful across many different lessons and styles. Their flexible nature makes them especially helpful in mixed-level classrooms, where they can include both stronger and weaker students. As one study notes, games can “pull weaker learners into the learning process, helping them gain confidence and improve their use of English”.

**Classifications of educational games for language learning.** Educational games come in many forms, each serving a different goal in the language classroom. Grouping or classifying games based on shared features helps teachers choose the most suitable ones for their learners. A well-thought-out classification makes it easier to match games with lesson goals, learning styles, and student needs. It also allows teachers to strike a balance between accuracy and fluency, teamwork and competition, or fun and focus. As Lengeling and Malarcher point out, knowing how games differ helps educators make better choices for meaningful and enjoyable learning [5].

#### **By type of competition**

One basic way to group games is by how players work toward the goal. As Hadfield explains, games can be:

- Competitive games, where players or teams race to finish first or score the most points;

- Cooperative games, where players work together to reach a shared aim [5].

Both types have their role in the classroom. Competitive games add energy and excitement, often raising motivation by offering a challenge. Cooperative games,

on the other hand, build trust, team spirit, and speaking skills as students help each other succeed.

### **By language purpose**

Another useful way to group games is based on their language goal. Hadfield divides them into:

- Linguistic games, which focus on correctness-getting grammar, spelling, or pronunciation right;

- Communicative games, which aim to build fluency and natural speaking, even if mistakes are made [1].

This distinction helps teachers choose the right type of game for their objective. For example, when teaching a new grammar rule, a linguistic game might work best. But when the goal is to get students speaking freely, a communicative game would be more useful.

### **By use and structure**

Some games are grouped by what they ask students to do and how they are built. These types include:

- Sorting or ordering games – where learners group or arrange words by category or sequence;

- Information gap games – where each player has different information and must speak or listen to complete a task;

- Guessing games – where students guess based on clues, like “Who am I?” or “What’s in the bag?”;

- Matching games – where learners pair related items, such as pictures and words;

- Labeling games – where players name or identify items or ideas;

- Role-play games – where students act out everyday scenes, such as shopping or job interviews [1].

These types of games help build specific skills like vocabulary recall, speaking fluency, or listening accuracy. They also offer structure and variety in lesson planning.

### **By learning purpose: teaching vs. testing**

Kapp provides another helpful distinction: games can be designed to teach or to test [7].

- Testing games check what learners already know. These include quiz games or trivia-style formats, where students recall facts or grammar points.

- Teaching games, however, help students learn something new. In these games, the challenge or puzzle leads learners through a process that builds knowledge step by step.

As Kapp affirms, “There is an important difference between games that teach a learner how to do something and games that test what a learner already knows” [7].

While testing games are good for review, they often fall short in helping students grasp new ideas. Teaching games, by contrast, are more effective at guiding learners through discovery and practice in a fun, low-pressure setting.

Knowing how to classify games gives teachers more control and clarity in lesson design. It helps ensure that play is not just fun but also purposeful-meeting language goals, supporting different skill levels, and keeping learners active and involved.

Games are important formative learning tools; they can be used purposefully to build key language skills. When chosen and guided well, games allow learners to practice speaking, listening, reading, and writing in ways that feel natural and enjoyable. Below are clear examples of how games can support specific language skills, especially listening and vocabulary, which are core parts of language learning.

### **Practical applications of games in language teaching**

#### **Games that strengthen listening skills**

Listening is one of the first and most important skills learners need when picking up a new language especially in the early years of school. For young learners, it is often through listening that they first understand how words sound, how speech flows, and what patterns exist in language.

*Simple flashcard-based listening games* are especially helpful. They not only support vocabulary learning, but also train learners to listen closely, match sound to meaning, and react quickly. Two effective examples include:

- *Hands on heads:* Target words are shown on flashcards and placed on the board. As the teacher says words aloud, students put their hands on their heads when they hear a word that matches one on the board. This activity can be made more active by splitting the class into teams, each responsible for different sets of words [10].
- *Flashcard groups:* Flashcards are placed in separate groups on the board. Each group of words is linked to a certain action (e.g., clap, raise your hand, sit down). Students listen for a word and respond with the action tied to its group [10].
- *Simon Says:* This classic action-based game involves the teacher giving spoken commands, such as “Simon says touch your nose.” Students must listen carefully and only perform the action if the instruction starts with “Simon says.” If the teacher omits “Simon says” and simply says “Touch your nose,” students should remain still. This encourages careful listening and attention to detail. It can be adapted to focus on specific vocabulary sets, such as body parts, classroom objects, or action verbs.
- *Sound Hunt:* Students listen to a short recording or live reading that includes key vocabulary items (e.g., animal names, food items, or school supplies). As they hear each target word, they must raise a corresponding picture card,



point to a flashcard on the wall, or mark it on a checklist. In a variation of this game, students can listen to real-world sounds (like barking or rain) and match them to images. This activity supports word recognition, improves sound-word association, and allows for easy adaptation across topics and proficiency levels.

These activities are especially useful in large classrooms, as they get every learner involved at the same time. Because students respond with movement instead of speech, there's less pressure-making it a great way to check understanding without causing stress.

### **Games that build vocabulary knowledge**

Learning new words is essential for language growth, and games are a great way to help students remember words more easily. Unlike rote memorization, games involve learners in tasks that are meaningful and often fun so the words stick longer in memory.

Useful vocabulary games include:

- **Sorting and ordering games:** Students work with word cards to group them by meaning, category, or part of speech. They might also be given jumbled sentences or phrases and asked to arrange them into the correct order. These tasks strengthen word recognition and understanding of sentence structure [5].
- **Interactive digital games:** Online tools such as *Kahoot!*, *Nearpod*, and *Quizizz* bring vocabulary learning to life through interactive quizzes, matching activities, polls, and word-image association tasks. These platforms support both in-person and remote learning, making them flexible for any classroom setting. Students can answer questions in real time using devices, and teachers receive instant feedback on learner performance.
- Tools like *Wordwall* offer a variety of game formats-such as word searches, "whack-a-mole," "find the match," and "open the box" which can be used to reinforce spelling, meaning, and pronunciation. *Baamboozle* allows for team-based competition and is especially useful in reviewing vocabulary in a game-show style format. *LearningApps.org* provides customizable language games that involve audio, images, and video, which support listening and reading skills alongside vocabulary.
- These digital platforms promote *quick recall, engagement, and motivation*, while allowing repeated exposure to target words in meaningful and enjoyable ways. The *instant feedback* feature not only helps students track their own progress but also gives teachers insights for adjusting instruction. By turning vocabulary practice into an active challenge, these tools help make word learning memorable and more effective [3].

The real strength of using games in the classroom lies in their ability to combine fun with focused learning. Whether helping students listen with care or learn new words in a meaningful way, games provide teachers with flexible tools to meet learning goals and support all types of learners.

**Adapting games for different age groups.** The implementation of games must consider the developmental characteristics of learners:

***Games for young learners (primary level)***

For young learners, games should incorporate physical movement, visual supports, and simple rules:

- total Physical Response (TPR) activities that combine language with physical actions;
- flashcard-based games that develop listening and vocabulary skills;
- simple competitive and cooperative games with clear objectives [10].

These approaches align with Piaget's stages of development, as young learners benefit from "language and abstract thought, symbolic play, drawing pictures, and talking about things that happened in the past"[9].

***Games for adolescent and adult learners***

Older learners benefit from games that challenge critical thinking and problem-solving abilities:

- role-plays simulating authentic communication scenarios;
- strategic games requiring negotiation and decision-making;
- digital games with complex narrative structures [3].

**Digital Game-Based Language Learning.** Recent research has demonstrated the efficacy of digital games in language learning contexts. A systematic review of digital game-based language learning (DGBLL) examined 18 peer-reviewed articles published between 2014 and 2025, finding consistent positive outcomes across studies [4].

***Types of digital games***

- The review identified several categories of digital games used in language learning:
- serious games (83% of studies): designed specifically for educational purposes;
- commercial off-the-shelf games: adapted for language learning objectives;
- game-like applications: incorporating game elements into learning software [4] [12].

***Key elements supporting effective DGBLL***

Research acknowledges several critical components that enhance language learning outcomes:

- narrative structures that provide meaningful contexts for language use;
- clear goals that motivate progress and achievement;
- reward systems that reinforce learning;
- feedback mechanisms that guide improvement [4].

These elements create engaging learning environments that motivate sustained practice and application of language skills.

The systematic review "affirms the positive impact of digital games on contextualized vocabulary acquisition, oral communication skills, and grammar learning, compared to conventional language teaching methods"[4]. These findings underscore the potential of digital games to transform language education practices.

According to research, "the integration of technology in education enables educators to use web-based games and interactive activities in ELT classes to get students' engagement"[3]. This technology-enhanced approach leads to "enhanced motivation, active engagement, and willing participation of learners in the learning process"[3].

**In conclusion**, educational games represent powerful educational tools for enhancing English language teaching and learning. Theories by Piaget, Vygotsky, and Gagné offer a strong foundation for understanding how games support cognitive growth and language development. The diverse benefits of games-spanning affective, cognitive, class dynamic, and adaptability domains-make them invaluable tools in language classrooms.

The variety of game types available allows teachers to address specific language skills and learning objectives while adapting to diverse student needs and contexts. From simple flashcard activities to sophisticated digital applications, games offer flexible approaches that can be tailored to different age groups, proficiency levels, and learning styles.

The emerging field of digital game-based language learning presents particularly promising opportunities for innovation in language education. Research demonstrates the positive impact of digital games on vocabulary acquisition, oral communication, and grammar learning, suggesting that technology-enhanced game experiences may become more important to language teaching methodologies.

For teachers seeking to improve student motivation, engagement, and achievement in English language learning, games provide not merely entertainment but a theoretically sound and empirically validated approach to instruction. As Harmer aptly notes, "Games are a vital part of a teacher's equipment, not only for language practice" but for creating the conditions in which effective learning can flourish.

## Bibliography

1. ACQUAH, E.O., KATZ, H.T. Digital game-based L2 learning outcomes for primary through post-secondary students: *A systematic literature review*. Computers & Education. 2020, 159, 104036.
2. BECKER, K. (n.d.) *Learning Theories Embodied in Games*. DiGRA Conference Publication.
3. Bridge TEFL. (n.d.) *Why Including Interactive Games Is Important in the ESL Classroom*. Retrieved: <https://bridge.edu/tefl/blog/including-interactive-games-esl-classroom/>.
4. DELA CRUZ, J., DUMAY, D.R. Theories, Principles, and Game Elements that Support Digital Game-Based Language Learning (DGBLL): *A Systematic Review*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2024, 23(3). <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1>.
5. Edict Magazine. *Classifications of Games Used in an ELT Classroom*. 2023. Retrieved: <https://edict.ro/classifications-of-games-used-in-an-elt-classroom/>
6. *Games activity at the foreign language lesson as one of the basic ways of learning English at primary school*. [Online]. 2012. Available URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=562712> [accessed 10-03-2025].
7. KAPP, K.M. (2013). *Testing Games vs. Teaching Games*. Retrieved: <https://karlkapp.com/testing-games-vs-teaching-games/>
8. KAPP, K.M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
9. *Piaget's stages of development: 4 stages and what to expect*. Retrieved: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/325030>.
10. *Simple Flashcard Listening Games for Large ESL Classes*. 2023. Retrieved: <https://starteachertraining.com/large-esl-class-flashcard-listening-games/>.
11. UBERMAN, A. *Oxford's teaching methods of English language*. [Online]. Available URL: <https://topref.ru/referat/120281.html> [accessed 10-03-2025].
12. VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**URBANONYMS OF BLAGOVESHCHENSK IN ENGLISH:  
LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS**

**DENUMIRILE URBANE DIN BLAGOVEȘCENSK ÎN LIMBA ENGLEZĂ:  
ASPECTE LINGVISTICE ȘI DIDACTICE**

**A.A. VANSOVICH**, student,  
Blagoveshchensk SPU

**A.E. MATEISHEN**, student,  
Blagoveshchensk SPU

**Scientific coordinator:**

**T.V. ANIKHOVSKAYA**, PhD, Associate Professor,  
Blagoveshchensk SPU

**A.A. VANSOVICI**, student,  
UPS din Blagoveșcensk,

**A.E. MATEISHEN**, studentă,  
UPS din Blagoveșcensk

**Coordonator științific:**

**T.V. ANIKOVSKAIA**, dr., conf. univ.,  
UPS din Blagoveșcensk

**CZU: 81'373.21:911.375 (571.6)**

**Rezumat.** În articol este prezentat un proiect de elaborare a unui ghid ilustrat al denumirilor urbane din orașul Blagoveșcensk în limba engleză. Sunt expuse principalele clasificări ale acestor denumiri și metodele de traducere a acestora. De asemenea, sunt evidențiate posibilitățile de valorificare a materialului colectat în domeniile lingvistic, educațional și turistic. Studiul se axează pe un abecedar tematic în limba engleză ca mijloc de integrare a conținutului regional în predarea limbii engleze. Pe baza unor clasificări tematice și semantice, autorii analizează 100 de denumiri urbane semnificative și descriu metodele de traducere a acestora în limba engleză, inclusiv transliterația, transcripția și calchierea. În lucrare se subliniază valoarea educațională a acestor denumiri, atât în păstrarea identității culturale, cât și în stimularea motivației și a competenței interculturale a elevilor prin metode de învățare ludice. Se detaliază modul în care denumirile urbane regionale pot îmbunătăți procesul de învățare a limbii engleze la nivelul învățământului general, prin utilizarea jocurilor și a proiectelor educaționale. Rezultatele pot fi utilizate în domeniile lingvisticii aplicate, a didacticii limbilor străine și promovării turismului, oferind un model practic de valorificare a elementelor culturale locale în predarea limbilor străine.

**Cuvinte-cheie:** denumiri urbane, competență interculturală, turism, educație, limba engleză.

The study of urbanonyms of Blagoveshchensk and methods of their rendering into English is of interest both from the point of view of linguistics and the methodology of teaching English. The term "urbanonym" refers to a type of toponym, namely, a proper name of intra-city objects: streets, squares, lanes,

embankments, monuments, theaters, museums, hotels, etc. [2]. The relevance of the research is determined by the fact that urbanonyms serve as key signs that form the perception of a location at the verbal level. Urbanonyms create a certain image or brand of the city, which is especially important both in education and in international tourism. The selection of the most distinguishing urbanonyms of Blagoveshchensk and their presentation in English is responsible for creating a positive image of the city among residents and visitors.

The project aims to create an ABC of key urbanonyms of Blagoveshchensk in English. The urbanonyms arranged in alphabetical order, accompanied by bright visual components and brief descriptive information can become the basis for introducing schoolchildren to their hometown in English lessons. The target audience of the project includes schoolchildren studying English at the stage of general education, foreign tourists, and anyone interested in the development of Blagoveshchensk.

At the first stage of the project, we identified 100 of the most recognizable urbanonyms of Blagoveshchensk based on an analysis of local history materials, publications in local media, and websites of tourist organizations. These include names of buildings, local art objects, streets, squares, lanes, embankments, shopping and entertainment centers, and other urban sights in Blagoveshchensk that reflect the cultural, historical, social, and natural conditions of the city.

We also determined the classifications of urbanonyms and methods of their translation into English. According to the thematic classification of urbanonyms by N.V. Podolskaya [1], they can be divided into the following subgroups: agoronyms – names of urban squares and markets (Victory Square, Lenin Square), godonyms – names of linear objects in the city, such as avenues, streets, alleys, and embankments (The Amur River Embankment, Gorky Street, St. Innokentiy Lane), urban choronyms – proper names of parts of the city, such as parks, quarters, and districts (City park, Pervomaiskiy Park;), ecclesionyms – proper names of churches, chapels, monasteries, and crosses (Annunciation (Blagoveshchensky) Cathedral, St. Nickolas church), and oikonoms proper names of buildings, including houses, museums, palaces, theaters, galleries, shops, sports halls, and stadiums (Amur Regional Museum, Amur Drama theatre, etc.). In addition to the thematic classification, we also identified subclasses of urbanonyms, proposed by R.V. Razumov [2]: such as hephuronoms – names of bridges (International Bridge over the Amur River), monumentonyms – proper names of monuments, memorials, and memorial complexes (Aigun Treaty Monument, Lenin monument;), emporonyms – names of commercial establishments (Amurskaya Yarmarka), and ergonyms – names of enterprises, organizations, and institutions that operate in various spheres of public life (Confectionary factory Zeya).

In the selection of 100 most significant urbanonyms of Blagoveshchensk, oikodonyms and monumentonyms are most frequently represented – 36 % and 25 % respectively. Such names as Alekseyevskaya Gymnasium, Asia Hotel, Paleontological Museum, Puppet theatre, Border Guard with a Dog, Triumphal Arch, Amurosaurus define the face of the city, evoke vivid positive associations.

There is also a semantic classification of urbanonyms [1]. In the selected names, urban objects with names that reflect the names of people, saints, or animals (37 %) dominate, the so-called urbanonyms with a reduced pre-terminological meaning: Airport Ignatievo named after N.N. Muraviev-Amurskiy, Churin & Co Trading House, Archangel Gabriel Church; followed by urban objects with names that reflect their characteristics and purpose (18 %): Children's Esthetic Education Center, the House of Military Governor of the Amur Region; the group of most frequent urbanonyms is closed by urban objects named after objects located on or near them (13 %): International Bridge over the Amur River, the Zeya River Embankment.

As for the methods of translating urbanonyms into English, the most common are transliteration, transcription, and calquing, or a combination of these methods: Amurskaya Yarmarka, Zeya, Zinaida Sinitsina, Airport Ignatievo named after N.N. Muraviev-Amursky; The Amur River; International motorway bridge over the Amur River; Monument in memory of the Cossacks-pioneers of the Amur region; Churin & Co Trading House; The Amur River Embankment.

The most important stage of the project was the compilation of brief explanatory texts in English for each urbanonym, reflecting the essential information about every urban object, and the presentation of the collected material in the form of an illustrated alphabet in English.

The theoretical aspect of the implemented project is a comprehensive study and systematization of urbanonyms of Blagoveshchensk in English. The practical significance lies in the possibility of using the created ABC of urbanonyms in the process of learning English at the stage of basic general education.

At the next stage, we examined the implementation of the regional component in English language teaching, particularly the use of urbanonyms in a linguodidactic context. Games incorporating regional content at different learning stages allow for the simultaneous achievement of educational, developmental, and upbringing objectives, fostering a positive image of one's homeland and cultivating patriotism. One of the most effective teaching tools, positively influencing students' motivation when studying topics related to their region, is gamification—the use of games in foreign language lessons.

In Russian foreign language teaching methodology, gamification is defined as the integration of game elements into an educational course. This technology enhances interest in learning, facilitates quicker and more effective acquisition of

skills, and increases student engagement and motivation, leading to better material retention. It encourages experimentation, creativity, and risk-taking without causing frustration. The use of rewards generates excitement, sparks interest in outcomes, and motivates diligent learning [5]. Gamification helps sustain interest and drives achievement in English language learning across different age groups. Its elements are applicable to both group and individual student activities.

Various classifications exist for games used in foreign language instruction. Jean Piaget identifies three main types of games corresponding to child development stages:

- Practice games – a child's first games involving grasping and manipulating objects (first year of life);
- Symbolic games – imitation of adult life through a system of symbols (early preschool age);
- Games with rules – role-playing games (school age) [1].

M. F. Stronin offers a different classification of games for English lessons, dividing them into:

- Phonetic games (developing pronunciation skills: phonemes and intonation);
- Grammar games (practicing grammatical structures);
- Lexical games (reinforcing vocabulary, exploring word collocations, activating speech and thought processes);
- Creative games (enhancing speaking skills and imagination);
- Spelling games (improving writing skills, memory training, and learning foreign spelling patterns).

After analyzing the principles of gamified education—autonomy, value, gradual competence development, immediate feedback, and visual progress tracking—we concluded that this technology offers several advantages for learners, including:

- Encouraging creativity;
- Adding meaning to monotonous learning processes;
- Reinforcing beneficial habits in an entertaining way;
- Improving knowledge quality and retention;
- Developing cooperation skills;
- Reducing the fear of failure;
- Sustaining high motivation.

Principles for Applying Games with a Regional Component

- Appropriate Stage Selection – Best used during consolidation and speaking practice (e.g., «Compare your school with a British one»;



«Prepare a report on famous people from your city!»; «Create a presentation about local landmarks»).

- Variety – Diverse formats (individual, pair, group work) and lesson types (game-based, theatrical, conference, lecture, quest, excursion). Engaging tasks (crosswords, word searches, puzzles) boost interest.
- Visualization – Visual aids (posters, photos, videos), especially those co-created by students, enhance comprehension and memorization.
- Systematic Integration – The regional component should be incorporated into all language skills: reading, writing, speaking, and listening.
- Practical Focus – Emphasis on real-life situations, such as role-playing games or excursion-based lessons.

This methodology formed the basis for developing guidelines on using the ABC of Blagoveshchensk in English lessons. Board and online games, accessible via QR codes, invite students to explore the city's streets, learn about notable figures, participate in urban quests, and make cultural and linguistic discoveries. The alphabet-based games align with different learning stages, core curriculum topics, and grammatical structures, addressing not only academic but also developmental and upbringing goals.

Expanding existing regionally focused English teaching materials with the ABC of Blagoveshchensk enables effective implementation of the national-regional component through gamification. It supports thematic electives and extracurricular activities at any stage of English language learning.

Conclusion. This study highlights the linguistic and didactic value of urbanonyms in the context of Blagoveshchensk. By compiling and translating 100 key urbanonyms into English and presenting them in an illustrated ABC format, the project offers a meaningful way to integrate regional content into English language teaching. The classifications and translation methods explored support both linguistic research and practical pedagogy. Through gamification and contextual learning, urbanonyms enhance students' motivation, cultural awareness, and communicative competence. This approach connects language learning with local identity and promotes intercultural education. The project demonstrates how regional linguistic resources can enrich language instruction and suggests further development through digital tools and broader application in other educational contexts.

### Bibliography

1. PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*. Moscow; Leningrad, 1932. 412 p.  
URL: [https://logoped-defectolog.1c-umi.ru/images/cms/data/zhan\\_piazhe\\_rech\\_i\\_myshlenierebenka.pdf](https://logoped-defectolog.1c-umi.ru/images/cms/data/zhan_piazhe_rech_i_myshlenierebenka.pdf).
2. PODOLSKAYA, N.V., SUPERANSKAYA A.V. *Dictionary of Russian onomastic terminology*. Moscow: Nauka, 1988. 187[2] p. ISBN 5-02-010892-8.
3. RAZUMOV, R.V. Urbanonymic system of a multilingual city. *Verhnevolzhsky Philological Bulletin*. 2023, nr. 2 (33), p. 119-126.
4. RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.  
<https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/FA3BD14E5319F3B9DA62547E0F0F9E67>  
<https://cyberleninka.ru/article/n/urbanonimicheskaya-sistema-polilingvalnogo-goroda>.
5. SAVINA, A.F. Gamification in English Language Lessons. *Molodoy Uchenyy [Young Scientist]*. 2021, no. 28 (370), p. 49-50.  
URL: <https://moluch.ru/archive/370/83141/>.

# LINGUISTIC ANALYSIS OF ENGLISH SLANG: ORIGINS, EVOLUTION, AND CULTURAL SIGNIFICANCE

## ANALIZA LINGVISTICĂ A ARGOULUI ENGLEZ: ORIGINI, EVOLUȚIE ȘI SEMNIFICAȚIE CULTURALĂ

**Ina BUMBU**, student,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Tatiana LAȘCU**, PhD, Associate Professor,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

**Ina BUMBU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**

**Tatiana LAȘCU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**CZU: 811.111**

**Rezumat.** În articol se abordează câteva aspecte ale argoului englez: de unde vine, cum evoluează, de ce contează și se oferă o privire de ansamblu asupra factorilor care influențează apariția, răspândirea și dispariția acestuia. Autorii prezintă o scurtă clasificare pentru a-l diferenția de alte elemente de limbă și, totodată, evaluează impactul argoului asupra limbii engleze. Prin urmare, este examinată importanța familiarizării cu argoul pentru cei care învață limba engleză ca a doua limbă.

**Cuvinte-cheie:** argou, predarea vocabularului, competență culturală, limba engleză.

Slang is one of the most dynamic elements of any language. Throughout history, slang has always shaped how people communicate, connect, and express identity; that is why it is important to acknowledge its existence as inseparable. A simple definition, slang is the informal vocabulary restricted in use by social contexts or groups of people. Slang is more often found in speech rather than in writing seen as extremely informal. It can also be defined as „an informal nonstandard vocabulary composed typically of coinages, arbitrarily changed words, and extravagant, forced, or facetious figures of speech” [1].

Slang has been recorded throughout ages, but the studies of slang as a linguistic phenomenon have only begun recently. Eric Partridge was one of the first major lexicographers of the 20<sup>th</sup> century who concerned himself with slang documentation and its usage in various social classes.

In a similar way, Julia Penelope and Susan J. Wolfe examined how slang is used to establish group identity and exclude outsiders. One of the last-century researchers are Tony Thorne and David Crystal. The former investigates

contemporary slang, particularly youth language and its digital evolution, while the latter discusses the impact of the internet on linguistic creativity, including the rise of neologisms, “memes”, and viral slang [2].

Before proceeding to the classifications, we should highlight some main reasons why an ELL (English Language Learner) should familiarize himself or herself with slang words, expressions or constructions. First of all, slang reflects real communication – that is, the way exchange occurs in everyday life between native speakers. Slang greatly contributes to the language flowiness. Those slangs which only stick to formal language risk sounding robotic, outdated, or just plain awkward in casual conversations. Slang helps bridge the gap between the English textbook and natural, everyday speech. Secondly, this element of the language offers insight on how language evolves in present time, helps notice patterns and recurrences, instances where some structures are modified to form other structures, etc. The ability to keep up with these changes can provide the learner with confidence in his or her own skills and helps overcome language barriers.

In other words, learners who engage with it develop a more flexible and adaptive mindset toward language. Thirdly, ELLs develop their cultural competence and insight. Slang carries the emotional tone, humor, irony, and creativity of the culture it comes from. By understanding slang, learners gain access to the values, attitudes, and group dynamics of English-speaking communities. Finally, it is directly related to media and internet fluency. In order to communicate in online spaces a certain type of vocabulary is necessary; it consists of shortenings, words with meanings that completely differ from those stated in the dictionary, established idiomatic expressions, and many, many other. We can observe the same type of vocabulary appears in recent movies or series, entertainment shows etc. Without knowing the meaning, it is highly possible that the reader/listener will miss a number of jokes and most likely misinterpret the message that is being transmitted. Learning slang is a key to navigating online spaces and pop culture, both of which are overflowing with idioms, abbreviations, changing lingo.

We should distinguish between such terms as slang, jargon, colloquialisms, and dialect. Sometimes the definitions of these concepts can overlap and create confusion, but the main differences are easily identifiable if we look at the instances where these four categories are used.

For example, *slang* can be described as informal vocabulary restricted in use by social contexts or groups of people. However, to obtain a full understanding of what it really represents, we should mention that it is usually found in casual speech, youth culture, internet trends and subcultures, while the main purposes of slang in speech are to create and contribute to the maintaining of an identity, to exclude outsiders and add expressiveness. Active slang changes fast and may disappear from usual speech as quickly as in a year or even half a year; this is the fact that people

spend enormous amounts of time communicating on social media, exchanging ideas, commenting posts, which heightens the chance for more expressions to appear. Sometimes slang words and phrases become „mainstream” and „die” (ex. Internet slang „Zomg” is an exclamation rarely seen nowadays). Some examples of youth slang are “glow up” (a significant improvement), “brainrot” (deterioration of a person’s mental or intellectual state) and “to ghost” (ignoring someone by suddenly ending all communication).

*Jargon*, on the other hand, is a type of technical language used in professional fields; its main purpose increase efficiency among experts. Some of the fields can be but are not limited to: law, medicine, science, engineering, and even gaming. Jargon changes slowly, sticks to the established forms, and generates new terminology/drops older forms as their respective fields advance and new discoveries are made. Some examples are shortenings such as STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), ROI (return on investment), ELL (English Language Learner), affidavit (a written document that is confirmed by an can be used in court), code blue (an emergency signal in hospitals that indicates the need of urgent assistance).

*Colloquialism* is an informal type of language; unlike slang, it is widely understood by most people, not just limited to specific groups, although we encounter colloquialisms in everyday speech, media, and sometimes literature. They contribute to the general speech „flowiness” and its “relatability” through shortened/combined forms, idioms, and profanity. Some examples are: rule of thumb (unwritten rule), to be loaded (wealthy), food for thought (something that has to be pondered), abs (abdominal muscles), vet (veterinary), gonna (going to), y’all (you all). Sometimes colloquialisms vary depending on the region where the language is spoken; that brings us to *dialect*.

Dialect is a language variety based on geography/region, social class, and ethnicity, which may include differences concerning grammar, pronunciation, and vocabulary. We notice dialect differences in specific regions communities, and according to this variety we notice regional identities and their heritage. Some of these varieties are: *Cockney English*, *Appalachian English*, *African American Vernacular English* etc.) As we will see later, dialects can become sources of mainstream slang themselves. Examples of common dialect are afeared (BrE; afraid), discomfit (Appalachian English; to embarrass), yeet (to throw), salty (angry or upset), lowkey (AAVE; low profile), use one’s loaf (Cockney English).

Here are some categories of slang that reflect if not the whole, then at least a part of the types that can exist in the English language.

*Leet* (or “1337”) *speak*. Other spellings include “eleet” or leetspeak. It is a type of hacker speech, formed around a system of modified spellings that is mainly used on the Internet. Its main characteristic is making use of the similarity of symbols

based on their resemblances, which these character replacements play on. The coinage of this term is traced back to the hacker collective “Cult of the Dead Cow” [2].

*American slang/British slang.* Vocabulary reflecting regional and cultural variations between BrE and AmE. Comparing these two dialects we see that there are different slang expressions that are somehow alike but still different. For example, in order to say “I am not feeling great” AmE would use “I am bummed out, while in BrE it would be “I am cheesed off”. To talk about an anonymous or unidentified individual, we can either say “John Smith” (AmE) or “John Doe” (BrE) [3].

*Cockney Rhyming slang.* Even though it is also a dialect (which has many special aspects, from grammar to pronunciation; the dialect itself is spoken in by Londoners with working-class and lower-middle-class roots), here we are to talk about its slang vocabulary and the unique way of associating words through rhyme. Someone who isn’t familiar with the pattern will not be able to understand what is being said. One of the most recognizable expressions is “use your loaf”, which is an “invitation” to think. It is derived from the rhyme ‘loaf of bread’ and ‘head’ [4].

*Gen Z slang.* This refers to the vocabulary commonly used by those born in the Generation Z, especially on social media platforms, in chatrooms and in casual conversations. The words are mostly short and ‘catchy’ like ‘lit’, ‘flex’, ‘stan’, ‘sus’, or ‘extra’. These words are easily understood by their contemporaries and used in content creation.

*Thieves’ cant.* It is a criminal vocabulary first recorded in the 16<sup>th</sup> century. Its purpose was to confuse authorities and share valuable information, ex. location of a house, money etc. There have been several dictionaries dedicated to the collection of these expressions. Examples of cant are ken (house), cove (man), mort (woman) [4].

*Pig Latin.* This is a variety of slang that is formed with the help of wordplay, which was common among children. The procedure of forming this speech is to move the first letter of a word to the end of the pronounced word and adding a vowel. It is quite difficult to decipher just by hearing, much less without practice.

As we mentioned before, the first ever slang dictionaries appeared thanks to the criminal world. At first, dictionaries often excluded slang or labeled it as “low” speech, but as we see, it still made its way to being documented. For example, Thomas Harman’s „A Warning for Common Cursitors” that contained the recorded criminal slang of beggars, vagabonds, rogues and thieves. Other works of the same purpose are „The Highway to the Spitalfields” and „The New Canting Dictionary”. Those collections included the London underworld slang such as ken (house), bob ken (a house that can be easily robbed), mort, cove (woman, man), knuckle (a young thief), bene (good), patrico (priest), autem (church), cracking a ken (breaking into a

house) etc. [4, 5, 6]. Another similar record is „*A New Dictionary of the Terms Ancient and Modern of the Canting Crew*” by B. E.

In addition, we also had words that came from other sources, like sailor and military slang. The 20th century brought other expressions that reflected the spirit of that age, like „bee’s knees” (very good), „giggle water” (alcoholic drinks), „square” (normal, boring, uninteresting), „dig it” (understand, from AAVE contributions). In fact African American Vernacular English is one of the dialects that heavily contributed to the Gen Z slang vocabulary. Words like “bet” (yeah), “bougee” (pretentiously expensive),” basic” (boring) and “to slay” (to do something really well) are illustrative examples of such ‘migration’.

Another set of interesting occurrences can be found in the 1960-70s *Counterculture*, an anti-establishment movement, both political and cultural, that reflected the spirits of that age even through unique language use. Some of the examples are “to crash” (to stay at someone’s place), “jet” (to leave quickly), “grungy” (something/someone looking shabby), “to sponge” (to live off someone else’s money).

The appearance of the printing press in the 15th century contributed to standardization of English; it offered the possibility to publish books at a quicker rate, but dictionaries often happened to leave such vocabulary as thieves’ cant out, deeming it a „low” language form. Urbanization and Industrial revolution led to more jobs and fields of study, new technologies/procedures, and people like factory workers often had their own variation of speech with special terms, ex. „scab” was a worker who instead of going on a strike, went to work (originated in labor movements, was considered derogatory).

Film, radio, and social media also contributed, especially in the 20th-21st century with words like „dame” (woman, Hollywood slang), „noob” (the term attributed to a beginner in gaming culture), „LOL” (extreme amusement, abbreviation), „pwned” (misspelling of owned, defeated, used ironically).

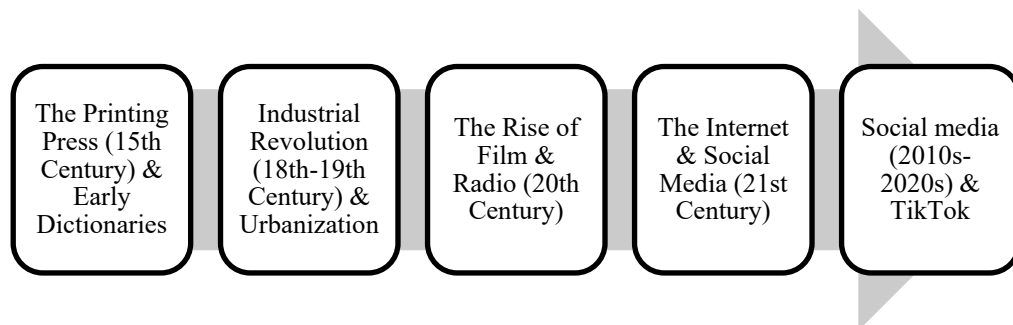


**Figure 1. Influence of Social and Technological Advancement on Slang**

Plenty new slang vocabulary appeared in the last 10 years, as almost everyone has access to social media, internet and can create content. This leads to faster and more frequent exchanges of messages between users, and consequently, more frequent language mutation.

There are plenty ways that new vocabulary appears in the English language. Here we will be mentioning the following ones:

- Neologisms (new word creation/coinage)

Neologisms are new invented words or phrases, often invented to identify new concepts, experiences, or phenomena. In slang, neologisms most often emerge from youth culture, internet fads or subculture. They're new, often whimsical, and rapidly travel via media and social platforms. *Examples*: Google, xerox, band-aid, to blutter, oversharer, 404.

- Semantic shift (change in the meaning of a word)

A word which previously had only one meaning begins to have an additional or broader meaning. Slang often repurposes words that are at hand. *Examples*: Salty: usually means 'overly seasoned', now: 'bitter' or irritated. Sick: generally means 'ill', now: 'awesome' or 'impressive'. Tea: originally a drink → now means 'gossip' ("Spill the tea"). Shade: literal shadow → now: subtle insult ("He threw shade"). Extra: more than necessary → now: dramatic or over-the-top.

- Borrowing from other languages

English takes words from other languages and transforms them into slangs. That has been going on for centuries. *Examples*: Bodega (*Spanish*) = small grocery shop, especially in a Spanish-speaking neighborhood; kudos (*Greek*) = praise or credit; schmooze (*Yiddish*) = to chat in a friendly or persuasive manner.

- Compounding and blending

*Compounding* is combining two existing words to make a new one.

*Blending* merges parts of words together. Both are very common in slang, especially for making speech catchy. *Examples*: Brunch; hangry; mansplain = man + explain (in a patronizing way); frenemy = friend + enemy; glamping = glamorous + camping (camping trip that involves luxurious and high-class accommodations)

- Acronyms and abbreviations

Shortened forms of phrases often created for texting or internet speech. AFK (away from keyboard), HP (health points), NPC (non-player character) are common slang used by gamers.

*Examples*: FOMO = Fear of Missing Out; YOLO = You Only Live Once; TBH = To Be Honest; SMH = Shaking My Head (expressing disapproval or disbelief); TL; DR = Too Long; Didn't Read; GOAT = Greatest of All Time.

Among the challenges of learning slangs we can mention:

- *Slang changes rapidly*. Students can be behind the times or out of touch, even when they just learned the word not long ago.



- *Regional and cultural variations.* Students can use a slang word in the wrong context or region, and that leads to confusion or (worst case) insult.
- *Slang can be vulgar, offensive or inappropriate.* Unintended crassness, humiliation and possible embarrassing interactions in class or on the job
- *Slang is usually not taught in formal classrooms.* Students might know academic English but feel utterly lost in a group discussion.
- *Pronunciation and delivery matter.* Students can get the word right but still sound „off,” especially if they’re not exposed to native speakers pronouncing it.

**Conclusions.** Slang is essential to the development and versatility of the English language. Social and cultural elements like age, subcultures, media, and technology have a strong influence on the creation and spread of slang. Slang creates challenges for language students: rapid change, regional variation, contextual nuance, lack of representation in textbooks. Despite those challenges, learning slang enhances fluency and cultural awareness, and learners sound more natural and respond better to native speakers.

### **Bibliography**

1. MERRIAM-WEBSTER. Slang. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved April 12, 2025. From: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/slang>.
2. MELLO, John P. *Google Expands Bug Bounty Program*. E-Commerce Times. 2015.
3. SIMPSON, Eliza. *50 British vs. American Words and Slang*. 2025.
4. BOINOD, Adam. *Cockney*. The Editors of Encyclopaedia Britannica. 2025.
5. HARMAN, Thomas. *A Caveat or Warning for Common Cursitors*. 1566.
6. MCMULLAN. 1984, p. 100.

# LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF SCHOOL THEATRE IN TEACHING ENGLISH IN COMPREHENSIVE SCHOOLS OF RUSSIA

## POTENȚIALUL LINGVISTIC ȘI DIDACTIC AL ACTIVITĂȚILOR TEATRALE ȘCOLARE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE ÎN ȘCOLILE GENERALE DIN RUSIA

**Maxim DRUKOVSKY**, student,  
Blagoveshchensk SPU, Russia

**Scientific coordinator:**

**Anzhelika KUZNETSOVA**, PhD, Associate Professor,  
Blagoveshchensk SPU, Russia

**Maxim DRUKOVSKI**, student,  
UPS Blagoveshchensk, Russia

**Coordonator științific:**

**Angelica KUZNETSOVA**, dr., conf. univ.,  
UPS Blagoveshchensk, Russia

**CZU: 373.5.016:811.111(470)**

**Rezumat.** În articol se abordează potențialul lingvo-didactic al activităților teatrului școlar ca instrument pedagogic de implicare teatrală și implicațiile acestuia pentru achiziția lingvistică și socializarea elevilor în procesul de predare a limbii engleze în școlile generale din Rusia. Relevanța acestui studiu constă în faptul că utilizarea pedagogiei dramatice și teatrale la lecțiile de limba engleză, la nivelul învățământului general secundar, are un potențial lingvo-didactic și educațional considerabil, insuficient valorificat în procesul educațional din școala generală în predarea unei limbi străine. În acest context, au fost elaborate recomandări și un algoritm destinat cadrelor didactice privind utilizarea pedagogiei dramatice și teatrale la lecțiile de limba engleză. De asemenea, a fost realizată o analiză a seturilor educaționale existente pentru a determina potențialul de implementare a pedagogiei dramatice și teatrale. În cele din urmă, această cercetare susține integrarea sistematică a elementelor teatrale în predarea limbii engleze, promovând un mediu de învățare mai interactiv și mai captivant, care să pregătească elevii pentru o comunicare globală eficientă. **Cuvinte-cheie:** pedagogie dramatică și teatrală, școli generale, teatru școlar, set educațional, tipuri, metode, algoritm de dramatizare.

First of all, the roots of dramatic and theatrical pedagogy trace back to the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries, emphasizing the importance of collective creativity between teachers and students. This pedagogical approach allows learners to immerse themselves in artistic expressions, fostering a comprehensive understanding of their role in society and their relationships with the world around them. The emotional and aesthetic impact of theatre on audiences highlights its potential as a «teacher of life», providing insights into human experiences and societal norms [5, p. 122].

In addition, dramatic and theatrical pedagogy serves distinct yet complementary roles in education. While dramatic pedagogy focuses primarily on the methods, theory, and practice of acting, theatrical pedagogy encompasses a broader educational framework that sorts and educates to develop speech and enhance social awareness. This approach is rooted in drama and the performing arts, aiming to educate individuals beyond the theatrical realm [2, p. 12].

It is worth noting that the Russian Federation regulations establish the right of schools to organize educational theaters, educational dance and opera studios, educational concert halls, and art and creative workshops. These measures are aimed at further formation of the student's personality, the development of interest in cognition and creative abilities of the student, the formation of skills of independent learning, and the preparation of the student for life in society [1].

Hence, school theatre serves as a vital platform for collective creativity, engaging not only young actors but also vocalists, artists, musicians, technicians, and educators. Research indicates a «dramatic instinct» among students, reflecting their innate love for theatre and cinema. This instinct can be harnessed in pedagogy, offering significant benefits when appropriately utilized within the educational framework.

The implementation of theatrical practices in the classroom aims to achieve several objectives:

1. Socialization of students.
2. Aesthetic education.
3. Development of soft and hard skills.
4. Humanization of the school community.
5. Development of a supportive and creative educational environment [5].

To achieve these objectives, lessons must incorporate complex educational tasks that both teachers and students, based on a specific situation, the working conditions of the group or individual student. The principles of engagement and co-creation underpin theatrical pedagogy, fostering an environment of respect and openness towards each learner's individuality.

In our study we found that dramatic pedagogy offers various forms for engaging students in the learning process.

- Improvisation. It allows spontaneous expression and creativity, enhancing students' ability to think spontaneously.
- Pantomime. It presupposes utilizing non-verbal communication to convey emotions and narratives, reinforcing understanding through physical expression.
- Formal dramatization. It involves structured performances that enable deeper analysis of texts and character motivations.

- Informal dramatization. It is characterized by a high degree of spontaneity, because it is difficult and sometimes impossible to predict the verbal and nonverbal behavior of students. Unlike formal dramatization, informal dramatization promotes the development of problem-based learning strategies and can be used for unfinished stories and episodes [3, p. 539].

Each form can be adapted to suit the age and developmental stage of the students, ensuring that the learning experience is both effective and enjoyable.

It should be noted, that the educational standards in Russia emphasize the importance of foreign language acquisition, aiming to develop students' communicative competence. Theatre-based activities align with these goals, providing a natural linguistic environment where students can experiment with language and immerse themselves in the culture of English-speaking countries. The use of dramatization promotes critical thinking, emotional intelligence, and teamwork skills, essential for future professional success [7].

The application of theatrical practices and dramatic techniques in teaching English can significantly enrich the learning experience, promoting both linguistic and emotional growth, enhance students' engagement and motivation, especially crucial during the middle school years when interest in studies may wane. By creating authentic communicative situations, dramatization helps students overcome psychological barriers and fosters a deeper understanding of the language and its cultural contexts. Generally, dramatization in the process of teaching a foreign language is understood as «the creative use of written and oral speech based on a literary work».

The teaching set «Spotlight» is one of the most widespread in schools of the Russian Federation recommended by the Ministry of Education. A significant advantage of «Spotlight» is the availability of a special supplement book for reading – the Reader which includes adapted literary works of English-speaking authors. The list of the «Reader for Spotlight» for students from the 5<sup>th</sup> to the 11<sup>th</sup> grade is presented in the table 1 below.

**Table 1. Reader for Spotlight 5-11 grades**

| <b>№</b> | <b>Grade</b> | <b>A story to stage</b>          |
|----------|--------------|----------------------------------|
| 1.       | 5            | Jack and the Beanstalk           |
| 2.       | 6            | Alice's Adventures in Wonderland |
| 3.       | 7            | Peter Pan                        |
| 4.       | 8            | The Canterville Ghost            |
| 5.       | 9            | Pygmalion                        |
| 6.       | 10           | The Merchant of Venice           |
| 7.       | 11           | Hamlet                           |

As we can see, the stories included in The Reader vary according to students' proficiency and interest. Besides, it includes not only the texts but also play scripts, ready-made exercises aimed on the vocabulary practice and a better understanding of the text. It also provides written lines, offering students a clear framework to speaking practice. They can focus on pronunciation, intonation, and rhythm while delivering their lines. It also contains songs' lyrics, since songs are an important part of performing on a stage. And last but not least, the authors of the Reader also thought through costumes and props, the teacher only needs to effectively organize the time allocated for reading and rehearsals and monitor the comprehension of what is read [8].

So, the Reader combines modern methodological approaches and various types of activities. It provides effective didactic, educational and developmental potential that a teacher can implement in English lessons. However, dramatic and theatrical pedagogy, which is believed to be time-and-efforts demanding activity, is often overlooked by English language teachers. Therefore, some rules on the implementation of dramatic and theatrical pedagogy in English lessons would be of practical use.

1. Individuality. Dramatization is not limited to a simple retelling of an artistic production with clearly defined roles and pre-learned texts. Students get used to their characters, giving them the features of their personality. Therefore, the same character played by different students will look completely different, and even the same student may interpret the role differently when repeated.
2. Inclusion of all participants. All students of the group participate in the dramatization process. If there are not enough roles for people and animals, then other elements such as trees, bushes or wind may be involved.
3. Freedom of choice. Each piece of art can be played multiple times. At the same time, each time it will be a new interpretation (taking into account the rule of individuality), and students can continue to play until they try all the roles that they are interested in [4, p. 9].

Taking into account the above-mentioned rules we propose the following algorithm for working on school drama (table 2).

**Table 2. The algorithm of dramatization of a literary work**

| №              | Stages                                               | Comments                                                                                                    |
|----------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Stage 1</b> |                                                      |                                                                                                             |
| 1.             | Choosing a dramatic work for a theatrical production | The choice of the work depends on the students' interest, hobbies and linguistic abilities of the children. |
| 2.             | An introduction to the life and work of the writer   | Learning about the author whose work they will be performing includes exploring the writer's                |

|                |                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                                                                                     | biography, historical context, major themes, and notable works.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 3.             | An introduction to the characters of the work                                       | Analysis personalities of the characters, motivations, relationships, and development throughout the narrative will contribute to success of the school theater                                                                                                                                                                     |
| 4.             | Reading a work of fiction                                                           | The entire work is read aloud, either as a group or individually.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 5.             | Writing a script or getting to know the screenplay.                                 | If the work is not already in script form, students may adapt the story into a script.                                                                                                                                                                                                                                              |
| 6.             | Lexical and grammatical analysis of the selected work                               | At this stage, you can translate the play or very difficult passages from it, and once again focus on new words and expressions. Only then is the dramatic work is read according to the roles, while the teacher corrects the pronunciation, intonation of the young actors, and draws attention to the coincidences of the rhyme. |
| 7.             | Learning of the characters' behavior on stage; their main actions.                  | Students analyze the way each character behaves in various situations within the story. They discuss key actions, emotional responses, and physical movements.                                                                                                                                                                      |
| 8.             | Role distribution. Casting for an acting role                                       | The teacher should understand that in front of him are not professionals who have graduated from theater school, but ordinary students who are creative and interested in theater.                                                                                                                                                  |
| <b>Stage 2</b> |                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 9.             | Phonetic reading according to the roles                                             | Students practice reading their lines with attention to pronunciation, clarity, and character voice. This phonetic reading helps them understand the rhythm and tone of their dialogue.                                                                                                                                             |
| 10.            | Phonetic elaboration of the material. Working on intonation                         | Students focus on the emotional delivery of their lines, experimenting with intonation, stress, and pauses.                                                                                                                                                                                                                         |
| 11.            | Lessons of the performing art                                                       | Students engage in structured lessons that focus on various aspects of performing arts.                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12.            | Practicing the movements of the actors on stage. Rehearsals of individual dialogues | Students practice their movements and positioning on stage. Individual dialogues are rehearsed to ensure that actors are comfortable with their lines and can interact naturally with one another.                                                                                                                                  |
| 13.            | Making decorations. Rehearsals of individual scenes of the play                     | Creating or setting up stage decorations that reflect the setting of the play.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 14.            | Selection of costumes and props. Rehearsals of individual scenes of the play        | Costumes and props are chosen to enhance the characters and setting. Students may try on costumes to ensure they fit well and align with the character's identity.                                                                                                                                                                  |

|                |                                                                                         |                                                                                                                                                                                                    |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15.            | The first run of the play<br>Comments and specifying some questions (when needed)       | A complete run-through of the play is performed in front of a small audience, such as peers or teachers.                                                                                           |
| 16.            | Creating posters and invitation cards for the performance                               | Students design promotional materials for the play, such as posters and invitation cards.                                                                                                          |
| 17.            | The second run of the play. Comments and specifying                                     | A second full run of the play is conducted, allowing students to apply the feedback received from the first run.                                                                                   |
| 18.            | General rehearsal                                                                       | A comprehensive rehearsal is held, bringing together all elements of the performance, including acting, stagecraft, and technical aspects.                                                         |
| 19.            | The premiere of the play                                                                | The official performance takes place in front of an audience.                                                                                                                                      |
| <b>Stage 3</b> |                                                                                         |                                                                                                                                                                                                    |
| 20.            | Viewing the recording of the performance and discussing it. Reflection. Self-assessment | Watching and discussing the recorded performance, analyzing what went well and what could be improved, reflecting on their experiences and assessing their individual and collective performances. |
| 21.            | Preparation for the school Theater competition                                          | Improving some scenes, preparing for and participating in a competition with other schools or community theatre groups.                                                                            |
| 22.            | Participation in the city theater competition                                           | Participation in a competition with other theatrical schools of the city.                                                                                                                          |
| 23.            | Further work on a theatrical production. A new play to stage                            | Having gained the experience in participating in school theatre, students may continue to work on the play, or proceed to staging other literary works.                                            |

In conclusion, the integration of dramatic and theatrical pedagogy in teaching English in comprehensive schools in Russia offers a unique and powerful approach to language education. By leveraging the emotional and social dimensions of theatrical engagement, educators can create a dynamic learning environment that promotes communicative competence, in combination of its components: speech, language, a socio-cultural, a compensatory and an educational-cognitive competence; personal growth, and cultural awareness. Dramatic and theatrical pedagogy likewise, facilitates developing students' need to use English as a mean of communication, knowledge, self-realization and socialization. It develops national self-awareness, the desire for mutual understanding between people of different cultures, getting students acquainted with the world's cultural legacy.

## Bibliography

1. *Federal State Educational Standard: official website*. [Online]. Moscow, 2025. Available: <https://fgos.ru/Fgos/fgos-soo.html>.
2. HOPPE, H. *Theatre and Education. Principles, Criteria, Models of Educational Theatre*. Münster: Lit. Verlag, 2003. 240 p. ISBN 3-8258-7130-4.
3. KONYSHEVA, A.V. *Modern methods of teaching English*. Minsk: TetraSystems, 2003. 175 p. ISBN 978-985-470-568-2.
4. KORYAKOVTSOVA, M.F. *Theory of teaching a foreign language. Productive educational technologies: a teaching aid for university students*. Moscow: Academy, 2010. 188 p. ISBN 978-576-955-949-5.
5. NELZINA, E.N. *Dramatic and theatrical pedagogy in foreign language lessons*. [Online]. Perm, 2016. Available: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaticheskaya-i-teatralnaya-pedagogika-na-urokah-inostrannogo-yazyka/viewer>.
6. PARKHOMENKO, T.N. *Theater in English as a means of forming students' sustainable motivation to study English*. Zlatoust, 2018. Available: <https://omnibuszlat.ru/images/news/parho.pdf>.
7. RUBINA, J.I., ZAVADSKAYA, T.F., SHEVELEV, N.N. *Amateur theatrical performances of schoolchildren: Fundamentals of pedagogical guidance: A manual for teachers and directors of theatrical groups*. Moscow. Education, 1983. 176 p.
8. SHAKESPEARE, W. *The Merchant of Venice: A reader for Spotlight. 10: book for reading: 10<sup>th</sup> grade: a manual for students of general educational institutions* [retold by O.V. Afanasyeva]. Moscow: Express Publishing: Prosveshchenie, 2012. 53 p. ISBN 978-5-09-026481-5.



# THE ROLE OF COLLOCATIONS IN ENHANCING VOCABULARY AND FLUENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE

## ROLUL COLOCAȚIEI ÎN ÎMBUNĂTĂȚIREA VOCABULARULUI ȘI A FLUENȚEI ÎN LIMBA ENGLEZĂ

**Irina EMELIN**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Tatiana LASCU**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Irina EMELIN**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Tatiana LAȘCU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**CZU: 811.111'37**

**Rezumat.** În articol se analizează importanța cologației în îmbunătățirea vocabularului, a fluenței și acurateței în limba engleză. Se atrage atenția asupra faptului că cologațiile sunt indispensabile dezvoltării și atingerii unui nivel înalt de performanță academică și de competență în toate aspectele limbii engleze, și anume citirea, scrierea, vorbirea și audierea. În articol se evidențiază unele metode, strategii și tehnici eficiente de învățare și de predare a unui spectru larg de cologații, inclusiv modalități tradiționale, moderne, deci interactive de studiu.

**Cuvinte-cheie:** cologație, îmbunătățire, vocabular, fluență, lectură, comunicare.

**Introduction.** When advancing in any language, we often focus on building up and diversifying our vocabulary. Whether we deliberately search for new words, expressions, idioms in dictionaries or encounter them by chance, we try to memorise and use them in spoken or written form in different contexts, hoping for the best. However, there is one aspect of language learning which often goes unnoticed despite its indubitable value in the use of English: *collocations*. Language learning involves not only understanding the individual meanings of words but also recognizing how these words combine in certain context [4]. Collocations play a pivotal role in boosting vocabulary skills, verbal fluidity, significantly contributing to learners' communicative competence [6]. Teaching collocations in modern language education helps students communicate more effectively and naturally in daily conversations while increasing their understanding of the cultural dimensions embedded in the language [10]. It is necessary to address as well the difficulties learners face in the process of enriching their linguistic knowledge. Gaining insight

into the relationship between words opens the way for grasping not only the literal meanings of words but also the figurative, metaphorical meanings that occur from their combinations, which, as a result, refines their comprehension in contextual and cultural usage of the English vocabulary, crucial for productive discussion [1].

**Collocation** is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing. To illustrate, in English we say '*strong wind*' but '*heavy rain*' and it would not be normal to say '*heavy wind*' or '*strong rain*'. Whilst all four of these words would be recognized by a learner at elementary and pre-intermediate levels, it takes a greater degree of competence with the language to combine them correctly in productive use. Although to a native-speaker these combinations are rather predictable, and they do not give much thought to why these specific word pairings sound correct, to a foreign student they are quite hard to guess. Collocations often cannot be translated directly from one language to another as they follow patterns unique to English. While individual words have their own meaning, they take on a natural cohesion that reflects common usage in the language when paired together.

No piece of natural spoken or written English is totally free of collocation. Language that is rich in collocations is much more precise, for the reason that most single words in English – especially the more common ones encompass a whole range of meanings. Thus, a benefit to teaching collocations is that the way a word collocates can clarify the meaning of that word. The exact meaning of the core word can be determined only by the surrounding words that combine with it in a specific context. Take, for instance, the word '*light*'. Students will have no problems with the most literal meaning in the collocations '*light source/bulb*' (the energy from the sun, lamp, etc. that makes it possible to see things), but collocations like '*light colour/shade/chocolate*' (not dark), '*light clothes/luggage/vehicle*' (not heavy), '*light touch/pressure/footsteps/tap/kiss/pat/knock*' (gentle, not using much force), '*light work/exercise*' (easy to do, not making you tired), '*light rain/traffic*' (not great in amount, degree), '*light music/conversation/entertainment/conversation/relief*' (fun rather than serious and not needing much mental effort), '*light tone/remark*' (not serious), '*light sentence/punishment*' (not severe), '*light meal/supper/snack/salad/diet*' (small in quantity or easy to digest) etc., reveal the true diversity of this word. Words that have developed this kind of '*diversified*' meaning through collocation are known as '*delexicalized*' words, that have lost their unique meaning by reason of variations in usage. The most delexicalized are regarded to be verbs (catch, get, take, go, etc), which in particular collocations, have minimal semantic overlap with the original dictionary meaning.

Learners who select the best collocation will express themselves a great deal more clearly and be able to convey not just a general meaning, but something quite accurate. When comparing the sentence '*This is a good book and contains a lot of*

*interesting details*' with *'This is a gripping book and contains a wealth of historical details'*, it is obvious that despite both sentences are absolutely correct, the second one communicates more.

It is imperative to learn collocations if we want to speak and write English in a more natural way. Even though Englishmen would probably catch what we mean if we used a non-collocation, our language would sound unnatural. When saying *'hard rain'*, are we implying a lot of rain or maybe a hailstorm? Nevertheless, even when basic intelligibility does not seem to be at issue, choosing the right collocation, for example *'of great importance'* rather than *'of big/high importance'* will make our speech and writing be more native-speaker-like. When learners rely on word-for-word translation or piece together sentences without understanding collocations, their language use can feel awkward and stilted. As a rule, fluency is marked by the ability to use word combinations effortlessly and confidently. As stated by Lewis, learners who are regularly exposed to collocations are inclined to develop this kind of fluency [5]. Moreover, researcher Hill lay stress on that, mentioning that language acquisition is more qualitative when students are familiar with these common word pairings [3].

Learning collocations will also help us increase our range of English vocabulary, varying both our speech and improving our style of writing [7]. Understanding collocations allows students to better comprehend texts or conversations where these common word pairings appear. They enhance their ability to express ideas smoothly and clearly in their own communication [12].

Besides, collocation is vital in comprehension, because even if they know the individual words, students may struggle to understand the intended meaning of collocation. Thornbury states that recognizing collocations is foremost indispensable for reading and listening comprehension, as these word combinations carry meaning beyond the sum of their parts [11]. By learning collocations, students become able to process language more successfully and predict the meaning of unknown expressions based on context.

Under certain definitions, collocations can consist of more than two main words and, whereas functional words like prepositions are not considered primary components of these collocations, there are some interpretations that include them.

As for the type of words that make up a collocation, although there are some researchers from the field who consider that collocations are restricted to primarily two-word combinations of the main parts of speech (nouns, verbs, adjectives and adverbs), according to the *Oxford Dictionary of Collocations*, phrasal verbs, prepositional phrases, semi-fixed and fixed expressions are regarded as collocations, not separate lexical categories [9].

*Grammatical categories of collocations according to the Oxford Dictionary of Collocations*

- Adjective + noun: natural/clear/good/bright/harsh/intense/strong/dim *light*
- Quantifier + noun: a beam/ray/burst of *light*
- Verb + noun:  
have/generate/produce/cast/emit/give/provide/shed/reflect/catch *light*
- Noun + verb: *light* gleams/glows/shines
- Preposition + noun: by the *light* of, against the light, into the light, towards the light...
- Noun + noun: *light* intensity/level/source/beam, *light* switch
- Noun + preposition: the *light* from the window
- Adverb + verb: *choose* carefully
- Verb + verb: be free to *choose*
- Verb + preposition: *choose* over
- Adverb + adjective: perfectly/not entirely/environmentally *safe*
- Adjective + preposition: *safe* from attack
- Short phrases including the head word and metaphors: (at) the speed of *light*, be the *light* of someone's eyes, pick and *choose*, *safe* and sound

A further way collocations are categorized is by strength, which is not about how frequently the collocation is used but how often the principal words occur with other words. Strong collocations feature words which appear with many other words while weak collocations are composed of words that collocate with a multitude of other words. Thus, combinations of words in English run from the fairly weak ones 'see a film'(watch), which beginner students learn as a chunk, through the medium strength 'see a doctor' (visit, consult) to the stronger ones 'see danger/reason/the point (acknowledge) and ending with the totally fixed or idiomatic 'not see wood for the trees' (to not see or understand the main point about something because you are paying too much attention to small detail).

Natural collocations are not always logical and obvious to learners, especially when they involve less common word pairings. What determines how words go together is usage over time. There is no obvious reason why *make friends* is a collocation, while *get friends* is a non-collocation, but that is what people say. Moreover, we are not usually able to realize that certain words naturally go together and tend to translate word-for-word from our native language, which consequently leads to making errors in communication. To demonstrate, some students could say 'yellow hair' instead of 'blond hair'. 'Yellow' does not collocate with 'hair', but with 'flowers', 'paint', etc. Some combinations just sound wrong to native speakers: 'quick cars/food' instead of 'fast cars/food', or 'a fast glance/meal' instead of 'a quick glance/meal'. In addition, especially tough for students is to differentiate *make* and *do* collocations, for there is no explanation why *make effort*, is correct whereas

*do effort* is not as in English these two verbs have one and the same meaning. All mismatches between languages can lead to errors and confusion for learners. Researcher Ellis acknowledges that learners' native language can interfere with the acquisition of collocations, particularly when the collocations in their language differ from those in English [2].

Another problem is that many students tend to over rely on individual learned vocabulary items without considering how they pair with other words, which as McCarthy and O'Dell underline, causes semantically incorrect, flawed language use [8].

By taking these challenges into account, teachers can improve the current methods and implement new strategies and techniques of teaching these fundamental lexical structures.

**Methodology.** In recent years, teachers and students have become increasingly aware of the importance of collocation in English language learning. Studies in this field prove that various methods exist for teaching collocations, each contributing to more effective language acquisition. Awareness of different grammatical categories and the nature of collocations will enable students to detect them and use them productively.

Exposing learners to authentic language through reading and listening exercises can spotlight how collocations are used in real context. Providing explicit instruction on collocations with the help of dictionaries and online tools, and practising gap-fill activities or games are also useful methods. Encouraging students to use collocations in their speaking and writing tasks reinforces their learning and builds confidence in using the language naturally. It is crucial to integrate collocation learning into ordinary classroom activities. Either through structured exercise or informal discussions, constant exposure to these word combinations helps students to assimilate them over time.

One of the most high-yielding traditional methods is *observation*, which is better to be accomplished through mixed, interactive activities in order to capture and maintain students' attention. Learners are to be trained by the teacher to recognize collocations whenever they read a text from different sources – stories, novels, poems, websites, blogs, articles, newspapers, magazines, reviews, etc. and watch or listen to podcasts, television shows, documentaries, films, cartoons, songs, lectures on video blogs, etc. These noticing tasks motivate students to pay closer attention to word pairings and reflect on how they are used in context.

It is highly advisable to teach students get into the habit of recording all the encountered collocations. When working on collocations in a text, use your dictionary to find more relating to one both parts of the original collocation. Strong collocations can be recorded in forks (figure 1):

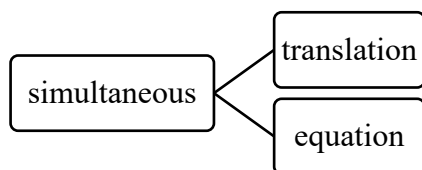
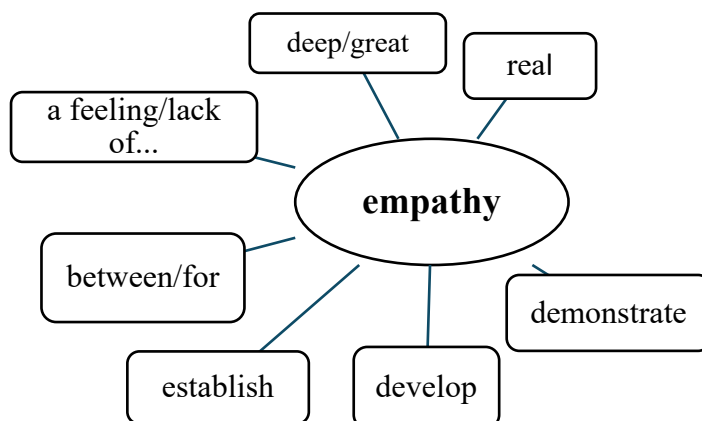


**Figure 1. Strong collocations in forks**

and weak ones in collocation bubbles (figure 2).



Experts believe that one of the most effective ways of recording collocations is keeping a collocation journal where students regularly note down new collocations, they come across reading materials, listening activities, or class discussions, creating entries and long personalized lists [3].

Collocation diaries or student generated lists are perfect as an individual assignment, where they are asked to write daily at least 5-11 collocations. Students can group their collocations by theme or context (e.g. '*collocations for business communication*'). Teachers may even let students share their collocation lists with their peers through Canva or PowerPoint presentations, which will expose the entire class to a wider range of collocations. These personal records serve as a resource for encouraging autonomy in learning, reflection and self-assessment.

Another result-oriented method is *exercise*, which implies performing awareness-raising tasks such as matching the parts of collocations, choosing the best collocations, finding as many collocations as possible for a given word, completing collocation forks, completing gaps in sentences with a collocation, correcting collocation errors, rewriting sentences using a collocation, completing conversations or paragraphs with the missing collocations, answering questions using collocations, completing crosswords, guessing which word collocates with a list of given words, etc. All these activities help students identify and remember collocations, boosting their ability to use them flawlessly.

*Written tasks* are another valuable opportunity for students to practise collocations. Teachers can integrate collocations in written work by designing guided

written exercises where students have to use some given collocations in their compositions. Alternatively, students will choose themselves what collocations to use on the condition that all of them are underlined.

Games like *mix and match* games using a set of paper cards or online flashcards, *Collocation Bingo*, *Role-play*, *Collocation Chains*, *Collocation Memory*, *Collocation Snap*, *Guess the word*, *Brainstorming* are a powerful tool which makes learning both fun and productive.

For the *Collocation Bingo* game teachers create cards with different base words (*take, make, have, do*) and as collocations are called out (*have a shower, take a bus*), students mark the corresponding base word on their cards. The winner is the first student to complete a row or column and exclaim 'Bingo!'. This competitive but entertaining game is highly effective even in large classes.

In *Role-play* activities students must assume specific roles and participate in dialogues that naturally involve collocations. For example, a role-play scenario such as planning a holiday would include collocations like 'plan a trip', 'make arrangements', 'make a reservation', 'book a room', 'pack one's bags/suitcase' 'take a flight', 'check in' etc. Similarly, the teacher could design *conversation prompts* that elicit collocations. Teachers can assign topics such as planning a day, event, weekend, vacation or discussing a problem using as many collocations as possible. These activities simulate real-life situations and according to Thornbury they help students practise the language in a safe, controlled environment [12].

In the *Collocation chains* game, students take turns adding to collocations chain, choosing appropriately the word pairings. For example, a student starts by saying 'take break', the next one 'break the news', the following one 'news report' and so on.

Memory games are also an excellent option for helping students remember collocations in a playful way. *Collocation memory* is a game that involves matching cards with base words. One card could have the word 'promise, and the student must find its matching collocate, like 'keep' or 'break'.

A captivating method of learning collocations is *Brainstorming*. Students collaborate to make lists of collocations based on a given core word or context. For example, if the word is 'broad', students might brainstorm collocations like '*broad avenue/smile/shoulders/accent/hint/range/agreement*'. Not only does brainstorming help students learn from one another, but also enhances their awareness of the variety of collocations.

Game-based activities like these guarantee the reinforcement of collocation knowledge through repetition and competition following certain rules. Eventually, teachers ought to assess students' mastery of collocations through *tests* and *quizzes*, one of the most popular being *multiple-choice quizzes*, with confusing options.

**Conclusion.** In a nutshell, undeniably teaching English collocations fruitfully is absolutely important for helping students simultaneously enhance vocabulary and develop fluency and accuracy in both spoken and written communication. These word-pairings are a requisite language aspect that allows learners to sound more native-speaker-like. Rather than merely memorizing individual words, exploiting collocations offers a pathway to achieving greater language proficiency and communication skills. Collocation dictionaries, online educational tools and practical classroom activities analysed in this study, offer a huge variety of possibilities and dynamic, engaging ways to foster collocation learning. These methods promise to offer students ample opportunities to discover and practise collocations in meaningful contexts, making the learning process enjoyable due to creating a friendly, understanding environment full of absorbing interactive exercises and games. Learning collocations is a long-term endeavour and perseverance and consistent practice is the key to a learner's success.

### **Bibliography**

1. BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Palgrave Macmillan, 2009.
2. ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford University Press, 2007.
3. HILL, J. *Revising priorities: From grammatical failure to collocational success*. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, 47-69. 2001.
4. LEWIS, M. *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Language Teaching Publications, 1997.
5. LEWIS, M. *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. Language Teaching Publications, 2000.
6. MCCARTHY, M., LEWIS, M. *Collocations in language teaching and learning*. Oxford University Press, 2005.
7. MCCARTHY, M., O'DELL, F. *English collocations in use: Intermediate*. Cambridge University Press, 2017.
8. MCCARTHY, M., O'DELL, F. *English collocations in use: Advanced*. 2017.
9. MCINTOSH, C. *Oxford Collocations Dictionary*. 2002.
10. SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, 1998.
11. THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. Pearson Education Limited, 2002.
12. THORNBURY, S. *How to teach speaking*. Pearson Education Limited, 2005.



# TOPONYMS OF THE AMUR REGION IN THE CONTEXT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

## TOPONIMELE REGIUNII AMUR ÎN CONTEXTUL PREDĂRII LIMBII ENGLEZE

**Diana MAKSIMOVA**, student,  
Blagoveshchensk SPU, Russia

**Valeria FEDORYAK**, student,  
Blagoveshchensk SPU, Russia

**Scientific coordinator:**

**Tatyana ANIKHOVSKAYA**, PhD, Associate Professor,  
Blagoveshchensk SPU, Russia

**CZU: 37.016:811.111**

**Rezumat.** În articol sunt scoase în evidență principiile de lucru asupra ghidului toponimelor din regiunea Amur, numit „Regiunea Amur de la A la Z”, destinat elevilor care învață limba engleză. Sunt descrise principalele clasificări ale toponimelor din regiunea Amur și modalitățile de traducere a acestora în limba engleză, fiind dezvăluite posibilitățile de utilizare a materialului colectat în lingvistică, educație și turism.

**Cuvinte-cheie:** toponime, sistem toponimic, componentă regională, educație, limba engleză.

The study of the toponymic system of the Amur Region and the peculiarities of toponyms translation into English is of interest due to the pronounced national-cultural specificity of the region. The relevance of such a study is determined by the fact that the allocation of the most significant toponyms of the Amur Region and their systematization in English with the subsequent use of the material for educational and tourist purposes can contribute to the development of intercultural relations and expand the possibilities of patriotic education. The practical result of the research is the creation of an ABC book of toponyms of the Amur Region “Amur Region from A to Z” by the authors of the article for pupils learning English. Key geographical realities of the native land, when integrated into English lessons using a specially created manual, can significantly contribute to realizing a personality-oriented approach in foreign language learning. This approach helps develop essential language and speech competencies vital for effective communication in international settings. Furthermore, it fosters a sense of patriotism and national pride amongst students. The material for the alphabet was 100 toponyms of the Amur Region. At the stage of toponyms selection it was found that there is a sufficient number of works devoted to the toponymy of the Amur Region. One of the most complete collections is considered to be the “Toponymic Dictionary of the Amur

Region” by A.V. Melnikov [2]. It presents the names of rivers, mountains, lakes, settlements, ridges, etc. with historical and etymological reference.

The Amur region presents a unique case for toponymy studies. Its specificity lies in its rich ethnographic and linguistic diversity. This heterogeneity is reflected in its place names, which originate from a variety of languages, including Russian, Yakut, Evenki, and to a lesser extent, Turkic and Mongolian. This, in turn, imposes a certain imprint on geographical names of the region.

The scientific basis for the correct explanation of the names is toponymy - “the science of geographical names, their origin, meaning, development and use” [Idem]. According to S.N. Basik, the object of study of toponymy is toponyms, “meaning a set of geographical names of a certain territory.” [1].

At present, there are a large number of different classifications of toponyms; in our study, we turned to those that are relevant to our research.

One of the fundamental classifications of toponyms is based on the ontological characteristics of the object [3]. In this classification, the variety of geographical names is divided into two groups: 1) names of natural objects and 2) names of man-made objects. The names of natural objects include hydronyms (names of water bodies) – The Amur River, Lotus Lake, oronyms (designations of relief elements) – the Tukuringra Ridge (Tukuringra Mountain Range), Burning Mountains, drimononyms (names of plant communities) – Zeysky Nature Reserve, Khingansky Nature Reserve and insulononyms (names of islands). Names of man-made objects include choronyms (names of regions) – The Amur Region, oikononyms (names of localities) – Shimanovsk, Ivanovka, urbanonyms (names of local objects). Oikononyms (34 %), hydronyms (16 %) and oronyms (10 %) are most widely represented in the sampling for the alphabet *Amur region from A to Z*.

According to another classification of toponyms, anthrotoponyms, topotoponyms, ethnotoponyms, zootoponyms, phytotoponyms, ergotoponyms, etc. are distinguished depending on the type of their base, which belongs to a certain lexico-semantic or thematic group. Anthrotoponyms, geographical names formed from people's names, such as Tsiolkovsky, Yerofey Pavlovich make up 13 % of the total sample in our alphabet. In second place are topotoponyms, geographical names formed from already existing toponyms or geographical terms (6 %): Tynda river → The city of Tynda. The group of phytotoponyms, names reflecting the plant world, is represented by such names as Lotus Lake, Lipovka village and accounts for 3 % of the total sample. Other interesting types of toponyms from this classification include ethnotoponyms - names formed from the names of tribes, peoples and other ethnic groups – Ulyagir; zootoponyms, names formed from animal species – Goose lake, The Wolf Mound; ergotoponyms (names reflecting social status and professional activity of a person) – Dzbugdzhur.

From the point of view of translating such toponyms, for their correct understanding and interpretation, in addition to transcription, in some cases, an explanatory translation explaining the etymology of the name is necessary. For example, when translating the name of the village of Yerofei Pavlovich, we use transcription and give an explanation in the text, whose name the village bears: *Yerofey Pavlovich is an urban-type settlement in the Skovorodinsky district, which is located on the Trans-Siberian Railway. Named in honor of Yerofey Pavlovich Khabarov, Russian explorer. It is the only settlement in Russia that has a patronymic name. The first mention of the settlement as a station of the Amur Railway was recorded in 1909, but it officially received the status of a village in 1934. More than 4 thousand residents live in Yerofey Pavlovich now. There are many families whose lives are connected with the railway for many generations.*

When translating the name of the village Lipovka, it is mentioned that there is a linden grove in the vicinity of the village and the meaning of the Russian base “linden” is explained: *There are two small villages with the name Lipovka in the Amur region. One, established in 1928, is located in Seryshevsky district. The second appeared in 1900 in Tambovsky district and became a popular tourist destination because of a beautiful lotus lake nearby. Both villages were named after linden groves near the settlements ('Lipa' means Linden in Russian).*

Besides, the generally accepted classification of the toponymic system of the Amur Region is the classification of toponyms depending on their origin: ancient (aboriginal), which emerged before the XIX century, and modern, which appeared from the middle of the XIX century to the present [2]. Ancient toponyms of the Amur region are names of Evenki (The Bureya River, Dzhalinga village, Arkhara), Yakut (The Daryn-Yurekh River), Mongolian (The Imbara River) and Manchurian (The Amur River) origins.

The second group includes modern names of Russian origin (Dmitrievka), which are conditioned by the peculiarities of the historical development of the region. The first settlements are Cossack village named in honor of the participants of the first Amur expedition (Kupriyanovo, Ushakovo). Some Cossack villages were named after prominent figures of the past – the Cossack ataman Ermak Timofeevich (Ermakovo) and his associate Ivan Koltsovo (Koltsovo). Also in connection with the resettlement, the new residents gave the names of their native places to the settlements where they stayed. Either the names of villages (Svetilovka, Lozovoye), where the settlers came from, or the names of provinces and districts (Tambovka, Romny) were retained. Our work presents 58 % of modern toponyms that appeared from the middle of the XIX century to the present day and 42 % of aboriginal toponyms that appeared before the XIX century.

In translating both groups of toponyms, we used mostly transcription. It is important to pay special attention to the transfer of sound when translating aboriginal toponyms.

In general, translating toponyms can be a challenging task, as they contain historical, semantic, geographical and social aspects of a particular culture. In our research work we mainly used calque, transcription, transliteration, the principle of etymological correspondence, or transposition and explanation.

The final product of our research is an ABC of toponyms of the Amur region from A to Z, which presents information about the key toponyms of the Amur Region in English in a concise and accessible form. The information is accompanied by illustrations, which make acquaintance with geographical realities of the Amur Region more fascinating and interesting. In the future, it is planned to create an interactive textbook for schoolchildren of the Amur Region based on the ABC.

### **Bibliography**

1. BASIK, S.N. *General toponymy: textbook*. Moscow: Akademia, 2006. 192 p. ISBN 978-5-7695-2616-7.
2. MELNIKOV, A.V. *Toponymic dictionary of the Amur region*. Blagoveshchensk: Amur State University, 2009. 200 p. ISBN 978-5-98927-059-4.
3. SUPERANSKAYA, A.V. *General toponymy*. Moscow: Nauka, 1985. 283 p. ISBN 978-5-0200-3170-4.
4. *Preservation of plant diversity: symp. intern.*, ed. 2nd, May 16-19, 2012, Chisinau. Ch., 2012. 539 p. ISBN 978-9975-62-311-7.

## USING BOARD GAMES TO ENHANCE SPEAKING SKILLS IN EFL CLASSROOM

### UTILIZAREA JOCURILOR DE MASĂ PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚILOR DE VORBIRE LA ORA DE LIMBA ENGLEZĂ

**Natalia MITINA**, student,  
Blagoveschensk SPU, Russia

**Scientific coordinator:**

**Anastasia ARKHAROVA**, PhD, Associate Professor,  
Blagoveschensk SPU, Russia

**Natalia MITINA**, studentă,  
UPS din Blagoveșcensk, Rusia

**Coordonator științific:**

**Anastasia ARKHAROVA**, dr., conf. univ.,  
UPS din Blagoveșcensk, Russia

**CZU: 37.025:811.111**

**Rezumat.** În articol se discută problema dezvoltării abilităților de vorbire în predarea limbii engleze ca limbă străină (EFL). Vorbirea este văzută ca un set complex de abilități care implică multe componente ale limbii. Competența comunicativă este unul dintre obiectivele principale ale predării limbii engleze, iar abilitățile de vorbire sunt deosebit de importante în acest context. Elevii pot avea diverse probleme atunci când încearcă să vorbească în limba engleză. Probleme precum lipsa de fluentă în vorbire și factorul psihologic sunt cele mai acute. Soluția constă în încercarea profesorului de a crea o atmosferă emoțională specială în cadrul lecției. În studiu este descris un joc de masă numit „Spill the Tea”, inventat pentru a rezolva problema lecțiilor de engleză „tăcute” din școli. Jocurile de masă le furnizează copiilor informații de bază despre lumea în care trăiesc. Ele pot fi folosite ca un instrument auxiliar pentru profesori, pentru a depăși bariera psihologică și pentru a face lecțiile mai interesante, motivând elevii să vorbească. Este o metodă distractivă prin care elevii învață și exersează abilități de comunicare.

**Cuvinte-cheie:** abilități de vorbire, jocuri de masă, engleză, fluentă în vorbire.

Nowadays English plays a crucial role in international communication and is a foreign language of choice to study at schools. Communicative competence which is seen as the ability to achieve communicative goals in a socially appropriate manner is one of the main goals of EFL teaching [7, p. 1]. For students, it means that upon completion of the English course at school, they must be able to communicate in English with representatives of another culture. Speaking skills are of particular importance here. Speaking is an ability of learners to communicate using English in real-life situations [3, p. 93]. It is an important part of international communication.

In the 21st century students are required to speak English fluently [ibidem]. English teachers's task is to learn students to use the language in a real context.

As a productive skill in language learning, speaking is seen as a complex set of abilities that involves many components including pronunciation, listening, grammatical and lexical skills [5, p. 29]. These skills are quite complex to master and it is hard to use them in speech.

There are different problems that students may face trying to speak English. Such problems like lack of speech fluency and psychological factors are the most acute here [4, p. 147]. Some students have a fear of making mistakes and it hinders them from practicing speaking skills. Students' language anxiety is also an important factor that stops them from practicing speaking skills [3, p. 265].

The solution to the problem lies in a teacher's attempt to create a special emotional atmosphere at the lesson. Positive relationships in a classroom contribute to greater openness and readiness to participate in different learning activities. Thus, every student can find what they are good at and it will help to create a situation of success and a sense of self-importance at the lesson [6, p. 455].

In addition, it is important to point out that an English lesson should not only be useful in a methodological sense, but also interesting and motivational reflecting students' needs.

In our attempt to solve the problem of the so-called "silent" English lessons at schools and focusing on the problem of psychological barrier we invented a board game called "Spill the Tea". It was created as an auxiliary tool for teachers to make lessons more interesting and motivate students to speak. The game was created on the language material taken from the coursebook "Spotlight" for 9 grade students which is widely used in Russian schools [1].

The language exercises were based on the active vocabulary and included the content from lexical and grammatical units that are particularly difficult to study in the module.

The questions for a free answer task are formed in such a way that students can express their personal opinion on various aspects of the problem and share their own experience. Such tasks prevail in quantitative terms, since the main purpose of our game is to improve English speaking skills, as a result of creating a favorable gaming atmosphere without explicitly rigorous assessment of the student's skills. At the same time, due to the provided different game rates and different levels of teacher's participation in the gameplay, it becomes possible to use both the entire game complex and individual elements – cards with tasks and questions. They can become an auxiliary element of speech warming-up activities at the lesson, a tool for updating knowledge, or a part of a project work.

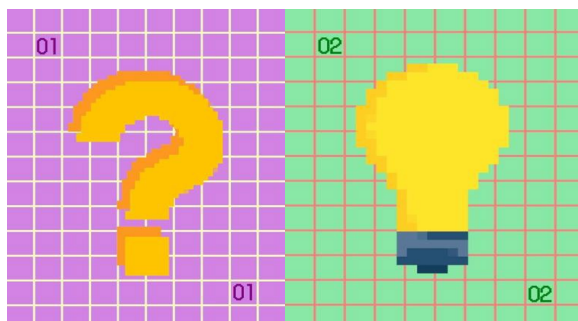
The questions for a free answer capture vital social, environmental and scientific spheres. In addition, the questions were gradually complicated in order to

preserve the motivation and competitive spirit of students. The variety of topics for discussion allowed us to turn to facts from other fields of knowledge, which ensures the improvement of functional literacy and the broadening of students' horizons.

The description of the game and its rules are given below.

There are 50 squares on the board, 15 tasks, 25 questions and 10 directional tasks. The goal is to reach the last square by correctly passing through obstacles.

First of all, pick a module you want to revise: the cards for different modules are marked with the same number (1 is for Module 1, 2 is for Module 2 ...).

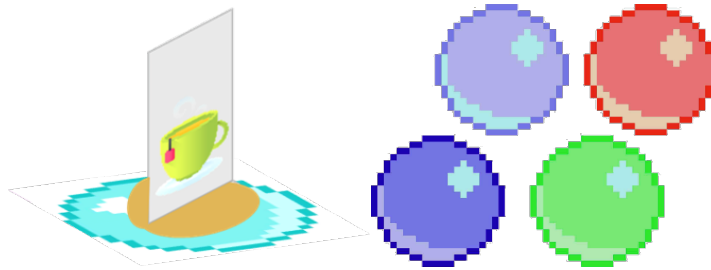


Before the game starts a teacher with students should decide on whether they will play a quick or a slow game: for a quick game take dice with 20 numbers (D20), for a slow game take a dice with 9 numbers (D9).



Counters look like tea cups and coasters for them are used to mark the player who skips the turn. The game play involves rolling the dice and moving your counter (tea cup) for as many steps as the dice shows.





Landing on a green square you are to take a green card and do the task. If you are correct, you stay and the next person rolls the dice, if you don't do the task correctly you miss your next turn – to mark that take a coaster for your mug and place it under your mug. Here are the cards with language tasks: numbered by the module they are based on.

These are some tasks for Module 7. For example:

07



07

Make sentences showing the difference in low\poor\weak.

Find synonyms to these words:

shout

disappear

not logical

set off

tease

What features does this type of transport have?



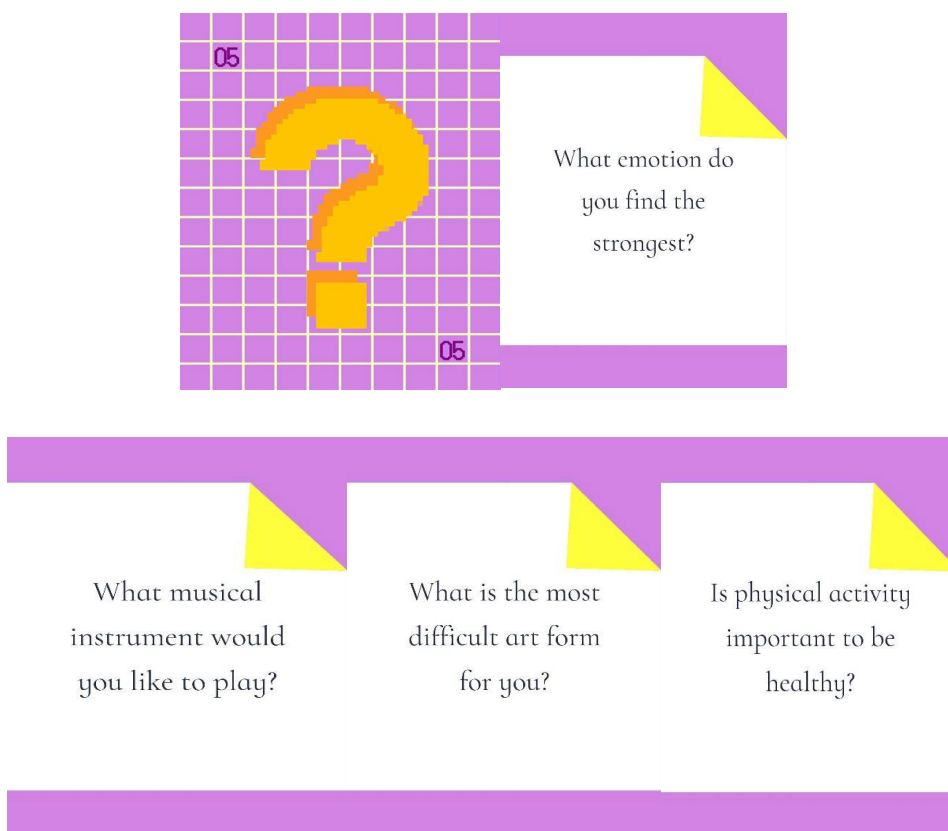
Form verbs from adjectives:

large, short, sure, weak

Landing on the purple square a student takes a purple card with a question mark on it and answers the given question sharing his opinion or experience. If you land on an orange square – do what it says.

These are the cards with questions to discuss and you can see some that are related to Module 5:





During the game other players may also share their opinion on a question given to another person if they wish so and the first one has already completed their answer. That way more students have a chance to share their thoughts.

Questions also may encourage students to share some facts about themselves and it can help create friendlier atmosphere at the lesson.

| For teachers                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | For students                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Two ways of playing:</b></p> <p><u>1. You only watch from a side and grade students:</u><br/>Look out for mistakes in grammar, pronunciation;</p> <p>Check whether students use new vocabulary and gramma structures;</p> <p>The length of a free answer should be substantial;</p> <p><u>2. You are a player among the students:</u><br/>You play the game like everyone else;</p> <p>You and the students decide together on quality of each other's answers;</p> | <p>Purple card includes an open question, it should be answered in 6-8 sentences depending on difficulty of the sentences;</p> <p>Green card gives you a task, do it orally showing you know the answer;</p> <p>Watch your grammar and use appropriate words for each Module;</p> <p>Don't think for long - it may be a failure;</p> <p>Don't interrupt each other.</p> |

Instructions for teachers involve not only the rules but they explain two ways of playing:

1. A teacher only watches from a side and grades students.

A teacher's task is:

- look out for mistakes in grammar, pronunciation;
- check whether students use new vocabulary and grammar structures;
- control that the length of a free answer is substantial or help them develop the thought by asking questions.

2. A teacher can be a player among the students.

A teacher's task is to play the game like other players.

Teacher and the students decide together on the quality of each other's answers.

And additional rules for students also involve that they should "not think for long – it may be a failure", "Don't interrupt each other."

So, board games can give students a chance to practice speaking naturally in a friendly environment. Board-games offer a stress-free atmosphere at the lesson that allows students to forget their silence and speak fluently.

We believe that "Spill the Tea" is a game that can become a great tool for teachers and help students improve their speaking skills and overcome the language barrier.

### Bibliography

1. EVANS, V., DOOLEY, J., PODOLYAKO, O., VAULINA, J. *Spotlight 9: English Language Coursebook*. Express Publishing, Prosveshchenye, 2008. ISBN 978-5-09-019886-8.
2. HIDAYATULLAH, H., JOLLS, H. Exploring the Use of Various Board Games to Enhance Speaking Skills Viewed from Students' Phonology Awareness. [Online]. *Journal of Language and Literature Studies*. 2021, November, vol. 1, no. 2. Disponibil: <https://journal-center.litpam.com/index.php/jolls/article/view/614> [accesat 03-04-2025].
3. NUZULIA, R., KEPIRIANTO, C. Reducing student's English dialogue anxiety in online learning through board game. [Online]. *Lensa: Kajian Kebahasaan, Kesusasteraan dan Budaya*. 2020. vol. 10, no. 2. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/348113919\\_Reducing\\_Student's\\_English\\_Dialogue\\_Anxiety\\_in\\_Online\\_Learning\\_through\\_Board\\_Game](https://www.researchgate.net/publication/348113919_Reducing_Student's_English_Dialogue_Anxiety_in_Online_Learning_through_Board_Game) [accesat 03-04-2025].
4. PUTRI, C., USMAN, B., CHAIRINA. Board Game in Speaking Skill. *Research in English and Education*. 2016. vol.1, no 2. [Online]. Disponibil: <https://jim.usk.ac.id/READ/article/viewFile/2583/1375> [accesat 01-04-2025].
5. STAKANOVA, E., Breaking down barriers to effective EFL communication: a look at sensemaking techniques. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. [Online]. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/329819940\\_Breaking\\_down\\_barriers\\_to\\_effective\\_EFL\\_communication\\_A\\_look\\_at\\_sense-making\\_techniques](https://www.researchgate.net/publication/329819940_Breaking_down_barriers_to_effective_EFL_communication_A_look_at_sense-making_techniques) [accesat 01-04-2025].

6. USHAKOV, Y., YATSENKO, O. *Psychological features of teaching high school students' foreign languages using mobile applications*. [Online]. Yekaterinburg, 2024. Disponibil: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/133704>.
7. WONG HUI TIING, C., MD YUNUS, M. *Board Games in Improving Pupils' Speaking Skills: A Systematic Review*. [Online]. 2021. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/353736248\\_Board\\_Games\\_in\\_Improving\\_Pupils'\\_Speaking\\_Skills\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/353736248_Board_Games_in_Improving_Pupils'_Speaking_Skills_A_Systematic_Review) [accesat 03-04-2025].

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE  
FRANÇAISE PAR DES ACTIVITÉS LUDIQUES**

**PREDAREA/ÎNVĂȚAREA GRAMATICII FRANCEZE  
PRIN ACTIVITĂȚI LUDICE**

**THE TEACHING/LEARNING OF FRENCH GRAMMAR THROUGH  
PLAYFUL ACTIVITIES**

**Victoria COSTIN**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Angela SOLCAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Victoria COSTIN**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Angela SOLCAN**, PhD., Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.02:811.133.1'36**

**Rezumat.** Predarea și învățarea gramaticii franceze prin activități ludice reprezintă o abordare pedagogică modernă și interactivă, menită să îmbunătățească motivația și performanțele lingvistice ale elevilor. Îndepărtându-se de metodele rigide și repetitive, această metodologie integrează gramatica în sarcini comunicative și distractive. Studiul explorează evoluția istorică a predării gramaticii, teoriile cognitive și socio-constructiviste care susțin învățarea prin joc și aplicarea lor practică în cadrul orelor de franceză ca limbă străină (FLE). De asemenea, sunt analizate diferite tipuri de jocuri gramaticale și sunt propuse criterii clare pentru selecția și integrarea acestora în activitatea didactică. Printr-o analiză teoretică și o experimentare practică, cercetarea demonstrează că activitățile ludice susțin înțelegerea gramaticii, autonomia elevilor și implicarea activă a acestora.

**Cuvinte-cheie:** predarea gramaticii, activități ludice, limbă străină franceză – FLE, motivație.

**Abstract.** The teaching and learning of French grammar through playful activities is part of a modern and interactive pedagogical approach that aims to improve learner motivation and language performance. Moving away from rigid and repetitive methods, this approach integrates grammar into communicative and engaging tasks. The study explores the historical evolution of grammar instruction, the cognitive and socio-constructivist theories that support learning through play, and their practical application in the French as a Foreign Language classroom. It also analyzes various types of grammar games and propose clear criteria for their selection and integration into classroom practice. Through theoretical analysis and classroom experimentation, the research shows that playful activities support grammatical understanding, learner autonomy, and active engagement.

**Keywords:** grammar teaching, playful activities, French Foreign Language - FFL, motivation.

Aujourd'hui, face à la diversité des profils d'apprenants et à la complexité de la grammaire française, de nombreux enseignants cherchent à renouveler leurs pratiques. Ce besoin de changement est d'autant plus pressant que le monde de l'enseignement évolue rapidement. Les élèves sont constamment entourés de gadgets numériques : smartphones, tablettes, ordinateurs... De plus, l'usage croissant de l'intelligence artificielle dans les tâches scolaires remet en question l'efficacité des exercices traditionnels.

Dans ce contexte, les jeux et activités ludiques, notamment les outils numériques comme *Kahoot!*, *Quizizz* ou les jeux interactifs en ligne, apparaissent comme une solution concrète pour capter l'attention des apprenants. Plutôt que de lutter contre cette réalité technologique, l'approche ludique permet de l'intégrer intelligemment dans le processus d'apprentissage. Elle offre une alternative plus engageante, dynamique et humaine, en favorisant la participation, la réflexion active et l'interaction. Ainsi, le jeu devient non seulement un outil pédagogique efficace, mais aussi une manière de réconcilier les élèves avec la grammaire, dans un cadre motivant et adapté à leurs habitudes numériques.

Mais qu'entend-on précisément par grammaire et activité ludique ? La grammaire est traditionnellement définie comme l'« *ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée* » [6]. Elle permet d'organiser les mots et les phrases pour produire du sens. Pourtant, son enseignement a souvent été perçu comme ennuyeux, en particulier dans les contextes d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), où l'excès d'abstraction peut démotiver les apprenants.

« *Ludique est un adjectif qui se réfère à tout ce qui est relatif au jeu ou au plaisir. Utilisé pour décrire des activités, des comportements ou des environnements, le terme évoque l'idée de divertissement et d'amusement. Cet adjectif trouve son origine dans le latin ludus, qui signifie "jeu".* » [7]. Mais dans le cadre de l'enseignement, les activités ludiques n'ont pas seulement pour objectif de divertir, mais surtout de mobiliser les savoirs dans des contextes dynamiques et motivants.

Parmi les différentes solutions proposées aujourd'hui, l'approche ludique séduit par sa capacité à lier rigueur grammaticale et plaisir d'apprendre. Mais comment l'intégrer de manière pertinente ? Et quelles sont ses véritables retombées sur l'apprentissage ?

Pour mieux comprendre l'intérêt de cette approche aujourd'hui, il est utile de revenir brièvement sur l'évolution des méthodes d'enseignement de la grammaire. Pendant des siècles, la grammaire a été enseignée de manière déductive, via la méthode dite « *grammaire-traduction* ». L'enseignant énonçait une règle que les élèves devaient mémoriser, puis appliquer dans des exercices écrits. Cette approche, bien qu'encore utilisée, est souvent critiquée pour son manque de lien avec la communication réelle et son caractère passif [4, p.5]. Le tournant communicatif des années 1970 a mis l'accent sur l'interaction et la compétence pragmatique. La grammaire y fut d'abord marginalisée, avant d'être réintégrée sous forme inductive, c'est-à-dire à partir d'exemples contextualisés. Les approches actionnelles actuelles

(comme celles recommandées par le CECRL) cherchent un équilibre entre explicitation grammaticale et ancrage dans l'action [2, p.89]. C'est dans cette lignée qu'apparaissent les activités ludiques, qui permettent de manipuler les structures grammaticales dans des situations motivantes, sans sacrifier la rigueur.

Il est toutefois important de souligner qu'il ne s'agit pas d'opposer le jeu aux autres approches. Toutes les méthodes (traditionnelle, communicative, inductive, ludique, etc.) ont leur intérêt à un moment précis du parcours d'apprentissage, en fonction du profil des apprenants, des objectifs de la séance, ou du type de contenu grammatical. L'enjeu est de diversifier les approches pour répondre aux besoins et maintenir la motivation. Comme le souligne Philippe Meirieu, « *il n'y a pas de méthode miracle, seulement des méthodes qui, selon le moment, le contenu, les élèves, peuvent être utiles* » [8].

Selon la psychologie cognitive, l'apprentissage est plus efficace lorsque l'élève participe activement. Le jeu, en tant qu'activité engageante, attire l'attention, stimule la mémoire et aide à transférer les connaissances vers la mémoire à long terme [3, p.314]. Il offre aussi un retour immédiat, ce qui renforce la conscience des règles grammaticales. Cette approche s'inspire à la fois des théories de Piaget et de Vygotsky. D'un côté, Piaget souligne l'importance de l'activité autonome dans le développement de l'enfant : il apprend en manipulant, en expérimentant, en découvrant par lui-même. Le jeu, donc, peut être un outil naturel qui permet à l'apprenant de construire activement ses connaissances, notamment en grammaire. De l'autre côté, Vygotsky insiste sur le rôle central de l'interaction sociale. Il introduit la notion de zone proximale de développement, c'est-à-dire l'écart entre ce que l'élève peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'autrui. Le jeu devient alors un moyen privilégié d'apprentissage, car il crée des situations où les élèves coopèrent, échangent, reformulent, et progressent ensemble.

En plus de ses bénéfices cognitifs, le jeu favorise la collaboration entre les apprenants, une compétence clé dans l'éducation d'aujourd'hui. Travailler ensemble, écouter les autres, construire du sens à plusieurs — ce sont des valeurs essentielles que les activités ludiques permettent de développer tout en apprenant la grammaire. Cette dynamique de groupe, basée sur l'entraide et la coopération, a également un effet positif sur l'engagement individuel. En effet, le jeu stimule la motivation intrinsèque, qui est essentielle dans l'apprentissage des langues. Les apprenants prennent du plaisir à participer, ce qui les pousse à s'impliquer davantage. De plus, le jeu contribue à réduire l'anxiété linguistique, en particulier la peur de faire des erreurs à l'oral [1, p.121]. Il instaure ainsi un climat de classe bienveillant et sécurisant, propice à l'expérimentation, à la prise de parole, et à une meilleure mémorisation des savoirs grammaticaux.

Les activités ludiques en grammaire peuvent prendre des formes variées. Voici quelques exemples :

- Jeux de cartes grammaticales : associer des règles à des exemples, compléter des phrases avec les bons temps. Ces jeux favorisent la reconnaissance rapide et la mémorisation.

- Jeux de rôle : les élèves jouent des scènes intégrant des structures ciblées (ex.: passé composé vs imparfait dans un récit policier). L'objectif est de contextualiser la grammaire dans des échanges authentiques.
- Applications numériques (*Kahoot*, *Quizlet*, *Wordwall*) : permettent un entraînement rapide et visuel, avec un retour immédiat.
- Dominos ou memory grammaticaux : relier des segments de phrases, des conjugaisons, ou des accords. Ces jeux renforcent l'automatisation par la répétition.
- Escape games linguistiques : résolutions d'énigmes intégrant des points de grammaire à maîtriser pour « s'échapper » virtuellement.

L'important est que le jeu ne soit pas seulement divertissant, mais qu'il réponde à un objectif pédagogique clair et s'intègre dans une progression cohérente. Le recours au jeu ne peut être improvisé. Il suppose une préparation soignée et une réflexion didactique. Un bon jeu grammatical cible une notion précise (comme les pronoms relatifs ou les accords du participe passé) et permet de la manipuler dans des contextes variés. Il faut éviter les jeux trop généraux ou qui n'impliquent pas suffisamment les structures visées. L'activité doit correspondre au niveau linguistique des élèves. Par exemple, un jeu de rôle complexe avec beaucoup de consignes orales et de production écrite serait inadapté pour un groupe de niveau A1. Trop de complexité dans la structure du jeu ou dans les consignes peut nuire à la motivation et à la compréhension. Le jeu peut intervenir en phase d'introduction (découverte inductive), d'entraînement, ou de consolidation. L'important est de ne pas le traiter comme une « pause », mais comme un outil pédagogique à part entière.

Dans un cours de français langue étrangère de niveau A2, une activité ludique a été proposée aux apprenants afin de réviser les temps du passé, en particulier le passé composé et l'imparfait. Pour cela, un jeu de société adapté a été utilisé : *Le Trivial Grammaire*, une version pédagogique du célèbre jeu *Trivial Pursuit*, mais avec des questions grammaticales. Les élèves ont été répartis en petits groupes. À tour de rôle, chaque groupe devait répondre correctement à des questions portant sur l'usage des temps verbaux pour pouvoir avancer sur le plateau de jeu. Cette activité a permis de créer une atmosphère détendue et dynamique en classe. L'aspect compétitif du jeu a stimulé l'intérêt des participants et les a encouragés à interagir davantage en français.

Résultats observés :

- Une augmentation notable de la participation orale : les élèves prenaient la parole plus volontiers pour discuter des réponses avec leurs camarades.
- Une meilleure maîtrise des temps verbaux dans une activité écrite réalisée après le jeu.
- Une motivation renforcée, les élèves ayant exprimé leur plaisir de réviser la grammaire de manière plus active et moins traditionnelle.

Une autre expérimentation a été menée dans le même groupe, cette fois en utilisant *Kahoot!*, un outil numérique interactif. L'objectif était de réviser les prépositions de lieu (devant, derrière, entre, sur, sous, etc.), souvent utilisées dans les descriptions. Les élèves répondaient à des questions à choix multiple projetées au tableau, en utilisant leur téléphone pour sélectionner la bonne réponse dans un temps

limité. Les questions étaient illustrées avec des images pour faciliter la compréhension.

Résultats observés :

- Une meilleure mémorisation du vocabulaire lié aux prépositions grâce au soutien visuel.
- Une implication très élevée de tous les apprenants, même les plus discrets, grâce à l'aspect numérique et au rythme rapide du quiz.
- Une ambiance positive et motivante, les élèves ayant trouvé l'exercice à la fois utile et amusant.

Cette expérimentation illustre le potentiel des jeux pour rendre la grammaire vivante et signifiante.

En conclusion, on peut affirmer que loin d'être un gadget, le jeu est un outil pédagogique sérieux, capable de rendre la grammaire plus vivante, plus accessible et plus durable. Son efficacité repose sur une intégration réfléchie, en lien avec des objectifs clairs et des pratiques différenciées. Il ne remplace pas les autres approches, mais vient les compléter de manière pertinente, notamment en phase de mémorisation et d'automatisation. Dans une époque où la motivation des apprenants est parfois mise à mal, les activités ludiques peuvent être un levier puissant, à condition d'être choisies et exploitées avec discernement.

### **Bibliographie:**

1. BRUNER, J. S.. *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, 1966. ISBN 0-674-89701-3.
2. COUNCIL OF EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté 2025-04-08].
3. DEKEYSER, R.. *Implicit and explicit learning*. In *The Handbook of Second Language Acquisition*. 2003. ISBN: 9780470756492.
4. RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S.. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001. ISBN 9780511667305.
5. VYGOTSKY, L. S.. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0-674-07668-6.
6. **Sitographie**
7. LAROUSSE. Grammaire. Dictionnaire de français en ligne. Disponible : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802> [consulté 2025-04-08].
8. LE DICTIONNAIRE. Définition de « ludique ». Disponible : <https://www.le-dictionnaire.com/definition/ludique> [consulté 2025-04-07].
9. MEIRIEU, P. Histoire et actualité de lapédagogie. Sitepersonnel. Disponible <https://www.meirieu.com/> [consulté 2025-04-08].



**APPRENDERE L'ITALIANO CON I MEDIA DIGITALI:  
STRUMENTI INNOVATIVI, STRATEGIE DIDATTICHE E NUOVE  
PROSPETTIVE EDUCATIVE**

**ÎNVĂȚAREA LIMBII ITALIENE CU AJUTORUL MEDIILOR DIGITALE:  
INSTRUMENTE INOVATOARE, STRATEGII DIDACTICE ȘI NOI  
PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE**

**Crina GRAMMA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Uliana CULEA**, dr., conf. univ.  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Crina GRAMMA**, student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau,

**Scientific coordinator:**

**Uliana CULEA**, PhD, Associate Professor,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

**CZU: 37.02:811.131.1:004**

**Rezumat:** Integrarea mediilor digitale în predarea limbii italiene contribuie decisiv la trecerea de la abordările didactice tradiționale către modele interactive și personalizate, axate pe student. Utilizarea tehnologiilor educaționale permite crearea unor parcursuri de învățare adaptate stilurilor individuale, promovând autonomia și implicarea activă a studenților în contexte autentice de comunicare. Cu toate acestea, în practica didactică, accentul rămâne adesea pe aspectele formale, limitând potențialul real al instrumentelor digitale. Metodele inovatoare, precum clasa inversată, învățarea bazată pe sarcini și abordarea CLIL, facilitează dezvoltarea integrată a competențelor lingvistice și interculturale într-un cadru colaborativ. Succesul implementării tehnologiilor digitale depinde însă în mod esențial de formarea continuă a cadrelor didactice, alegerea atentă a resurselor educaționale și aplicarea unor strategii pedagogice coerente, care să răspundă eficient cerințelor reale ale studenților și să respecte orientările actuale ale politicilor educaționale europene.

**Cuvinte-cheie:** predarea limbii italiene, medii digitale, tehnologii educaționale, învățare mixtă, inovație didactică

**Abstract:** The integration of digital media into Italian language teaching significantly facilitates the transition from traditional instructional methods toward more interactive, student-centered, and personalized approaches. Educational technologies enable the creation of tailored learning pathways that accommodate individual learning styles, thereby promoting learner autonomy and active engagement in authentic communicative contexts. Despite these advantages, teaching practices frequently remain focused on formal linguistic elements, thus underutilizing the full potential of digital tools. Innovative methodologies such as the flipped classroom, task-based learning, and the CLIL approach effectively foster integrated linguistic and intercultural competencies within collaborative settings. Nevertheless, the successful implementation of digital technologies depends critically on the

ongoing professional development of teachers, careful selection of educational resources, and consistent use of pedagogical strategies that effectively address students' real needs while adhering to contemporary European educational policy guidelines.

**Keywords:** italian language teaching, digital media, educational technologies, blended learning, educational innovation

L'inserimento delle tecnologie digitali nell'insegnamento linguistico ha modificato in maniera significativa le pratiche didattiche tradizionali, introducendo strumenti innovativi che rendono l'apprendimento più coinvolgente, autonomo e stimolante. Come sottolinea Paolo E. Balboni, i media digitali permettono agli studenti di entrare in contatto con input autentici all'interno di contesti comunicativi realistici, favorendo un apprendimento di tipo multimodale che attiva simultaneamente i canali visivo, uditivo e scritto [9, p. 70]. Questo tipo di esposizione contribuisce allo sviluppo di competenze comunicative più fluide, spontanee e consapevoli.

In passato, l'insegnamento delle lingue si basava prevalentemente su manuali e supporti audio. Con l'evolversi della tecnologia, si è assistito a una progressiva adozione di strumenti digitali più avanzati e interattivi, capaci di rendere l'apprendimento linguistico più dinamico e partecipativo.

Questa evoluzione non riguarda soltanto gli strumenti utilizzati, ma coinvolge anche i principi pedagogici che orientano le scelte didattiche. In particolare, l'integrazione dei media digitali risponde a esigenze formative nuove, ponendo al centro l'apprendente, la personalizzazione del percorso e l'interattività. Tra gli aspetti più importanti che guidano l'uso dei media digitali nell'insegnamento delle lingue ci sono:

- **L'esposizione a contenuti autentici:** grazie ai media digitali, gli studenti possono ascoltare e vedere la lingua usata nella vita reale, in situazioni quotidiane e comunicative, migliorando così la comprensione e la naturalezza nell'uso della lingua [17, p. 130].
- **L'approccio multimodale:** i media permettono di combinare diversi tipi di contenuti – come testi scritti, immagini, suoni e video – aiutando gli studenti a capire meglio e a usare più strategie per imparare [9, p. 45].
- **La partecipazione attiva e l'interattività:** strumenti come giochi educativi, simulazioni o ambienti virtuali spingono gli studenti a partecipare attivamente e a imparare facendo, non solo ascoltando [3, p. 75].
- **La personalizzazione dell'apprendimento:** le tecnologie permettono di adattare i percorsi didattici in base al livello e alle esigenze di ogni studente, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento [11, p. 60].
- **La comunicazione collaborativa:** i media digitali facilitano l'interazione tra studenti e insegnanti, ma anche tra studenti stessi, favorendo lo sviluppo delle abilità comunicative e sociali [Idem, p. 175].

- **Lo sviluppo del pensiero critico:** l'uso dei media può stimolare gli studenti a riflettere, confrontare idee e valutare contenuti, migliorando la capacità di analisi e di giudizio sui testi linguistici e culturali [12, p. 200].

In questa prospettiva, l'impiego delle tecnologie digitali non rappresenta soltanto un aggiornamento degli strumenti didattici, ma si configura come parte integrante di un cambiamento metodologico più ampio. I media digitali si inseriscono con naturalezza in approcci pedagogici innovativi che valorizzano l'apprendimento attivo, la centralità dello studente e la dimensione collaborativa dell'insegnamento. L'uso dei media digitali nella didattica è strettamente legato a diversi approcci metodologici moderni che mettono lo studente al centro del processo educativo. Tra quelli più importanti possiamo ricordare:

- **L'approccio basato sui compiti** (Task-Based Language Learning – TBLT): questo metodo si basa sulla realizzazione di attività comunicative autentiche. I media digitali, come app interattive o ambienti virtuali, rendono questi compiti più coinvolgenti ed efficaci, creando situazioni simili a quelle della vita reale [3, p. 50].
- **L'insegnamento integrato di lingua e contenuti** (CLIL): in questo approccio, gli studenti imparano la lingua studiando anche argomenti di altre materie, come la storia o la scienza. I media digitali aiutano a presentare i contenuti in modo più visivo e interessante, migliorando la comprensione e la motivazione [11, p. 175].
- **La classe capovolta** (Flipped Classroom): in questo modello, gli studenti studiano i contenuti teorici a casa, grazie a video o materiali digitali, mentre in classe si svolgono attività pratiche, esercizi di gruppo e momenti di confronto. Questo permette un apprendimento più attivo e partecipativo [6, p. 105].

I modelli metodologici sopra menzionati si fondano su una visione condivisa dell'apprendimento linguistico, che riconosce allo studente un ruolo attivo, consapevole e centrale nel proprio percorso formativo. Le attività operative, la riflessione metalinguistica e l'interazione collaborativa tra pari costituiscono elementi fondamentali di un approccio didattico orientato allo sviluppo integrale delle competenze comunicative. In questo contesto, i media digitali – se impiegati in modo mirato e pedagogicamente fondato – si configurano come strumenti capaci di valorizzare e potenziare tali metodologie, contribuendo a rendere l'esperienza educativa più partecipativa, motivante e significativa.

L'efficacia di queste pratiche non si limita all'innovazione tecnica degli strumenti adottati, ma si radica in una solida cornice teorica riconosciuta a livello internazionale. L'integrazione dei media digitali nella didattica delle lingue si colloca, infatti, in un più ampio orizzonte epistemologico, che giustifica e orienta le scelte metodologiche contemporanee. Diversi modelli teorici – elaborati nell'ambito

della linguistica applicata, della psicologia dell'educazione e della pedagogia interculturale – dimostrano come l'esposizione a input autentici, l'apprendimento collaborativo e la multimodalità possano attivare processi cognitivi complessi, favorendo un'acquisizione linguistica più profonda, duratura e contestualizzata. Tra i principali riferimenti teorici che sostengono l'uso dei media digitali nella didattica linguistica si possono annoverare:

- **La teoria dell'input comprensibile di Stephen Krashen:** secondo questa teoria, l'apprendimento linguistico avviene in modo naturale quando gli studenti sono esposti a contenuti linguistici leggermente superiori al loro livello. I media digitali sono ideali per fornire questo tipo di input, offrendo materiali autentici, motivanti e facilmente accessibili [18, p. 40].

- **Il modello della competenza comunicativa di Michele Canale e Merrill Swain:** questo approccio sottolinea l'importanza di usare la lingua in contesti sociali reali e significativi. I media digitali, come forum, chat, social network e ambienti di apprendimento collaborativi online, offrono agli studenti l'opportunità di comunicare in modo autentico e funzionale [17, p. 130].

- **La teoria socioculturale di Lev Vygotskij:** secondo Vygotskij, l'interazione sociale è essenziale per lo sviluppo delle conoscenze. Le piattaforme come Google Classroom, i siti educativi e i corsi online aperti (MOOC - Massive Open Online Courses) permettono agli studenti di apprendere attraverso il dialogo e la collaborazione, valorizzando la dimensione interattiva dell'apprendimento [16, p. 60].

- **La teoria della multimodalità di Gunther Kress e Theo van Leeuwen:** questa teoria evidenzia l'importanza della comunicazione che integra diversi codici – come il linguaggio verbale, le immagini, i suoni – per una comprensione più ricca e completa. I media digitali rispondono perfettamente a questa logica, offrendo ambienti didattici complessi e stimolanti, capaci di supportare un apprendimento linguistico inclusivo e moderno [12, p. 115].

L'evoluzione delle pratiche didattiche mediate dalla tecnologia si inserisce in un percorso storico articolato, che ha visto l'affermarsi progressivo dei media come strumenti strutturanti dell'insegnamento linguistico. L'integrazione dei media digitali non rappresenta, infatti, un evento isolato, ma il risultato di una trasformazione graduale e stratificata che ha accompagnato – e spesso orientato – il rinnovamento pedagogico. Analizzare lo sviluppo di tali tecnologie nel tempo permette di comprendere in che modo esse abbiano influenzato i modelli educativi, ridefinendo la relazione docente-studente, il ruolo dell'interazione e le modalità di accesso al sapere. L'impiego dei media nell'educazione linguistica si è dunque configurato attraverso una serie di fasi storiche, ciascuna contraddistinta da specifici dispositivi e da ricadute metodologiche rilevanti:

- **Fase analogica (fino agli anni '80):** in questo periodo si utilizzavano strumenti tradizionali come lavagne, libri di testo, radio, audiocassette e

film. L'insegnamento era basato soprattutto sulla trasmissione di contenuti da parte dell'insegnante e sull'apprendimento mnemonico da parte dello studente [14, p. 102].

- **Fase elettronica (anni '80-'90):** in questi anni iniziano a diffondersi nuovi strumenti come le videocassette, i primi software educativi su floppy disk e i laboratori linguistici modernizzati. Queste innovazioni hanno introdotto una maggiore interattività nelle lezioni, offrendo agli studenti un ruolo più attivo nel processo di apprendimento [19, p. 50].
- **Fase digitale (2000-2010):** questo periodo è stato segnato dalla diffusione di Internet e dall'uso di supporti digitali come i CD-ROM. Le piattaforme di apprendimento online (e-learning), i social media e l'introduzione della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) hanno permesso un apprendimento più flessibile, personalizzato e centrato sullo studente [10, p. 45].
- **Fase interattiva e mobile (dal 2010 ad oggi):** oggi l'insegnamento delle lingue si avvale in modo intensivo di dispositivi mobili come smartphone e tablet, applicazioni didattiche, intelligenza artificiale, realtà aumentata e ambienti immersivi. Queste tecnologie offrono esperienze linguistiche coinvolgenti e simulate, rendendo l'apprendimento più attivo, dinamico e vicino ai bisogni delle nuove generazioni [20, p. 160].

L'analisi delle principali tappe evolutive dell'educazione linguistica evidenzia una progressiva transizione verso metodologie didattiche maggiormente dinamiche, inclusive e orientate alla personalizzazione dei percorsi formativi. Tale trasformazione ha inciso in modo significativo sulla qualità dell'apprendimento, contribuendo a una migliore risposta alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più eterogenea e complessa.

Attualmente, l'insegnamento delle lingue si fonda su un'integrazione strategica di strumenti digitali innovativi, i quali contribuiscono a rendere le attività didattiche più coinvolgenti, personalizzate e interattive. L'adozione dei media digitali costituisce una delle trasformazioni più rilevanti nel panorama pedagogico contemporaneo, in quanto consente non solo un accesso facilitato e immediato a risorse educative eterogenee e costantemente aggiornate, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali essenziali per la formazione linguistica e personale degli studenti. Tra queste si annoverano la capacità di apprendere in autonomia, la collaborazione attiva e il pensiero critico.

Alla luce di tali trasformazioni, risulta evidente la necessità di un continuo aggiornamento delle pratiche didattiche, affinché l'insegnamento linguistico possa rispondere efficacemente alle sfide educative del XXI secolo. L'utilizzo intenzionale, consapevole e pedagogicamente fondato delle tecnologie digitali non costituisce soltanto una risposta alle innovazioni tecniche, ma si configura come un

requisito essenziale per garantire un apprendimento linguistico più inclusivo, motivante e coerente con le esigenze formative delle nuove generazioni [5, p. 85].

L'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica ha contribuito in maniera significativa al superamento delle limitazioni tipiche dei modelli educativi tradizionali, offrendo agli studenti opportunità di accesso ai contenuti formativi più ampie, flessibili e personalizzabili. In questo scenario, iniziative europee come il programma **Erasmus+** e la crescente diffusione degli **LMOOCs** (Language Massive Open Online Courses) evidenziano il potenziale concreto delle risorse digitali nella promozione dell'apprendimento linguistico. A differenza dei **MOOC** generici, gli **LMOOCs** sono progettati specificamente per stimolare l'uso attivo della lingua, valorizzando l'impiego di strumenti multimediali interattivi. Tali caratteristiche li rendono particolarmente efficaci nel favorire l'acquisizione linguistica in ambienti educativi multiculturali e internazionali [15, p. 100].

Negli ultimi decenni, i metodi di insegnamento delle lingue si sono evoluti, passando da approcci tradizionali, centrati su grammatica e traduzione, a modelli comunicativi basati sull'uso pratico della lingua. L'integrazione delle tecnologie digitali ha ulteriormente rafforzato questi modelli, rendendo l'apprendimento più interattivo ed efficace. Un esempio rilevante è il **blended learning**, che combina metodologie tradizionali con strumenti digitali per un'esperienza formativa più completa.

Tra le piattaforme che applicano con successo questo approccio vi sono **Rosetta Stone**, che offre percorsi personalizzati grazie a tecnologie adattive, e **SpeakApps**, progetto europeo sviluppato per migliorare le competenze orali nelle lingue straniere. SpeakApps propone strumenti come videoconferenze, blog vocali e scambi linguistici online, favorendo l'interazione autentica tra pari e l'apprendimento in ambienti multiculturali [20, p. 160].

L'influenza delle tecnologie digitali nel campo dell'istruzione non è omogenea, ma si può comprendere meglio se si distinguono tre principali tipi di media, ognuno con caratteristiche e funzioni didattiche specifiche.

1. **Media tradizionali:** fanno parte di questa categoria strumenti già ben conosciuti come i libri scolastici, le lavagne e i materiali cartacei. Nonostante l'avanzamento tecnologico, questi strumenti continuano a essere utili nell'insegnamento, grazie alla loro facilità d'uso e al valore formativo che hanno dimostrato nel tempo.
2. **Media digitali statici:** comprendono risorse come file PDF, e-book, presentazioni digitali e video non interattivi. Questi strumenti supportano soprattutto l'apprendimento individuale, poiché possono essere consultati in modo autonomo e flessibile, anche se offrono poche possibilità di interazione diretta.

- 3. Media digitali interattivi:** rappresentano la forma più avanzata e coinvolgente di media didattici. Applicazioni come *Duolingo*, *Babbel*, *Kahoot!* o *Quizlet* propongono attività personalizzate, elementi di gioco e risposte immediate, stimolando la partecipazione attiva degli studenti. Questi strumenti favoriscono la motivazione e aiutano a consolidare le conoscenze in modo efficace e divertente.

Accanto agli aspetti tecnologici, l'uso dei media digitali ha influenzato anche i diversi modelli di apprendimento, che si possono suddividere in tre principali approcci:

- **L'apprendimento trasmissivo:** in questo modello, il docente resta la figura centrale della lezione e utilizza i media digitali solo come supporto alla spiegazione tradizionale. La comunicazione è per lo più unidirezionale, con uno scambio limitato tra insegnante e studenti.
- **L'apprendimento interattivo:** qui l'attenzione si sposta verso lo studente, che assume un ruolo più attivo. Grazie a piattaforme digitali, gli studenti possono esplorare i contenuti autonomamente, scegliendo tempi, modalità e percorsi in base ai propri interessi e ritmi di apprendimento.
- **L'apprendimento collaborativo:** in questo caso, la conoscenza si costruisce insieme, attraverso attività condivise in ambienti digitali. Forum, lavori di gruppo e strumenti cooperativi online stimolano il confronto tra pari e favoriscono una riflessione comune sui contenuti appresi.

Per integrare efficacemente i media digitali nella didattica, è importante seguire una sequenza metodologica ben strutturata. Questa comprende l'analisi dei bisogni degli studenti, la scelta delle tecnologie più adatte, la progettazione delle attività, l'applicazione in aula o online, il monitoraggio dei risultati e l'aggiornamento continuo delle strategie. Questo tipo di approccio permette di creare percorsi di apprendimento più inclusivi e personalizzati, capaci di rispondere concretamente alle esigenze diverse degli studenti [11, p. 85].

L'insegnamento della lingua italiana ha subito una trasformazione sostanziale grazie all'impiego intenzionale e strutturato delle tecnologie digitali, che hanno reso possibile un aggiornamento significativo delle metodologie didattiche tradizionali. L'efficacia di tale rinnovamento è ampiamente documentata da numerose ricerche e progetti accademici, i quali mettono in luce i vantaggi concreti nell'ambito dell'apprendimento linguistico.

Un esempio emblematico di questa trasformazione è rappresentato dall'utilizzo di ambienti virtuali di apprendimento, come **Edmodo** e **Moodle**, che hanno mostrato un impatto positivo sia sul livello di motivazione degli studenti, sia sullo sviluppo delle loro competenze comunicative. Il successo di tali strumenti deriva dalla loro struttura interattiva, adattabile e orientata alla partecipazione attiva degli utenti, permettendo un'istruzione più flessibile e maggiormente personalizzata.

L'integrazione dei media digitali nella didattica delle lingue non si limita all'adozione di strumenti tecnologici, ma si concretizza in una pluralità di approcci metodologici che valorizzano la centralità dello studente, l'interazione autentica e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Tra gli approcci attualmente più diffusi e supportati dalla letteratura scientifica, si possono individuare i seguenti modelli operativi, ciascuno caratterizzato da un uso specifico e mirato delle tecnologie digitali:

- **Apprendimento multimodale:** si basa sull'uso combinato di diversi canali comunicativi – come immagini, testi e suoni – per facilitare la comprensione dei contenuti, attivando simultaneamente più canali sensoriali. Questo approccio si ispira alla *Cognitive Theory of Multimedia Learning* di Richard E. Mayer, che sottolinea l'importanza dell'elaborazione integrata delle informazioni [19, p. 90].
- **Gamification:** consiste nell'integrazione di elementi ludici – come quiz, sfide, punteggi o premi – per aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti. Un caso esemplare è rappresentato dal progetto *LITAL (Ludic Italian Language Learning)*, che ha dimostrato l'efficacia del gioco come strumento per l'apprendimento linguistico [16, p. 180].
- **Apprendimento esperienziale:** si realizza mediante l'impiego di tecnologie immersive, come la realtà aumentata e le simulazioni virtuali, che permettono agli studenti di sperimentare situazioni comunicative realistiche. Il progetto *ARLE (Augmented Reality for Language Education)* ne rappresenta un'applicazione concreta e innovativa [20, p. 150].
- **Didattica partecipativa:** promuove l'interazione autentica attraverso l'uso di social media e piattaforme digitali che facilitano il dialogo diretto con parlanti nativi. Un esempio rilevante è la piattaforma *TalkAbroad*, che consente conversazioni reali in lingua straniera, potenziando le competenze orali e la consapevolezza interculturale [16, p. 190].

Un contributo rilevante a sostegno dell'adozione di un approccio didattico equilibrato e fondato su evidenze scientifiche proviene dal **Centro INDIRE** (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione italiano. INDIRE svolge un ruolo strategico nella promozione e nello studio delle pratiche pedagogiche innovative, attraverso attività di ricerca, sperimentazione e diffusione. Le più recenti analisi condotte dall'Istituto confermano l'efficacia del **blended learning**, ovvero della combinazione tra metodologie tradizionali e strumenti digitali, rispetto all'adozione esclusiva di un'unica modalità didattica. Inoltre, l'istituto sostiene attivamente numerosi progetti a livello nazionale e internazionale, con l'obiettivo di favorire la formazione continua del personale docente, la creazione di ambienti digitali di apprendimento e la



rielaborazione dei modelli educativi in una prospettiva inclusiva, collaborativa e personalizzata, coerente con le esigenze della scuola del XXI secolo [13, p. 75].

Anche in **Repubblica di Moldova**, la questione dell'innovazione metodologica e dell'integrazione delle tecnologie digitali nel sistema educativo sta assumendo una rilevanza sempre maggiore. Tale attenzione è evidenziata sia in documenti normativi settoriali, come il *Ghidul profesorului debutant* (Chişinău, 2023) [4, p. 15], sia nelle strategie elaborate a livello statale, tra cui la *Strategia "Digital Moldova 2020"* [7] e la più recente *Strategia di Trasformazione Digitale della Repubblica di Moldova 2023–2030* [8]. Questi atti definiscono le linee guida nazionali per la digitalizzazione del settore formativo, ponendo l'accento sull'adozione di modelli di apprendimento misto (blended learning), sull'uso quotidiano e sistematico di strumenti e piattaforme digitali, nonché sullo sviluppo delle competenze digitali da parte del personale docente. Tali orientamenti avvicinano la Repubblica di Moldova agli standard delle politiche educative europee più attuali, fondate su un modello scolastico inclusivo, dinamico e centrato sui bisogni formativi dello studente, capace di valorizzare le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica.

L'integrazione consapevole delle tecnologie digitali nell'educazione non si limita all'uso di strumenti informatici, ma implica una revisione profonda delle pratiche didattiche tradizionali. Tecnologie emergenti come l'intelligenza artificiale, la realtà virtuale e i chatbot educativi offrono nuove opportunità per innovare l'insegnamento linguistico, rendendolo più interattivo e personalizzato. Un esempio significativo è rappresentato da **MIT Open Learning**, iniziativa del Massachusetts Institute of Technology che promuove l'accesso globale all'istruzione attraverso risorse aperte come **MIT OpenCourseWare** e la piattaforma **edX**. Quest'ultima, fondata dal MIT e da Harvard, propone corsi online, programmi di certificazione e micro-lauree, in collaborazione con numerose università internazionali. Tali strumenti supportano percorsi di apprendimento flessibili, adattabili e centrati sullo studente, valorizzando il potenziale delle tecnologie digitali nell'educazione linguistica contemporanea [16, p. 200].

L'integrazione dei media digitali nell'insegnamento della lingua italiana rappresenta una delle innovazioni più significative dell'educazione linguistica contemporanea. Oltre a diversificare le modalità di apprendimento, questi strumenti rendono l'esperienza formativa più dinamica, personalizzata e partecipativa. Tuttavia, per garantire un impiego realmente efficace, è necessario affrontare alcune sfide che ancora ostacolano la piena integrazione delle tecnologie nei contesti educativi.

Tra le principali sfide da affrontare si possono individuare:

- **Il divario digitale**, che limita l'accesso equo alle tecnologie, in particolare nelle aree svantaggiate o periferiche. La mancanza di dispositivi adeguati e

di connessioni Internet stabili compromette la partecipazione e l'inclusione scolastica. Secondo l'UNESCO, circa il 40% degli studenti nel mondo non dispone di strumenti digitali sufficienti [1, p. 67].

- **L'insufficiente alfabetizzazione digitale**, che riguarda sia gli studenti sia gli insegnanti. La semplice capacità di usare un dispositivo non equivale a saperlo integrare efficacemente in un percorso educativo. L'assenza di competenze legate all'uso didattico delle tecnologie può ostacolare l'efficacia dell'insegnamento [2, p. 55].
- **La formazione del corpo docente**, elemento determinante per il successo delle innovazioni didattiche. Il quadro europeo **DigCompEdu** definisce competenze chiave come la progettazione di contenuti digitali, la gestione di ambienti virtuali e l'uso delle tecnologie per la valutazione. Tuttavia, permangono ostacoli legati alla carenza di corsi di aggiornamento specifici, alla resistenza al cambiamento e alla percezione di perdita del controllo della classe [15, p. 100].
- **Il rischio di sovraccarico cognitivo**, derivante da un'esposizione eccessiva a stimoli digitali mal organizzati, che può generare affaticamento mentale e perdita di concentrazione. Le ricerche di Sweller e Kirschner evidenziano l'importanza di una strutturazione attenta dei contenuti multimediali, al fine di evitare interferenze nell'elaborazione cognitiva [2, p. 220].

Affrontare in modo consapevole le sfide legate all'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento dell'italiano è essenziale affinché queste risorse diventino strumenti reali di innovazione didattica e inclusione. La trasformazione digitale, per essere efficace, non può limitarsi all'introduzione di nuovi strumenti, ma deve essere accompagnata da un ripensamento profondo delle pratiche educative, basato su evidenze scientifiche e orientato allo sviluppo integrale dello studente.

Solo attraverso un utilizzo consapevole, mirato e fondato su solide basi pedagogiche delle tecnologie digitali è possibile creare ambienti di apprendimento realmente inclusivi, adattabili e collaborativi. In questi contesti, lo sviluppo delle competenze linguistiche avviene in modo integrato e coerente con le esigenze formative, cognitive e sociali della contemporaneità. In questa prospettiva, l'innovazione nella didattica dell'italiano non è un'opzione accessoria, ma un processo necessario e continuo, che richiede il dialogo tra tradizione linguistica e nuove metodologie educative, in sintonia con le trasformazioni del XXI secolo.

## Bibliografie

### În limba română:

1. BERECHET, L. D. *Tehnologiile educative și învățarea colaborativă sub influența globalizării: Provocări și perspective*. Iași: Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași, 2020. 250 p.

2. CODREANU (IFTODE), D. *Gestionarea schimbărilor digitale în învățământul superior: Provocări și strategii*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2023. 200 p.
3. COSTIN, M. *Educație lingvistică și tehnologie digitală: Teorii și aplicații*. București: Editura Universității din București, 2023. 290 p.
4. *Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante. Ghid metodologic*. Online. Disponibil:  
[https://www.mec.gov.md/sites/default/files/\\_24.05.2023\\_ghidul\\_profesorului\\_debutant\\_final\\_pt\\_site-ul\\_mec.pdf](https://www.mec.gov.md/sites/default/files/_24.05.2023_ghidul_profesorului_debutant_final_pt_site-ul_mec.pdf) [accesat 15.04.2024].
5. DUMITRU, C. *Utilizarea noilor tehnologii în procesul didactic și dezvoltarea competențelor digitale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2021. 280 p.
6. POPA, D. *Limbaj și tehnologie: metode inovatoare în predarea limbilor străine*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2022. 275 p.
7. *Strategia de Transformare Digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023-2030*. Online. Disponibil:  
[https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=139408&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=139408&lang=ro) [accesat 15.04.2024].
8. *Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale "Moldova Digitală 2020"*. Online. Disponibil:  
[https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=49441&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=49441&lang=ro) [accesat 15.04.2024].

#### **În limba italiană:**

9. BALBONI, P. E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: UTET, 2023. 280 p.
10. BERTOCCHI, D., & PALLOTTI, G. *Tecnologie digitali per l'insegnamento delle lingue: teoria e pratica*. Roma: Carocci, 2022. 320 p.
11. COSTA, F.; CATTANEO, A. *CLIL e tecnologie digitali: Innovazione didattica e apprendimento linguistico*. Milano: Franco Angeli, 2022. 256 p.
12. MELERO NAVARRO, J., & CAPRIOGLIO, C. *Multimodalità e didattica delle lingue: il ruolo dei media digitali*. Roma: Carocci, 2021. 310 p.
13. PRENCIPE, L. *Ambienti digitali per l'apprendimento: Progettazione e utilizzo nella scuola secondaria*. Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna, 2022. 120 p.
14. RE, M. R. *Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione: Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling"*. Bari: Progedit, 2022. 210 p.

#### **În limba engleză:**

15. CAENA, F., & REDECKER, C. *Aligning Teacher Competence Frameworks to 21st Century Challenges: The Case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. London: Springer, 2019. 220 p.
16. CHAPELLE, C. A. *Technology and Language Learning: A Research-Based Approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2022. 320 p.
17. GASS, S. M., & SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge, 2023. 420 p.
18. KRASHEN, S. *Compelling Comprehensible Input in Language Acquisition and Literacy Instruction*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2019. 210 p.
19. MAYER, R. E. *Multimedia Learning: Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 390 p.
20. SIEMENS, G., & TITTENBERGER, P. *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Manitoba: University of Manitoba Press, 2020. 250 p.

**DIE TYPISCHE LEXIK DER ALLTAGSSPRACHE IM 21.  
JAHRHUNDERT: UMGANGSSPRACHLICHE AUSDRÜCKE  
UND SLANG**

**LEXICUL TIPIC AL LIMBAJULUI COTIDIAN ÎN SECOLUL XXI:  
EXPRESII COLOCVIALE ȘI ARGOU**

**TYPICAL LEXIS OF EVERYDAY LANGUAGE IN THE 21ST CENTURY:  
COLLOQUIAL EXPRESSIONS AND SLANG**

**Iulia MOJEICO**, Studentin,  
SPU „Ion Creangă“ aus Chisinau  
**Wissenschaftlicher Betreuer:**  
**Victor CHISELIOV**, Dr., ao. Prof.  
SPU „Ion Creangă“ aus Chisinau

**Iulia MOJEICO**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,  
**Scientific coordinator:**  
**Victor CHISELIOV**, Ph.D., Associate Professor  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 811.112.2**

**Abstract.** Die deutsche Sprache unterliegt einem kontinuierlichen Wandel, der insbesondere in der Alltagssprache sichtbar wird. Neue umgangssprachliche Ausdrücke entstehen mit hoher Geschwindigkeit, beeinflusst durch soziale Medien, Globalisierung und Migration. Einige dieser Begriffe etablieren sich langfristig, während andere rasch wieder verschwinden.

Dieser dynamische Prozess wirft zentrale Fragen auf: Welche Mechanismen steuern die Entwicklung der umgangssprachlichen Lexik? Welche gesellschaftlichen Faktoren begünstigen die Entstehung neuer Wörter?

Diese Arbeit untersucht die umgangssprachliche Lexik des 21. Jahrhunderts aus einer linguistischen und soziolinguistischen Perspektive. Dabei werden die strukturellen Merkmale, die sozialen Funktionen und die Wahrnehmung dieser Lexik analysiert. Besonderes Augenmerk gilt dem historischen Wandel der Alltagssprache sowie der Rolle umgangssprachlicher Ausdrücke als Teil des kulturellen Codes der modernen Gesellschaft.

**Keywords:** Jugendsprache, Umgangssprache, Alltagssprache, Slang, Sprachwandel

**Rezumat.** Limba germană trece printr-o schimbare continuă, vizibilă mai ales în limbajul cotidian. Noi expresii colocviale apar cu o viteză rapidă, influențate de rețelele sociale, globalizare și migrație. Unele dintre aceste cuvinte se stabilesc pe termen lung, în timp ce altele dispar rapid.

Acest proces dinamic ridică întrebări fundamentale: Care sunt mecanismele care determină dezvoltarea lexicului colocvial? Care sunt factorii sociali care favorizează apariția de noi cuvinte?

Lucrarea de față analizează lexicul colocvial al secolului XXI dintr-o perspectivă lingvistică și sociolingvistică. Se vor analiza trăsăturile structurale, funcțiile sociale și percepția acestui lexic. O atenție deosebită va fi acordată schimbării istorice a limbajului cotidian și rolului expresiilor colocviale ca parte a codului cultural al societății moderne.

**Cuvinte cheie:** limbajul tineretului, limbajul colocvial, limbajul cotidian, slang, schimbarea limbii

*«Das Verstehen von Slang ist kein Zeichen für sprachliche Defizite,  
sondern ein Ausdruck kommunikativer Flexibilität und Code-Switching-  
Kompetenz».*

*Ulrich Ammon, Soziolinguist*

### **1. Zum Forschungsobjekt: theoretische Ausgangspunkte**

Die *gesprochene Sprache* bzw. die *Umgangssprache* oder die *Alltagsrede*, manche lexikalische Aspekte derer in diesem Beitrag behandelt werden, ist eine der Erscheinungsformen, in denen uns die Sprache als solche entgegen tritt, war schon immer das Forschungsobjekt der Linguisten gewesen. Wenn aber in 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts diese Forschungen eher sporadisch waren, zeichnete sich in den 1960er – 70er Jahren ganz deutlich der Trend zu einer systemhaften Analyse des Sprachphänomens „Gesprochene Sprache“ aus.

Seit Mitte der 1960er Jahre beschäftigen sich auch die Sprachwissenschaftler in Deutschland mit gesprochener Sprache. Die Gesprochene-Sprache-Forschung ist „... eine Forschungsrichtung, die sich mit grammatisch-lexikalischer Analyse von Produkten mündlicher Sprachproduktion beschäftigt“ [dazu: Fieler/Barden/Elstermann/Kraft 2004: 13]. Seitdem entwickelte sich die Gesprochen-Sprache-Forschung zu einem selbständigen sprachwissenschaftlichen Bereich und die Alltagsrede wurde zum Forschungsobjekt zuerst der sog. „Konversationsanalyse“ und zuletzt der modernen „Interaktionalen Linguistik“ [vgl. Seltig/Couper-Kuhler 2000]. Es sei an dieser Stelle bemerkt, dass die verstärkte Beschäftigung mit phonologischen, grammatischen und lexikalischen Phänomenen der gesprochenen Sprache in den letzten Jahrzehnten ganz im Sinne des Übergangs von „präskriptiven“ (also: vorschreibenden) zu den „deskriptiven“ oder „beschreibenden“ linguistischen Forschungen.

Um den Gegenstand der in diesem Beitrag vorgenommenen Analyse besser zu verstehen, muss man folgende grundlegende Begriffe voneinander abgrenzen:

1. Einen deutlichen Unterschied muss man zwischen Begriffen „gesprochene Sprache“ und „geschriebene Sprache“ (Schriftsprache) machen. Die meisten gegenwärtigen Sprachen existieren sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Form. Vom Standpunkt der Linguistik aus, sind die sprachwissenschaftlichen Forschungen in Bereichen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache gleichberechtigt und wichtig. Unterschiede liegen aber im Bereich der Funktionen der beiden Formen: während die Schriftsprache die

vorhandene sprachliche Realität fixiert und somit nach Stabilität strebt, unterliegt das Gesprochene einem Wandel, auch in historischer Hinsicht. [dazu siehe: Hennig, M., 2006: 18]

2. Man muss auch unter den Begriffen „formelle“ und „informelle Sprachen“ unterscheiden. Die „formellen Sprachen“, d.h. bestimmte Funktionalstile der Sprache, wie der Stil der Wissenschaft, Stil der öffentlichen Rede, der belletristische Stil, sind auf die Sprachnorm bezogen und setzen die strikte Einhaltung von phonologischen, lexikalischen und grammatischen Normen voraus, während „informelle“ Sprachen, also Alltagsrede, Jargon, Slang usw., auf den Sprachusus bezogen sind und somit die Abweichung von der Sprachnorm zulassen.

In diesem Beitrag werden die Wörter und Ausdrücke analysiert, die als typische lexikalische Wesensmerkmale der Alltagssprache bzw. des Sprachstils der Alltagsrede auftreten. Anders formuliert: es handelt sich hier um typische umgangssprachliche Lexik, die die Alltagsrede als „informelle“ Sprache von der „formellen“ Sprache unterscheidet.

## **2. Historischer Überblick: Von der Straßensprache zum digitalen Slang**

Die Geschichte der Alltagssprache zeigt, dass informelle Sprache immer ein Mittel der sozialen Identifikation war. Gleichzeitig diente sie dazu, Unterschiede zwischen Gruppen zu markieren. Sie spiegelt wirtschaftliche, kulturelle und politische Veränderungen wider und begleitet die Entwicklung von Städten, Medien und der digitalen Welt.

### **2.1. Mittelalter bis 18. Jahrhundert: Berufsjargons und Straßenslang**

Die Umgangssprache im Mittelalter umfasste spezielle Jargons, die von marginalisierten Gruppen und Handwerkern genutzt wurden. Ein bekanntes Beispiel ist das *Rotwelsch* – eine Mischung aus Deutsch, Jiddisch und Romani. Diese „Geheimsprache“ wurde von Vagabunden, Handwerkern und kriminellen Gruppen verwendet. Begriffe wie *Schachern* („spekulieren“) oder *Tacheles reden* („offen sprechen“) haben später Eingang in die Alltagssprache gefunden.

### **2.2. 19. Jahrhundert: Urbanisierung und erste Spuren des Jugendslangs**

Mit dem Wachstum der Städte entstanden lokale Dialekte. In großen Zentren wie Berlin und Hamburg entwickelten sich urbane Sprachformen wie *Kiezdeutsch* oder *Berlinerisch*, die Elemente der Umgangssprache und des Slangs enthielten.

### **2.3. 20. Jahrhundert: Umgangssprache als Spiegel sozialer Veränderungen**

Jedes Jahrzehnt im 20. Jahrhundert brachte neue sprachliche Trends, die durch wirtschaftliche, kulturelle und technologische Veränderungen geprägt waren. Das schnelle Wachstum der Städte führte zu neuen Begriffen, die das städtische Leben und die soziale Mobilität widerspiegeln:

- **Kiez** – das eigene Viertel in Berlin, Symbol lokaler Identität.

- **Büddchen** – kleine Kioske oder Läden, typisch für den Alltag in der Stadt.
- **Milieu** – Bezeichnung für die soziale Umgebung.
- **Schickimicki** – ironisch für eine demonstrative, luxuriöse Lebensweise.

Der wirtschaftliche Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg brachte Begriffe, die den sozialen Wandel zeigten:

- **Fräuleinwunder** – Erfolg junger Frauen in der Gesellschaft.
- **Bonze** – umgangssprachlich für eine wohlhabende, arrogante Person.
- **Tante-Emma-Laden** – kleine Familienläden, Symbol einer gemütlichen Konsumkultur.

**1960er Jahre** wurden durch kulturelle Revolution in Europa und Einfluss von politischen, ideologischen und kulturellen Werten geprägt. Dies verursachte die massive Verwendung von Anglizismen im deutschen Sprachgebrauch. Jugendbewegungen und der Einfluss der amerikanischen Kultur brachten Slang, der Protest und Unabhängigkeit ausdrückte, z.B.:

- **Cool** – aus dem amerikanischen Englisch übernommen, bedeutet „lässig“ oder „beeindruckend“.
- **Spitze** – Ausdruck von Begeisterung („großartig“).
- **Kommune** – inspiriert durch die Hippiebewegung und alternative Lebensgemeinschaften.

In den **1980er Jahren** treten die elektronischen und Druckmedien immer mehr als Verbreiter der Massenkultur amerikanischer Art auf, was die deutsche Sprache enorm beeinflusste. In der deutschen Alltagsrede werden solche Modewörter geläufig wie:

- **Mega** – ein neues Verstärkungswort.
- **Geil** – Bedeutungswandel von „lüstern“ zu „fantastisch“.
- **Krass** – für etwas Überraschendes oder Extremes.
- **Abhängen** – „herumhängen“, Symbol des jugendlichen Lebensstils.

Der Fall der Berliner Mauer **1989** und die Wiedervereinigung Deutschlands, die unter anderem auch die sprachliche Integration bedeutete, brachte Begriffe, die die Unterschiede zwischen Ost und West thematisierten:

- **Mauerspecht** – Menschen, die Stücke der Berliner Mauer als Souvenirs abklopften.
- **Besserwessi** – ironisch für westdeutsche Personen, die als „besserwisserisch“ wahrgenommen wurden.
- **Ossi-Wessi** – humorvolle Begriffe für Ost- und Westdeutsche.

## 2.4. 21. Jahrhundert: Digitale Ära und Globalisierung

Die umgangssprachliche Lexik des 21. Jahrhunderts zeichnet sich durch ihre Flexibilität, schnelle Veränderungen und den globalen Einfluss des Internets aus.

**2000er Jahre** brachten die sog. Internet-Anglizismen mit sich. Die sozialen Netzwerke und die Online-Kommunikation brachten viele neue Begriffe, wie:

- **Noob** – Anfänger, oft ironisch gemeint.

- **Liken** – ein „Like“ geben.
- **Gamen** – Videospiele spielen.
- **Chatten** – online kommunizieren.
- **Surfen** – im Internet suchen.

Seit **2010er Jahre** veränderten soziale Netzwerke und Memes, Plattformen wie Facebook, Instagram und Twitter die Sprache und führten unter anderem zur Schaffung neuer Verben:

- **Posten** – Beiträge veröffentlichen.
- **Teilen** – Inhalte teilen.
- **Hashtaggen** – Hashtags verwenden.

Die Umgangssprache junger Menschen wird stark von Trends auf Plattformen wie TikTok, Twitch und YouTube beeinflusst. Diese Begriffe prägen die Jugendkultur und die Internetkommunikation:

- **Streamen** – Inhalte online ansehen oder übertragen.
- **Goofy** – „albern“ oder „tollpatschig“.
- **Brudi** – „Freund“ oder „Kumpel“.
- **Digger/Digga** – „Kumpel“, ähnlich dem englischen „bro“.

### 3. Entwicklung der umgangssprachlichen Lexik im 21. Jahrhundert

Die Alltagssprache im 21. Jahrhundert hat sich unter dem Einfluss von Globalisierung, digitalen Technologien und sozialen Bewegungen stark verändert. Zu den Hauptfaktoren, die die Entwicklung der umgangssprachlichen Rede geprägt haben, gehören Anglizismen, die digitale Revolution, Subkulturen und der Einfluss der Medien.

**Anglizismen** spielen eine zentrale Rolle bei der Veränderung der deutschen Umgangssprache. In der alltäglichen Kommunikation werden sie vorgezogen, denn:

- Englisch hat sich als globale Sprache der Wissenschaft, Wirtschaft und Technologie etabliert, was zu einer massiven Übernahme von Begriffen geführt hat;
- sie sind kürzer, praktischer und passen besser zum Rhythmus der modernen Kommunikation; sie treten als praktische Alternative zu langen deutschen Wörtern auf.

In vielen Bereichen ersetzen englische Begriffe komplexe deutsche Ausdrücke:

#### Technologie und Internet:

- **Rechenmaschine** → **Computer** – ein universelles und prägnantes Wort.
- **Datenverarbeitungsgerät** → **PC** – eine praktische Abkürzung.
- **Herunterladen** → **Downloaden** – einfacher in der Umgangssprache.

#### Kommunikation und soziale Netzwerke:

- **Elektronische Post** → **E-Mail** – eine international verständliche Abkürzung.
- **Im Internet kommunizieren** → **Chatten** – ersetzt komplizierte Beschreibungen.



- **Internetsuche durchführen** → **Googeln** – ein Wort, das sich als Verb etabliert hat.

#### **Mode und Alltag:**

- **Bekleidungskombination** → **Outfit** – praktischer für schnelle Kommunikation.
- **Schuhe für den Sport** → **Sneakers** – spiegelt die Globalisierung der Mode wider.

#### **Jugendslang:**

- **Sich entspannen** → **Chillen** – seit den 1990er Jahren beliebt.
- **Angenehm** → **Nice** – ein universelles Bewertungswort.
- **Ein katastrophaler Fehler** → **Epic fail** – betont eine Niederlage mit emotionaler Färbung.

Diese Übernahmen zeigen, dass die moderne Sprache sich dem schnellen Kommunikationsrhythmus anpasst.

### **3.2. Technische und digitale Sprache**

Mit der Entwicklung des Internets wurden viele spezialisierte technische Begriffe Teil der Alltagssprache.

Verben, die ursprünglich nur in der IT-Welt verwendet wurden, sind jetzt allgemein akzeptiert:

- **Swipen** – blättern oder wischen (mit der Einführung von Smartphones).
- **Googeln** – im Internet nach Informationen suchen.

Neue digitale Konzepte, die allgemein gebräuchlich geworden sind:

- **Influencer** – eine Person, die Einfluss auf ihre Zielgruppe ausübt.
- **Fake News** – falsche Nachrichten, ein Begriff, der nach 2016 bekannt wurde.

- **Selfie** – nicht mehr nur ein Foto, sondern ein kulturelles Phänomen.

Viele dieser Begriffe haben keine genauen deutschen Entsprechungen, was ihre Bedeutung in der modernen Kultur unterstreicht.

### **3.3. Soziale Gruppen und Subkulturen als Generatoren von Slang**

Jede Gemeinschaft entwickelt ihre eigene Sprache, die zunächst der internen Kommunikation dient und später über die Grenzen der Subkultur hinausgeht und Teil der allgemeinen Sprache wird.

Beispiele für Slang aus verschiedenen Gemeinschaften:

Gamer:

- **Lost** – bedeutet „verwirrt“, wird aber oft im Sinne von „inkompetent“ verwendet.

- **Tryhard** – jemand, der zu sehr versucht zu gewinnen und dadurch nervt.

LGBTQ+ und Queer-Kultur:

- **Yas!** – ein Ausdruck der Begeisterung, populär in der Drag-Kultur.
- **Shade** – subtile, versteckte Kritik.
- **Slay** – etwas großartig machen oder großartig aussehen.

TikTok, YouTube und Twitch:

- **Cringe** – etwas, das Fremdscham auslöst.
- **Goofy** – albern oder lustig.
- **Based** – authentisch, selbstbewusst und unabhängig von der Meinung anderer.
- **Flexen** – angeben oder prahlen.

Subkultureller Slang dringt schnell in die Alltagssprache ein, vor allem durch das Internet. Begriffe wie *Brudi* oder *Digga*, die ursprünglich aus der Straßenkultur stammen, werden heute überall verwendet.

### 3.4. Medien und kulturelle Ereignisse als Katalysatoren für Sprachwandel

Einige Begriffe werden durch Stars, soziale Trends und mediale Resonanz populär:

Musiker und Rapper fördern neue Ausdrücke:

- **Bratan** – ein Begriff, der durch den Rapper Capital Bra bekannt wurde.
- **Babo** – „Chef“, populär gemacht durch den Rapper Haftbefehl.

TV-Shows, YouTube und Memes machen Begriffe massentauglich:

- **Ehrenmann/Ehrenfrau** – respektvolle oder großzügige Person, bekannt durch Memes und „Jugendwort des Jahres“.

- **Wild** – beeindruckend oder schockierend, häufig auf TikTok.

Große Ereignisse bringen neue Begriffe hervor:

- **Covidiot** – für Menschen, die Vorsichtsmaßnahmen während der Pandemie ignorieren.

- **Klimakleber** – Aktivisten, die sich aus Protest gegen die Klimakrise auf Straßen festkleben.

Im 21. Jahrhundert verändert sich die deutsche Umgangssprache schnell durch Globalisierung, Digitalisierung und Subkulturen. Dieser Prozess ist jedoch nicht chaotisch: Jedes neue Wort oder jeder Ausdruck spiegelt kulturelle und soziale Veränderungen wider und zeigt die aktuellen Realitäten der modernen Gesellschaft.

## 4. Funktionen der Umgangssprache

Die Verwendung der Umgangssprache erfüllt mehrere zentrale Funktionen:

- **Soziale Identifikation: Wer bist du?**

Slang dient als sozialer Code, der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe signalisiert. Begriffe wie „Bro“, „Digga“ oder „Ehrenmann“ stehen für Nähe und gemeinsame Werte. Sie sind mehr als nur Worte – sie schaffen Identität und zeigen: „Wir gehören zusammen.“

- **Generationsunterschiede: Neue Sprache, neues Denken**

Sprache ist ein Spiegel der Zeit. Ein Ausdruck, der für eine Generation wie ein Manifest klingt, wird für die nächste zum Archaismus. Zum Beispiel wirkt der Ausdruck „YOLO“ (You Only Live Once), der in den 2010er Jahren populär war, heute veraltet und wird meist ironisch verwendet. Jede Generation erschafft ihren eigenen Code, der ihre Weltwahrnehmung widerspiegelt

Ausdruck „YOLO“ (You Only Live Once), der in den 2010er Jahren populär war, heute klingt als Archaismus

### • Ironie und Distanz

Im 21. Jahrhundert kann jede Person in Sekunden öffentlich sichtbar werden – mit allen Konsequenzen: Aufmerksamkeit, Kritik, Hater und manchmal sogar Aggression. Slang dient hier als Schutzmechanismus. Er ermöglicht es der Jugend, Distanz zu wahren und Kommunikationskonflikte abzumildern. Ironische Begriffe wie „cringe“ entschärfen Spannungen und schaffen einen Puffer zwischen der eigenen Persönlichkeit und äußeren Meinungen. So wird Slang nicht nur zum Spiel mit Worten, sondern auch zur Strategie im Umgang mit der digitalen Öffentlichkeit.

### • Reaktion auf Ereignisse

Sprache reagiert auf Ereignisse, die die Welt verändern. Zum Beispiel entstand das Wort „Covidiot“ während der COVID-19-Pandemie und bezeichnete schnell Menschen, die Quarantänemaßnahmen ignorierten. Es zeigt, wie die Umgangssprache schnell auf soziale und politische Ereignisse reagiert.

### • Kommunikative Ökonomie

Eine wichtige Funktion der Umgangssprache ist die Kommunikationsökonomie. Statt „Das ist echt unglaublich!“ reicht es, einfach „Krass!“ oder „Geil!“ zu sagen – die Bedeutung bleibt die gleiche. Dieses Phänomen zeigt, wie die Sprache sich an das schnelle Tempo des Lebens anpasst, in dem jedes Wort möglichst viel Information in kurzer Zeit übermitteln muss.

## 5. Sprachwandel: Bedrohung oder Normalität?

Die Verbreitung der Umgangssprache, vor allem des Jugendslangs, sorgt oft für Sorgen. Kritiker befürchten, dass Anglizismen, Jargon und Memes die Sprachkompetenz verschlechtern und den Wortschatz verkleinern.

Laut einer Studie des Deutschen Sprachrats aus dem Jahr 2021 sind 62 % der Erwachsenen in Deutschland besorgt, dass Jugendslang und Anglizismen die Qualität der deutschen Sprache schädigen. Junge Menschen verwenden oft Umgangssprache in schulischen und akademischen Texten, was gegen die Regeln der formellen Sprache verstößt.

Einige glauben, dass diese Wörter nur „Moden“ sind und schnell wieder verschwinden. Wörter wie „Swag“ oder „YOLO“ waren vor zehn Jahren populär, aber werden heute kaum noch benutzt.

Professor Ulrich Ammon erklärt, dass solche Ängste nicht neu sind. Im 19. Jahrhundert kritisierten Sprachwissenschaftler französische Lehnwörter, aber die deutsche Sprache hat sich trotzdem weiterentwickelt.

## 6. Der Wettbewerb „Jugendwort des Jahres“: Eine Sprache, die eine Generation prägt

Der Wettbewerb „Jugendwort des Jahres“ ist mehr als nur die Wahl eines beliebten Wortes in Deutschland. Er zeigt, wie sich die Sprache und Kultur der Jugend entwickeln. Seit 2008 sammelt Langenscheidt Wörter, die den Zeitgeist

widerspiegeln. Diese Wörter zeigen, wie die Jugendsprache auf kulturelle und soziale Trends reagiert.

Beispiele für Gewinner:

- 2008: Gammelfleischparty – eine Party für Menschen über 30 Jahre.
- 2015: Smombie – „Zombie“, der mit einem Smartphone unterwegs ist.
- 2020: lost – Orientierungslosigkeit in einer sich ständig verändernden Welt.
- 2021: cringe – Peinlichkeit oder Fremdscham.
- 2023: goofy – lustig, aber ein wenig seltsam.

Warum ist das für Linguisten wichtig? Der Wettbewerb zeigt, was der Jugend in einem bestimmten Moment wichtig ist. Linguisten nutzen diese Wörter, um zu analysieren, wie soziale, politische und technologische Veränderungen die Sprache beeinflussen. Diese Wörter sind mehr als nur Begriffe – sie spiegeln die Gedanken, Gefühle und Sorgen einer neuen Generation wider.

### 7. Warum hat sich die Bedeutung des Wortes «geil» sechsmal verändert?

In diesem Abschnitt wird der für die deutsche Alltagssprache typische Ausdruck «geil» analysiert. Einerseits wird der Bedeutungswandel der Sprachform «geil» im diachronischen Aspekt verfolgt; andererseits wurde dieser Ausdruck auf seine Konventionalität, d.h. auf dessen Gebrauchsfrequenz in der deutschen Gegenwartssprache, geprüft.

Das Wort «geil» zeigt, wie sich die Bedeutung eines Wortes im Laufe der Zeit an neue soziale Realitäten anpassen kann.

Laut den Daten von [DWDS](#), das historische Informationen und Textkorpora bereitstellt, lassen sich die Bedeutungsänderungen des Wortes «geil» in verschiedenen Epochen nachvollziehen.

**Tabelle 1: Etymologische Entwicklung des Wortes «geil»**

| Epoche                            | Jahrhundert | Schreibweise   | Bedeutung                                                                | Bemerkungen                                                |
|-----------------------------------|-------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Althochdeutsch (Ahd.)</b>      | 8.–11. Jh.  | <i>geil</i>    | übermütig, überheblich, erhoben                                          | Erste bekannte Bedeutung im Deutschen                      |
| <b>Mittelhochdeutsch (Mhd.)</b>   | 11.–14. Jh. | <i>geil(e)</i> | von wilder Kraft, mutwillig, üppig, lustig, begierig                     | Bedeutungserweiterung, erste sexuelle Konnotationen        |
| <b>Frühneuhochdeutsch (Fnhd.)</b> | 15.–17. Jh. | <i>geil</i>    | lüstern, geschlechtlich erregt                                           | Bedeutungswandel im Gegensatz zu „keusch“                  |
| <b>Neuhochdeutsch (Nhd.)</b>      | 18.–19. Jh. | <i>geil</i>    | fruchtbar, üppig wachsend (bei Pflanzen, Tieren), selten noch „fröhlich“ | Bedeutungsverlust der ursprünglichen positiven Konnotation |

|                                        |         |                        |                                 |                                                          |
|----------------------------------------|---------|------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>20. Jahrhundert</b>                 | 20. Jh. | <i>geil, aufgeilen</i> | aufgeilen: sich sexuell erregen | Verstärkung der sexuellen Bedeutung                      |
| <b>21. Jahrhundert (Jugendsprache)</b> | 21. Jh. | <i>geil</i>            | schön, großartig, toll          | Bedeutungswandel in eine positive, verstärkende Richtung |

**Althochdeutsch (8.–11. Jahrhundert):** „Geil“ bedeutete „übermütig, überheblich, erhoben“. Es war die erste bekannte Bedeutung im Deutschen und spiegelte die Werte von Stärke und Status in der feudalen Gesellschaft wider.

**Mittelhochdeutsch (11.–14. Jahrhundert):** „Geil(e)“ bedeutete „von wilder Kraft, mutwillig, üppig, lustig, begierig“. Die Bedeutung erweiterte sich und erhielt erste sexuelle Konnotationen, beeinflusst durch die Ritterkultur, die Askese mit Genuss verband.

**Frühneuhochdeutsch (15.–17. Jahrhundert):** „Geil“ wurde mit „lüstern, geschlechtlich erregt“ assoziiert. Dies spiegelte den Bedeutungswandel im Gegensatz zu „keusch“ und die strenge Moral der Kirche wider.

**Neuhochdeutsch (18.–19. Jahrhundert):** Deutschland erlebte die Epoche der Aufklärung, Industrialisierung und Agrarreformen. Das Wort „geil“ wurde häufiger im Sinne von „fruchtbar, üppig wachsend“ verwendet, insbesondere bei Pflanzen und Tieren. Der sexuelle Sinn schwächte sich ab, da die Epoche der Aufklärung den Fokus von Verboten auf Vernunft und Wissenschaft verlagerte.

**20. Jahrhundert:** „Geil“ und „aufgeilen“ erhielten eine verstärkte sexuelle Bedeutung. „Aufgeilen“ wurde verwendet, um sexuelle Erregung zu beschreiben, besonders während der sexuellen Revolution der 1960er Jahre.

**21. Jahrhundert (Jugendsprache):** „Geil“ bedeutet „schön, großartig, toll“. Die sexuellen Konnotationen schwächten sich ab, da die Gesellschaft Sexualität offener wahrnimmt.

Die zweite Tabelle zeigt, wie sich die Häufigkeit der Verwendung des Wortes „geil“ in verschiedenen historischen Perioden verändert hat. Sie verdeutlicht, wie gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen seine Popularität beeinflusst haben.

**Tabelle 2: Häufigkeit der Verwendung des Wortes ‚geil‘ im Laufe der Zeit**

| Zeitraum    | Häufigkeit der Verwendung | Prozentuale Veränderung | Kommentar                                                                                            | Korpora                                      |
|-------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 16.–18. Jh. | 1009                      | –                       | Hauptsächlich im Kontext von Pflanzenwachstum und Sexualität.                                        | DTA-Kern, DTA-Gesamt, DWDS-Korpus            |
| 19. Jh.     | 1600                      | 59%                     | Erweiterung der sexuellen Bedeutung und der Begriff „Üppigkeit“ im Kontext von Natur und Sexualität. | DTA-Kern, Berliner Zeitung, Der Tagesspiegel |

|         |      |      |                                                                                                                               |                                                     |
|---------|------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 20. Jh. | 4000 | 150% | Deutlicher Anstieg der sexuellen Konnotation und Verstärkung des Begriffs im positiven Kontext durch die sexuelle Revolution. | DWDS-Kernkorpus, Berliner Zeitung, Der Tagesspiegel |
| 21. Jh. | 5000 | 25%  | In der Jugendsprache wird „geil“ verstärkt in positivem Kontext als Ausdruck von Begeisterung und Bewunderung genutzt.        | Webkorpora, Blogs, Wikipedia-Korpus                 |

Das Wort „geil“ wurde durch einen komplexen Prozess der sprachlichen Evolution populär, der oft bei Begriffen mit starker emotionaler oder kultureller Bedeutung auftritt.

Hier sind die konkreten Gründe, warum ein „provokantes“ Wort aus der Vergangenheit zu einem Trend wurde:

1. **Kulturelle Transformation:** Die sexuelle Revolution des 20. Jahrhunderts veränderte die gesellschaftliche Einstellung zu Wörtern, die mit Sexualität verbunden sind. Dadurch wurde „geil“ neu interpretiert und in einem positiveren Kontext verwendet.
2. **Jugendkultur:** Jugendliche greifen oft auf Wörter mit provokanter oder tabuisierter Bedeutung zurück und passen sie an, um Emotionen auszudrücken. Dies ist eine Möglichkeit, sich abzuheben und eine einzigartige Kommunikationsweise zu schaffen.
3. **Popkultur und Medien:** Das Wort „geil“ wurde durch Lieder, Werbung und das Internet Teil der Massenkultur. Beispielsweise machte die virale Werbung „Supergeil“ (EDEKA, 2014) es in Deutschland populär.
4. **Internet und soziale Netzwerke:** Das Internet beschleunigte die Verbreitung des Wortes, da es Teil von Memes, Blogs und Kommentaren wurde.

So hat das Wort „geil“ den Weg von einem tabuierten Begriff zu einem universellen Ausdruck der Begeisterung zurückgelegt, dank einer Kombination aus kulturellen, sozialen und medialen Faktoren. Dieses Phänomen zeigt, wie Sprache sich an gesellschaftliche Veränderungen anpasst.

**Tabelle 3: Häufigkeit der Wortverwendung in verschiedenen Texttypen**

| Texttyp           | Häufigkeit der Verwendung | Korpora           | Häufigkeit der Verwendung | Zeitraum  |
|-------------------|---------------------------|-------------------|---------------------------|-----------|
| Soziale Netzwerke | Sehr häufig               | Webkorpora, Blogs | 5003                      | 1995–2025 |

|                                                 |             |                                          |      |               |
|-------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------|------|---------------|
| <b>Popkultur<br/>(Musik, Filme,<br/>Serien)</b> | Sehr häufig | Filmuntertitel                           | 1983 | 1916–<br>2014 |
| <b>Zeitungen und<br/>Zeitschriften</b>          | Mittel      | Berliner Zeitung,<br>Der Tagesspiegel    | 1510 | 1994–<br>2025 |
| <b>Schöne<br/>Literatur</b>                     | Selten      | DTA-Kernkorpus,<br>DTA-<br>Erweiterungen | 1279 | 1465–<br>1999 |
| <b>Juristische und<br/>offizielle Texte</b>     | Fehlend     | Gesetze und<br>Verordnungen              | 0    | 1897–<br>2024 |

Die dritte Tabelle zeigt, wie dynamisch Sprache sein kann. Ein und dasselbe Wort kann in manchen Bereichen blühen, während es in anderen völlig fremd bleibt. Das zeigt, wie eng Sprache mit den Bedürfnissen und Zielen der Menschen verbunden ist, die sie verwenden.

Das Wort „geil“ ist ein Beispiel dafür, wie flexibel Sprache sein kann. Es spiegelt die Stimmungen und Werte einer Epoche wider. Diese Veränderungen machen Sprache lebendig und zeigen, wie sie die Bedürfnisse und Emotionen der Menschen in verschiedenen historischen Perioden widerspiegelt.

### **8. Forschungsinteresse und wissenschaftliche Ansätze**

In den letzten Jahren wächst das Interesse an der Erforschung informeller Sprachformen. Sie sind mittlerweile ein zentrales Thema für Linguisten, Soziologen und Kulturwissenschaftler. Studien zeigen, wie neue Wörter entstehen, sich verbreiten und wieder verschwinden.

Das [Leibniz-Institut für Deutsche Sprache \(IDS\)](#) in Mannheim berichtet, dass jährlich rund 200 neue Wörter in die deutsche Sprache aufgenommen werden. In außergewöhnlichen Jahren, wie während der COVID-19-Pandemie, steigt diese Zahl auf bis zu 1.200. Viele dieser Begriffe spiegeln technologische, kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen wider.

Eine Studie der [Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf](#) zeigt, dass über 75 % der 14- bis 25-Jährigen täglich Jugendslang verwenden, während nur 12 % der über 50-Jährigen solche Ausdrücke nutzen. Dies verdeutlicht den Generationsunterschied in der sprachlichen Praxis.

Laut der [Jugendwort](#)-Studie (2023):

- 78 % der Jugendlichen in Deutschland nutzen regelmäßig Jugendslang.
- 65 % der Erwachsenen verstehen nur die Hälfte der Begriffe aus der Liste „Jugendwort des Jahres“.
- 52 % der jungen Menschen empfinden Slang als hilfreiches Mittel zur Emotionsäußerung.

[Das Bibliographische Institut GmbH \(Duden Verlag\)](#), berichtet, dass in den letzten fünf Jahren rund 3.000 neue Wörter in die deutsche Sprache aufgenommen

wurden. Etwa 15 % davon sind umgangssprachliche oder slanghafte Begriffe, was ihre Relevanz unterstreicht.

Diese Daten zeigen, dass informelle Sprachformen eine zentrale Rolle in der modernen Kommunikation spielen.

### **9. Deutsche Sprache in naher Zukunft: Turbo-Slang und Neuro-Dialoge**

Die deutsche Sprache wird in den kommenden Jahrzehnten umfassende Veränderungen erleben, geprägt durch Globalisierung, Digitalisierung und soziale Dynamiken. Bis 2030 werden informelle Sprachformen und sogar offizielle Texte stark von neuen Technologien und kulturellen Strömungen beeinflusst.

#### **• Anglo-deutscher Hybrid: „Chillen“ und „flexen“ – die neue Norm**

Anglizismen, die längst Teil der Alltagssprache sind, werden weiter zunehmen. Prognosen zufolge könnten bis 2030 rund 50 % des Jugendslangs aus englischen Begriffen bestehen. Wörter wie *chillen* (entspannen) und *flexen* (angeben) sind bereits fester Bestandteil der Kommunikation. Besonders in sozialen Netzwerken wird dieser Trend verstärkt: „Lass uns chillen!“ oder „Er flext echt krass.“ Auch in der Geschäftswelt wird Englisch zunehmend unverzichtbar.

#### **• Emoji-Revolution: das neue Alphabet?**

Emojis sind längst mehr als nur digitale Symbole – sie ersetzen zunehmend Wörter und Emotionen. Laut einer Studie von 2023 enthält jede dritte Nachricht in sozialen Netzwerken oder Messengern mindestens ein Emoji. 🧐, 😁 oder ❤️ stehen nicht nur für Emotionen, sondern auch für ganze Begriffe oder Aussagen. Diese visuelle Kommunikation könnte in Zukunft sogar komplexere Sprachstrukturen beeinflussen.

#### **• Multilinguales Berlin: „Yallah, Abi!“ – Migrantenslang als Alltagssprache**

Durch Migration entstehen neue sprachliche Mischformen. Besonders in Großstädten wie Berlin verschmelzen Deutsch, Türkisch und Arabisch zu einem urbanen Slang. Begriffe wie *Yallah* (Los, Beeil dich) oder *Abi* (Bruder) sind längst Teil der Alltagssprache. Auch *Digger* (Kumpel) oder *Babo* (Chef) zeigen, wie Einflüsse aus verschiedenen Sprachräumen den deutschen Wortschatz erweitern.

#### **• Genderneutrale Sprache: „Lehrer\*innen“, „Studierende“ und das Gendersternchen\***

Die deutsche Sprache wird zunehmend gendergerecht. Begriffe wie *Lehrerinnen\** (statt Lehrer/Lehrerin) oder *Studierende* (statt Studenten) setzen sich immer stärker durch. Bis 2027 könnten über 50 % offizieller Dokumente geschlechtsneutrale Formulierungen enthalten. Staatliche Institutionen und Bildungseinrichtungen treiben diese Entwicklung aktiv voran.

#### **• KI und Neuro-Dialoge: ChatGPT und Siri als Sprachpartner**

Künstliche Intelligenz verändert die Kommunikation. Sprachassistenten wie ChatGPT, Siri oder Alexa lernen zunehmend, Umgangssprache und Slang zu



verstehen – und sogar selbst zu nutzen. Bis 2035 könnten KI-Systeme in der Lage sein, Ironie, Humor und Popkulturkontexte zu erkennen und in Dialoge einzubinden. Das eröffnet völlig neue Möglichkeiten für menschliche und maschinelle Interaktion.

## **10. Schlussfolgerung**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lexik der Umgangssprache im 21. Jahrhundert ein dynamisches, flexibles und vielschichtiges Phänomen ist. Sie ist nicht nur eine Folge technologischer Veränderungen, sondern auch ein Spiegelbild soziokultureller Prozesse.

Wir beobachten, wie die Jugendsprache aktiv Wörter aus anderen Sprachen übernimmt, diese transformiert, neue Formen schafft und durch Abkürzungen Zeit spart. Es ist ein ‚Spiel mit Worten‘, bei dem man ‚im Thema sein‘ muss, um verstanden zu werden.

Wie der bekannte deutsche Linguist Peter Schlobinski einmal sagte: „Sprache ist kein Museum, sondern ein Kommunikationsinstrument.“ Die Alltagssprache beweist, dass Sprache lebt, atmet und sich mit der Gesellschaft verändert. Sie spiegelt das Streben unserer Zeit nach Geschwindigkeit, Mehrdeutigkeit und Intuition wider.

Für mich persönlich sind diese Veränderungen in der Sprache nicht nur ein Beobachtungsobjekt, sondern auch ein Teil des Lebens. In ihnen liegt die ganze Schönheit unserer Zeit verborgen. Und obwohl die ältere Generation solche Wörter vielleicht als etwas Unzuverlässiges oder sogar Unverzeihliches wahrnehmen könnte, scheint mir dies eine natürliche Evolution der Sprache zu sein – ihre Fähigkeit, sich den Bedürfnissen der Zeit anzupassen.

Mit großem Interesse beobachte ich, wie sich die Umgangssprache in Zukunft entwickeln wird. Werden diese Wörter und Ausdrücke in formellere Bereiche übergehen oder bleiben sie nur in bestimmten Kreisen? Wie auch immer, eines bleibt unverändert: Sprache wird niemals langweilig oder einheitlich sein. Sie wird immer ein Spiegelbild unseres Lebens, unserer Emotionen und unserer Bestrebungen sein.

## **Bibliographie**

### **Bücher:**

- AMMON, U. Varianten des Deutschen: Soziolinguistische Untersuchungen zur Standard- und Umgangssprache. Berlin: de Gruyter, 2004.
- BECHMANN, S. Sprachwandel - Bedeutungswandel: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2016.
- FIEHLER, R.; BARDEN, B.; ELSTERMANN, M.; KRAFT, B. Eigenschaften der gesprochenen Sprache. Tübingen: Narr, 2004. (Studien zur deutschen Sprache 30)
- HENNIG, M. Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: Kassel University Press GmbH, 2006.
- SCHLOBINSKI, P. Grundfragen der Sprachwissenschaft. Stuttgart: UTB, 2014.
- SELIG, M.; COUPER-KUHLEN, E. Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000.

### **Internetquellen:**

DEUTSCHER SPRACHRAT. Website. Abgerufen am 28. April 2025, von: [www.deutscher-sprachrat.de](http://www.deutscher-sprachrat.de).

DWDS (DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE). Website. Abgerufen am 30. April 2025, von: [www.dwds.de](http://www.dwds.de).

DUDEN VERLAG. Website. Abgerufen am 26. April 2025, von: [www.duden.de](http://www.duden.de).

GOETHE-INSTITUT. Website. Abgerufen am 27. April 2025, von: [www.goethe.de](http://www.goethe.de).

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (IDS). Website. Abgerufen am 29. April 2025, von: [www.ids-mannheim.de](http://www.ids-mannheim.de).

SPEKTRUM DER WISSENSCHAFT. Website. Abgerufen am 25. April 2025, von: [www.spektrum.de](http://www.spektrum.de).

DUOLINGO BLOG. Website. Abgerufen am 3. April 2025, von: [blog.duolingo.com](http://blog.duolingo.com).

LEADERSNET.DE. Website. Abgerufen am 4. April 2025, von: [www.leadersnet.de](http://www.leadersnet.de).

WISSENSCHAFT.DE. Website. Abgerufen am 2. April 2025, von: [www.wissenschaft.de](http://www.wissenschaft.de).

## ABORDAREA DIDACTICĂ A TEXTULUI PAREMIOLOGIC

### DIDACTIC APPROACH TO THE PAREMIOLOGICAL TEXT

**Natalia ȘTEFAN**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Liuba PETRENCO**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Natalia ȘTEFAN**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Liuba PETRENCO**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.016:811.135.1+821.135.1**

**Abstract.** The exploration of paremiological texts in school plays a key role in deepening the communicative-argumentative paradigm, which will further guide students toward values and attitudes essential for interaction in contemporary society.

The teacher who begins working on developing argumentative competence must consider that, in order to facilitate the explanation of how argumentative discourse functions, it is advisable, first and foremost, to place the student in situations that require argumentative communication. Proverbs make it easier to enhance oral and written communication skills, as they are short texts that do not require much time to decipher.

Proverbs offer an opportunity to enhance communication skills, which play a major role in a student's development. Throughout their years of studying the Romanian language and literature, students should become individuals capable of navigating life through effective communication in various situations. They should be able to appreciate beauty, express their attitudes toward aesthetic and ethical values, and independently and creatively acquire the necessary knowledge and skills. Ultimately, the goal is to shape a personality with a well-rounded set of knowledge, attitudes, and communicative/literary skills developed throughout their schooling.

To support students in producing well-structured texts of their own, proverbs will serve as models of lexical and grammatical coherence. Any exercises involving word substitution with synonyms, omission, or addition of attributes will highlight the significance of each vocabulary unit in its specific place within the proverb.

**Keywords:** didactic approach, paremiological text, communication competence, argumentative text.

Proiectarea demersului didactic la disciplina școlară limba și literatura română, subordonându-se preceptelor pedagogice ale dezvoltării gândirii critice, în deplină corespundere cu modernizarea învățământului în Moldova, cu schimbarea accentelor de pe instruirea informativă pe cea formativă, deschide o perspectivă largă pentru abordarea textului paremiologic, pentru producerea textului argumentativ, pentru asimilarea activă a limbajului, apt să exprime gândirea în permanentă dezvoltare.

Așadar, explorarea textelor paremiologice în școală are rolul de a aprofunda paradigma comunicativ-argumentativă care, ulterior, va orienta spre următoarele valori și atitudini necesare:

- trecerea de la orientarea excesiv academică la instrumentarea elevilor pentru a face față situațiilor de comunicare complexe din punct de vedere tranzacțional în societatea contemporană;
- integrarea conținuturilor de limbă română, în mod interdisciplinar, altor activități cu scop educativ;
- stimularea gândirii logice și a celei creative, a spiritului de observație, a capacității de analiză de comparare și generalizare;
- cultivarea interesului pentru o comunicare bogată în conținut, încheată corect, construită logic, fără abateri de la normele impuse de limba literară.

O formă de produs recomandabilă pentru a fi exersată la clasă în contextul valorificării competenței de argumentare a textului scris și în discursul oral ar putea fi textul argumentativ în baza unui proverb propus.

E de menționat că profesorul care începe să lucreze asupra formării competenței de argumentare trebuie să țină cont de faptul că, pentru a facilita explicarea modului de funcționare a discursului argumentativ, este recomandabil ca, înainte de toate, să-l plasăm pe elev în rezolvarea unor situații de comunicare argumentată. Astfel, proverbul poate deveni pretext pentru o discuție de descifrare a sensului. Apelăm la proverbe pentru a le explica elevilor o situație, un fapt sau îi întrebăm pe ei ce proverb i s-ar atribui situației x sau y. De exemplu, în clasa a V-a am avut o discuție asupra comportamentului băiatului și cel al mamei din textul *Vizită* de I.L. Caragiale și i-am întrebat pe elevi ce proverbe i-am putea atribui acestui caz. Au urmat răspunsurile: „Cine seamănă vânt culege furtună”, „Din ou de drac, pui de drac iese”, „Surcica nu sare departe de trunchi”, „Ce iese din pisică șoareci prinde”, „Copilul nepedepsit rămâne nepricopsit”, „Viitorul unui copil este opera mamei sale”, „Copilul răzgăiat rămâne neînvățat”, „Prea marea bunătate a părinților duce la pierderea copiilor”.

Apoi am început discuția prin întrebări de tipul: de la cine ați auzit sau unde ați citit acest proverb? cum i-ați descifrat sensul? cât de des recurgeți la el? După aceasta, i-am rugat să selecteze un proverb care, după părerea lor, se referă la text și să-i descifreze sensul în 5-7 enunțuri. De exemplu: „Am selectat proverbul: «Copilul răzgăiat rămâne neînvățat». Acesta ne dă de înțeles că dacă părinții închid ochii la faptele nesăbuite ale copiilor, aceștia cred că e bine să procedeze astfel. Iar dacă picii sunt alinați prea tare, nu-i mai oprește nimic să facă ceea ce voiesc, ca și Ionel din textul *Vizită* de I.L. Caragiale. Dacă mama lui l-a alintat și i-a permis să facă orice, el a rămas needucat, punându-și viața în pericol. Copiii sunt ca plastilina: dacă nu-i modelezi la timp, riști să-i pierzi. De aceea, părinții ar trebui să se ocupe de educația lor chiar de la naștere” (Ștefan Veronica, cl. a V-a A).

Tot în clasa a V-a, când elevii se plictisesc, le propunem tehnica „Substituirii”. Le dictăm un proverb ori le propunem câteva proverbe (maxime) și le cerem să substituie un cuvânt sau două din proverb(e) prin altul și analizăm sensurile primite, apoi, în baza celor obținute, elevii alcătuiesc texte argumentative: „Cine știe carte are patru ochi” („Cine știe carte nu vede bine”; „Cine știe carte are mulți bani”; „Cine știe carte poartă ochelari”; „Cine știe carte are doi copii”; „Cine știe carte știe să se poarte”). „Eu cred în aceste afirmații, deoarece, dacă înveți mult, știi multe, ai bani, dar vine vremea când de atâta carte ți se îmbolnăvesc ochii și începi a vedea «ca prin ceață». Apoi te duci la medic și el îți recomandă ochelari. Iar ochelarii sunt o incomoditate pentru om. Consider că trebuie să știi carte, dar și să-ți protejezi vederea, să nu citești culcat” (Muntean Roman cl. a V-a).

Manualul de *Limba și literatura română pentru clasa a VI-a* (p.13), autor Dorin Onofrei, propune un algoritm pentru elaborarea unei argumentări simple:

| Algoritm                                                                                                                               | Formule de argumentare                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Formulează punctul de vedere.                                                                                                          | Consider că...(sunt de părere că...).                   |
| Prezintă argumentul principal pe care îl poți aduce în sprijinul punctului de vedere emis.                                             | Susțin acest lucru, pentru că... .                      |
| Gândește-te și enumeră 2-3 motive pentru care argumentul pe care l-ai prezentat poate fi considerat foarte important.                  | Cred că am dreptate, deoarece a)...., b)...., c).... .  |
| Interpretează motivele, prezentând considerații proprii.                                                                               | Când afirm că a)...., mă bazez pe faptul că... .        |
| Încearcă să anticipezi ce ar putea spune un oponent, o persoană care nu este de acord cu tine și răspunde la aceste posibile obiecții. | Cineva mi-ar putea reproșa că..., dar eu cred că... .   |
| Formulează concluzia.                                                                                                                  | În concluzie, pot spune că... .                         |
| Formulează un îndemn final pentru a atrage ascultătorii de partea ta.                                                                  | De aceea, vă invit să...(vă îndemn să...), fiindcă... . |

Astfel, după studierea basmului cult *Fata babei și fata moșneagului* de I. Creangă, le-am anunțat elevilor sarcina: propuneți 2-3 proverbe care ar putea fi raportate la basmul respectiv, apoi motivați-vă opțiunea printr-o argumentare simplă (în baza algoritmului sus-menționat). Elevii au propus proverbele: „Bine faci, bine găsești”, „După faptă, și răsplată”, „Lăcomia strică omenia”, „Ceea ce ție nu-ți place altuia nu-i face”. Ulterior, au elaborat și argumentări.

Exemplu: „Consider că proverbul: «Bine faci, bine găsești» poate fi raportat la povestea *Fata babei și fata moșneagului* de Ion Creangă, deoarece fata babei era rea, zgârcită, iar la sfârșit a fost răsplătită cu rău: au mâncat-o balaurii. Fata moșneagului însă era frumoasă, harnică, bună la inimă. Ea a fost răsplătită cu bine: avea cirezi de vite, aur, trăia în pace.

Susțin acest lucru, pentru că, într-adevăr, dacă faci bine, primești înapoi bine, precum fata moșneagului. Ea pe toți îi ajută. A îngrijit cățelușa, părul, cuptorul, fântâna, iar la sfârșit a fost răsplătită cu bine.

Cred că am dreptate, deoarece, dacă ești bun cu toată lumea, mereu vei fi recompensat cu bine, însă cine face rău primește rău, ca fata babei, fiindcă ea era zgârcită, rea cu toți: cățelușa, cuptorul, cu toată lumea și la sfârșit au mâncat-o balaurii.

Când afirm că dacă ești bun, vei primi înapoi bine, mă bazez pe faptul că mereu binele se va întoarce la tine, iar când menționez că cine face rău primește rău, exemplific prin finalul babei și al fetei ei.

Așadar, orice acțiune a omului se întoarce la el. Cineva mi-ar putea reproșa că nu e adevărat? Eu cred că dacă faci bine, primești bine.

În concluzie, pot spune că trebuie să facem bine. De aceea, vă îndemn să faceți bine și să fiți ca fata moșneagului” (Stepanov Ariana, cl. a VI-a B).

În cadrul atelierelor de discuție, în clasa a VI-a încercăm să construim discursuri argumentative în baza unui proverb, orientându-ne după următorul plan:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. TEZA (punctul de vedere pe care vreau să-l justific, afirmația)<br>Graba strică treaba<br>2. ARGUMENTELE<br>Elemente abstracte care permit justificarea tezei, explicația.<br>3. EXEMPLELE<br>Elemente concrete care ilustrează argumentele(citarea nu este o probă, este o dovadă). | 1. ANTITEZA (idei opuse tezei)<br>Graba nu strică treaba<br>2. CONTRAARGUMENTELE<br>Elemente abstracte care permit argumentarea antitezei și infirmarea tezei.<br>3. EXEMPLELE<br>Elemente concrete care ilustrează contraargumentele. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| Argumente                                                                                                                    | Exemple                                                                                                                                                                    | Contraargumente                                                                                                                              | Exemple                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Graba ucide.<br><br>2. Graba provoacă o percepție superficială a lumii.<br>3. Graba influențează negativ sistemul nervos. | - accidente de mașină, avion, motocicletă;<br>- turistul grăbit nu este atent la micile detalii ale locului pe care îl traversează;<br>- stresul;<br>- frica de accidente. | 1. Graba poate salva vieți.<br><br>2. Graba permite oamenilor să-și lărgescă orizontul de cunoștințe.<br>3. Graba provoacă bucurii puternice | - intervenția Poliției;<br>- intervenția Salvării;<br>- intervenția Pompierilor<br>- graba/rapiditatea mijloacelor de transport ne permite să descoperim civilizații îndepărtate;<br>- un motociclist are sentimentul că este stăpânul lumii. |
| <b>SINTEZA</b><br>Discutarea tezei și a antitezei. Stabilirea concluziilor. Grăbește-te încet!                               |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                               |

Drept exemple de teze pot servi proverbele:

„Acolo unde-i putere multă este și minte multă”,

„Adevărul e amar”;

„Adevărul vorbește, chiar dacă limba a murit”;

„A ierta e ușor, a uita e greu”;

„Dacă n-ar fi greșeli, n-ar fi nici iertare”;

„E ușor să fii darnic din banii altuia”.

Acestea pot fi selectate în funcție de mesajul textului din manual sau a celui propus pentru lectură suplimentară. Datoria profesorului e de a monitoriza activitatea elevilor și, în caz de necesitate, de a le veni în ajutor. Cea mai mare dificultate pentru elevi este utilizarea dovezilor (deseori, ideile emise sunt lipsite de explicații și suporturi argumentative).

În *Limba și literatura română* de T. Cartaleanu, M. Ciobanu, O. Cosovan, *Ghidul profesorului, cl. a VII-a*, este propus un atelier de scriere în baza unui proverb selectat de profesor și apropiat de experiența pe care o au elevii. Le-am propus elevilor proverbul: „Cine-i mușcat de șarpe se ferește și de șopârlă”. Timp de 5-7 min. au realizat un text liber (o tehnică elementară de declanșare a creativității, de formare a abilității de a-și ordona gândurile și de a-și orienta imaginația. Elevul este obligat să scrie orice asociații și gânduri care îi vin în minte fără a se opri din scris și fără a discuta cu cineva subiectul pe parcursul timpului alocat. Timpul trebuie să fie potrivit vârstei elevilor, cu abilitățile lor de scriere coerentă și cu obiectivul pe care îl urmărește activitatea, dar nu va depăși 10 minute) în baza acestuia. I-am rugat să respecte o serie de indicații simple:

- să scrie orice le trece prin gând în legătură cu textul citit;
- să scrie fără a se opri și fără a discuta;
- dacă nu au nicio idee, să menționeze și în scris acest lucru, dar să nu se oprească din scris;
- să nu acorde atenție aspectului grafic și să nu redacteze, la această etapă, textul odată scris.

La expirarea timpului, am solicitat lectura textelor pe care le-au scris, după care au marcat cu roșu ideile pe care le-au desprins. După aceea, au ascultat textele mai multor colegi și au înregistrat și alte idei, după care și-au redactat propriul text. De exemplu: „Prin intermediul acestui proverb înțelegem că persoana care a trăit o dezamăgire sau o trădare, nu va mai putea fi atât de credulă, fiindcă deja își va da seama că poate fi înșelată din nou. Omul care a fost dus de nas o dată, devine mult mai atent și nu doar cu persoana de care a fost trădat, ci chiar cu toți care-l înconjoară. De exemplu, dacă o fată a fost trădată în dragoste, altă dată ea nu va mai fi atât de naivă, dar își va cerceta cu atenție fiecare amic. Într-adevăr, dacă te-ai ars o dată, ești mai atent, îți alegi cu grijă prietenii, deoarece oricând se va găsi cineva care îți va dori răul, fie din invidie, fie din neatenție.

Concluzionăm că o experiență neplăcută ne face să fim mult mai prudenți” (Știrbu Ana, cl. a VII-a B).

Este evident că pentru scrierea liberă, proverbul propus trebuie să fie arcul întins din care vor putea apărea numeroase asocieri, idei. Evaluăm aparte, dar nu obligatoriu, viziunile originale, ideile din care va veni un fascicul de alte gânduri. Apreciem eficiența aplicării tehnicii dacă remarcăm un număr mare de doritori să citească, dacă este evident că s-au respectat cerințele tehnicii și dacă produsele sunt foarte diferite.

O tehnică solicitată de elevi este „Banca cu proverbe”: timp de o săptămână, toată clasa aduce și „depune la bancă” anumite proverbe, bunăoară despre răbdare, dreptate, cinste, omenie etc.

Elevul anunță că depune la bancă un proverb selectat de el la tema propusă (la început, profesorul alege tema, iar ulterior le oferă această posibilitate elevilor) și aceste proverbe intră în circulație, ca banii depuși la bancă. După care, elevii inventează diferite situații în baza acestor proverbe, le comentează, descifrându-le sensul. Propunem în continuare câteva exemple: eleva clasei a VII-a, Popovcean Corina, „a depus la bancă” proverbul „Lucrul bun nu se face iute” și l-a comentat: „Acest proverb se referă la fiecare lucru și la timpul în care noi îl realizăm. Timpul este o adevărată bogăție, pe care dacă n-o gestionezi corect, n-o mai poți întoarce niciodată. Pentru a face un lucru bun și calitativ, trebuie să muncim și să nu ne grăbim, deoarece graba stică treaba. Graba are drept însoțitori greșeala și căința. Ceea ce e făcut repede și negândit nu știm ce urmări va avea. Trebuie să avem răbdare în tot ce facem, iar de vrem să ne grăbim, s-o facem încet”.

O altă tehnică pe placul elevilor din clasele a V-a – a VII-a e „Proverbul săptămânii”. Se adună proverbe care pot fi raportate la textul literar studiat recent ori la tema propusă în cadrul atelierelor de discuție. Odată cu studierea altui text, se schimbă și proverbul. Astfel, elevul are în portofoliu mai multe proverbe raportate la diferite situații.

„Iarmarocul de proverbe” este în topul solicitărilor elevilor din gimnaziu. O utilizăm de obicei în cadrul atelierelor de lectură, discuție ori la finele studierii unui text literar. Elevii sunt rugați din timp (la prima lecție de studiere a unui text literar) să caute mai multe proverbe ce se pot referi la textul x (în cazul nostru, *Povestea unui om leneș* de I. Creangă). Ei le scriu lizibil, cu litere mari, pe foi A5. Foile se afișează la tablă. Li se oferă timp să le examineze, iar proverbele care coincid se suprapun. La acest moment se stabilește dacă printre proverbele afișate se găsesc intruși: proverbe ce nu se referă la textul vizat. Acestea vor fi eliminate. Profesorul stabilește ordinea în care elevii vin la tablă, alege acolo foaia cu un proverb și argumentează de ce au nevoie de el. Pun o bifă pe foaie și o lasă acolo. De exemplu: „Eu cumpăr proverbul «Munca te ridică, iar lenea te strică», deoarece omul harnic e mereu activ, plin de viață, iar cel leneș veșnic se plânge de ceva și e în pierdere, așa ca personajul omul leneș din textul nostru. Și vând proverbul «Lenea e cucoană



mare», deoarece deseori mi se face lene când am teme multe pentru acasă și mama mă ceartă” (Ștefan Veronica, clasa a V-a A).

Elevii pot vinde proverbul fără a cumpăra vreunul sau îl pot cumpăra pe cel ce prezintă interes, fără a vinde altul în loc. De asemenea, elevii pot declara că niciunul dintre proverbele afișate nu-l interesează. În asemenea cazuri, ei completează o foaie A5 cu alte proverbe. La final, se determină care proverbe au fost în top și se discută de ce anume acestea.

În clasa a VIII-a, *Ghidul profesorului* propune, în cadrul atelierului de scriere, poducerea unui text despre alt text. Le-am propus elevilor textul: „Nu să grăiești, ci cum să grăiești să te silești a învăța”. Apoi le-am oferit și următorul algoritm de lucru:

- exprimarea verbală a stării post-lectură (la ce se referă acest proverb?, ce informație se conține în el?);

- lansarea exemplurilor care confirmă proverbul sau justifică starea post-lectură;
- formularea argumentelor;
- concluzionarea.

(„Cea mai mare avuție a omului este capacitatea de a vorbi. Cu ajutorul cuvintelor ești capabil să cucerești pe cineva, să redai emoțiile. Cuvintele rostite îți reprezintă nivelul de cultură și educație. Modul în care comunică contează mult, deoarece un cuvânt nepotrivit îți poate cauza neplăceri.

Când discuți cu o persoană, îți dai seama câtă înțelepciune are. Un om înțelept știe când, unde, ce și cât trebuie să vorbească. Vorbirea nu e doar un mod de comunicare, dar e și o cale de cunoaștere a interlocutorului. Proverbul ne îndeamnă să învățăm a vorbi clar: «Grăiești să te silești a învăța».

Când viața te pune la încercare și devii pesimist, un prieten îți spune o vorbă de încurajare care te face să înțelegi și partea pozitivă a lucrurilor.

Vorbele cu umor îți ridică dispoziția și îți continuă viața, afirmă savanții, dar, cu părere de rău, avem și cuvinte care dor.

Acest proverb are tangențe cu: «Ce-ai scris cu penița nu tai cu bărdița», deoarece ambele au la bază afirmația: «Cuvântul rostit în gură înapoi nu intră». De aceea, trebuie să te gândești la ceea ce vrei să relatezi.

Deci, fiți cu băgare de seamă ce spuneți și cui!”. Șagîn Valeria, cl. a VIII-a C)

Cu ajutorul proverbelor este mai ușor a valorifica competența de comunicare orală/scrisă, deoarece ele sunt texte scurte și nu necesită mult timp pentru descifrare.

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, elevilor le este mai ușor să lucreze cu texte paremiologice decât cu altele. Arsenalul de proverbe (aproximativ 6.000 de unități) ne permite selectarea unităților paremiologice cu frecvență mare și raportarea lor la diverse situații ale existenței cotidiene, la orice text literar, experiență de viață.

Nu putem nici forma, nici testa/evalua competența de comunicare/argumentare în plan abstract, cum nu putem pretinde formarea competenței prin enunțarea unor sarcini complexe de scriere. Elevul trebuie ghidat să-și construiască discursul, să-și

formuleze și să-și ordoneze ideile, să le dea haina verbală adecvată. Evident, în cazul în care vom enunța doar sarcina, știind că anterior elevului nu și-a format competența de a produce pe cont propriu un text, s-ar putea să nu obținem nimic sau să obținem doar texte similare, standardizate în idei și expresii.

Evaluarea competenței de comunicare scrisă/orală trebuie făcută în baza unui produs individual, aplicând criteriile specifice, care vizează: înțelegerea subiectului despre care se comunică; structurarea informațiilor și ideilor în legătură cu acel subiect, prezentarea argumentelor pertinente, abilitatea de a scrie corect și a aranja un text în pagină.

Așadar, reieșind din prevederile curriculare, comunicarea este o competență-sinteză care trebuie formată/dezvoltată/valorificată pe întreg parcursul învățământului gimnazial. La finele școlarității, această competență trebuie supusă evaluării în mod obligatoriu, deoarece este o capacitate relevantă, globală și constituie o bază tipică pentru evaluarea finală.

În această ordine de idei, considerăm că formarea/valorificarea competenței de comunicare trebuie să devină o necesitate educativă a învățământului din Republica Moldova, iar arta comunicării argumentative trebuie să fie un spațiu de libertate a gândirii și a elocvenței, ca în orice societate democratică.

N-am insistat asupra unor tehnici de predare a unităților paremiologice, ci am propus câteva sugestii, deoarece fiecare profesor e liber să-și aleagă acea strategie pe care el o consideră necesară, accesibilă.

### Bibliografie

1. BUCUN, N., POGOLȘA, L., CHICU, V., PETROVSCHI, N., GHICOV, A., CARTALEANU T. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău, 2014, p. 10-79. ISBN 978-9975-53-333-1.
2. CARTALEANU, T., CIOBANU, M., COSOVAN, O. *Limba și literatura română, cl. a VIII-a. Ghidul profesorului*. Chișinău: Știința, 2010. ISBN 978-9975-67-347-1.
3. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V., LÎSENCO, S., SCLIFOS, L. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2008. ISBN 9975-9850-1-7.
4. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., CARTALEANU, E. *Dicționar de proverbe comentate*. Chișinău: Știința, 2007. ISBN 9-789975-671422.
5. GHICOV, A., CARTALEANU, T., COSOVAN, O., BOLOCAN, V. *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățământ*. Ch., 2011, p. 9-13, 53-55. ISBN 978-9975-79-652-1.
6. PAMFIL, A. *Discursul argumentativ: contur teoretic și scenarii didactice. Perspective*. 2007, p. 15, 2-18. ISBN 978-606-92826-6-3.
7. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. *Argumentarea. Modele și strategii*. București: Bic All, 2000, p. 13. ISBN 973-571-292-X.
8. *Repere metodologice privind organizarea procesului educational la disciplinele Limba și literatura română și Literatura universală (școlala națională) în anii de studiu 2016-2017; 2017-2018; 2019-2020; 2020-2021*. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_repere\\_metodologice\\_l.rom.\\_sc.nat.\\_2023-2024\\_final\\_pe\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_repere_metodologice_l.rom._sc.nat._2023-2024_final_pe_site.pdf).

**АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:  
ПРОБЛЕМА ИЛИ ОБОГАЩЕНИЕ?**

**ANGLICISMELE ÎN LIMBA RUSĂ: PROBLEMĂ SAU ÎMBOGĂȚIRE?**

**ANGLICISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE:  
A CHALLENGE OR ENRICHMENT?**

**Iulia TOCARCIUC**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Iulia TOCARCIUC**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 811.111'373.45:811.161.1**

**Abstract.** This article explores the phenomenon of Anglicisms in contemporary Russian as a complex and controversial process reflecting the dynamic influence of globalization and the evolving linguistic consciousness of native speakers. The analysis draws on both historical-linguistic and sociocultural perspectives. The author traces the stages of English lexical borrowing into Russian from the 18th century to the present day, identifying key periods and domains where Anglicisms have become particularly entrenched – such as maritime affairs, science, technology, popular culture, IT, and internet communication. The study provides a classification of Anglicisms and distinguishes them from other types of loanwords, including calques, unassimilated borrowings, and words of uncertain etymology. Special attention is given to the criteria that allow specific lexemes to be identified as Anglicisms in the narrow sense. The article analyzes the morphological and semantic adaptation of modern Anglicisms (e.g., googlit’ “to google”, frendzona “friend zone”, mem “meme”) as well as their word-formation potential. The author concludes that conscious and context-appropriate usage of borrowings is essential. When integrated thoughtfully, Anglicisms can serve as a source of lexical enrichment and contribute to the development of the Russian language system.

**Keywords:** anglicisms, borrowings, contemporary Russian language, lexical adaptation, language evolution.

**Rezumat.** În articol este analizat fenomenul anglicismelor în limba rusă contemporană ca un proces complex și contradictoriu, care reflectă influențele dinamice ale globalizării și schimbările în conștiința lingvistică a vorbitorilor nativi. Analiza este realizată dintr-o dublă perspectivă: istorico-lingvistică și socioculturală. Autoarea urmărește etapele pătrunderii lexicului englezesc în limba rusă, începând cu secolul al XVIII-lea până în prezent, evidențiind perioadele-cheie și domeniile în care anglicismele s-au consolidat în mod special: navigație, știință, tehnică, cultură populară, IT și comunicare online. Studiul oferă o clasificare a anglicismelor și le diferențiază de alte tipuri de împrumuturi lexicale, inclusiv calcuri, împrumuturi neasimilate și cuvinte cu etimologie incertă. O atenție deosebită este acordată criteriilor care permit identificarea lexemelor ca anglicisme în sens restrâns. Sunt analizate procesele de adaptare morfologică și semantică ale anglicismelor moderne („a guglui”, „frendzonă”, „mem”), precum și potențialul lor derivativ. Autoarea trage concluzia

că utilizarea conștientă și adecvată a împrumuturilor este esențială. Atunci când sunt integrate rațional, anglicismele pot constitui o sursă de îmbogățire lexicală și de dezvoltare a sistemului lingvistic al limbii ruse.

**Cuvinte-cheie:** anglicisme, împrumuturi lexicale, limba rusă contemporană, adaptare lexicală, evoluția limbii.

Современный русский язык активно пополняется заимствованиями, что вызывает неоднозначную реакцию среди его носителей. Это связано с глобализацией, развитием технологий и усилением международных контактов. Большую часть заимствований составляют англицизмы, которые особенно распространены в сферах науки, бизнеса, IT, медиа и молодёжного сленга.

Определение такому слову, как «заимствование» даёт Большой энциклопедический словарь: «заимствование – переход элементов одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесённые из одного языка в другой» [3]. В зависимости от так называемого «языка-донора» заимствования в русском языке называют германизмами, англицизмами, арабизмами и т. д. В настоящей работе проводится анализ англицизмов, являющихся частью современной русской речи.

Выявляя современные английские заимствования, необходимо ответить на вопрос: что такое англицизм? В Толковом словаре С. И. Ожегова приводится следующее определение – это «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [10, с. 25]. Ф. Брокгауз и И. Ефрон в Энциклопедическом словаре рассматривают англицизм как «особенность английского языка, перенесённая в другой язык» [13]. Такой особенностью языка, как указывает А. И. Дьяков, может быть единица любого уровня [5, с. 5].

Термин «англицизм» рассматривается в широком и узком смысле. В широком понимании к англицизмам относят слова из всех вариантов английского языка (американского, австралийского, индийского и других). В. М. Аристова указывает, что «англицизм» – понятие лингвистическое, поэтому исходным должен считаться именно язык, а не национальные, этнические особенности того или иного языкового ареала [1, с. 13].

В узком понимании термин «англицизм» включает «только слова исконной английской лексики» [9, с. 96]. К ним относят семантические англицизмы, то есть воспроизведённое русскими средствами (калькой и полукалькой) значение английского аффикса (грамматического /словообразовательного), слова, аббревиатуры, фразеологизма, словосочетания, предложения [1, с. 14].

Актуальность статьи заключается в необходимости выявления того, насколько глубоко англицизмы интегрируются в русский язык, какие формы они принимают, какие слова можно считать англицизмами, а какие нет. Также

важно рассмотреть, в каких сферах англицизмы распространены более всего и каким образом они функционируют в русском языке.

В исследовании рассмотрены:

- исторические этапы проникновения англицизмов в русский язык;
- адаптация англицизмов в русском языке;
- влияние англицизмов на языковую систему.

Современные лингвисты по-разному оценивают процесс заимствования англицизмов в русский язык, выделяя как положительные, так и отрицательные аспекты этого явления (таблица 1).

**Таблица 1. Влияние заимствований на русский язык**

| Положительные стороны                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Отрицательные стороны                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>✓ <b>Обогащение лексики:</b> Заимствования расширяют словарный запас языка, позволяя точно выражать новые понятия и явления. Это особенно актуально в эпоху стремительного научно-технического прогресса [12].</p> <p>✓ <b>Интеграция в мировое сообщество:</b> Использование международных терминов облегчает коммуникацию на глобальном уровне, способствует обмену информацией и интеграции в мировую культуру и экономику [8, с. 66].</p> | <p>✓ <b>Угроза национальной идентичности:</b> Чрезмерное использование заимствованных слов может привести к вытеснению исконно русской лексики, что может сказаться негативно на самобытности языка и культуры [2, с. 235].</p> <p>✓ <b>Трудности в понимании:</b> Не все носители языка владеют иностранными языками, поэтому обилие заимствований может затруднять понимание речи, особенно среди старшего поколения.</p> <p>✓ <b>Нарушение языковых норм:</b> Неконтролируемое заимствование может привести к смешению языковых норм, что затрудняет усвоение языка и его изучение.</p> |

Чтобы оценить масштабы и закономерности этого процесса, необходимо обратиться к историческим этапам проникновения английской лексики в русский язык [12].

### **I. Первые англицизмы в русском языке (XVIII – XIX вв.)**

Первые английские заимствования появились в русском языке в эпоху Петра I, когда Россия начала активно перенимать европейские технологии и военные практики. Многие из этих слов были связаны с морским делом и кораблестроением, так как в этот период шла модернизация русского флота. Например:

- бот (boat),
- гавань (haven),
- бригантина (brigantine).

В XIX веке с развитием торговли, промышленности и науки увеличилось мировое влияние Великобритании. В русский язык англицизмы проникали через технические и экономические термины:

- фабрика (fabric),
- инженер (engineer),
- комфорт (comfort).

Вместе с тем следует отметить, что в этот период влияние английского языка значительно уступало влиянию языка французского, который доминировал в русской аристократической культуре.

## **II. XX век: от экономических терминов к массовой культуре**

В первой половине XX в. заимствования из английского языка в русский были относительно редкими, так как в Советском Союзе политика языковой чистоты ограничивала проникновение иностранных слов. Однако некоторые технические и спортивные термины всё же закрепились в русском языке. Среди них можно отметить такие слова, как:

- футбол (football),
- теннис (tennis),
- матч (match).

Во второй половине XX в., особенно после Второй мировой войны, влияние английского языка резко возросло. В эпоху «холодной войны» слова, связанные с наукой и техникой, проникали в русский язык через переводы и международное сотрудничество. Так в нём появились слова:

- радар (radar),
- тест (test),
- дизайн (design).

С 1960-х гг. массовая культура стала играть ключевую роль в распространении англицизмов. Например, через музыку, кино и моду в русский язык проникли слова:

- рок (rock),
- джинсы (jeans),
- хит (hit).

## **III. Конец XX – начало XXI вв.: волна глобализации**

После распада СССР (1991 г.) и перехода к рыночной экономике начался активный приток англицизмов во все сферы жизни. В условиях глобализации и распространения Интернета английский язык стал доминирующим в науке, бизнесе, IT и массовой культуре. В русском языке закрепились такие слова, как:

- маркетинг (marketing),
- бренд (brand),
- менеджер (manager).

В целом в течение XX в. количество английских заимствований в русский язык стремительно росло. По данным Э. Ф. Володарской [4, с. 102], которая повела сравнительных анализ пяти словарей иностранных слов прошлого века, доля англицизмов в словарном составе русского языка возросла с 2,57 % в

начале века (анализ Словаря иностранных слов И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1911) до 25 % в конце (согласно Словарю иностранных слов Н. Г. Комлева, 2000).

С развитием цифровых технологий в XXI в. процесс заимствования ускорился. Например, сегодня в интернет-коммуникации, IT-сфере и социальных сетях активно используются слова:

- чат (chat),
- блог (blog),
- лайк (like) и мн. др.

Это свидетельствует о том, что использование англоязычных элементов в повседневной жизни современного общества постепенно становится нормой.

Увеличение количества заимствований требует их систематизации и регулярной актуализации имеющихся исследований на новом материале. Одними из первых попыток создания словарей англицизмов в русском языке стали работы Т.В. Максимовой (1998) и М.Ю. Семёновой (2003). Однако данные лексикографические издания представляют собой хотя и значимые, но неполные исследования. В них отсутствует часть заимствований из-за ограниченного охвата лексико-тематических групп, что обусловлено как временем составления словарей, так и целями их создания. Наиболее полным и детальным трудом в области неологической лексикографии является «Словарь английских заимствований в русском языке» А.И. Дьякова (2010). Этот словарь систематизирует языковые инновации и фиксирует не только устоявшиеся заимствования, но и новые слова, находящиеся в стадии освоения. Его значимость заключается в том, что он:

- включает большое количество англицизмов из различных сфер (IT, бизнес, молодёжный сленг, реклама, спорт и др.),
- анализирует степень адаптации заимствований,
- содержит примеры реального употребления слов.

Использование этого словаря позволяет исследовать не только отдельные слова, но и их функционирование в языке, что важно для понимания общей тенденции заимствования.

Следует отметить, что проблема влияния англицизмов на русский язык выходит за рамки чисто лексикографического анализа. С одной стороны, их использование отражает глобализацию, развитие технологий, международное сотрудничество и облегчает коммуникацию в различных сферах. С другой, – их избыточное употребление может размывать языковую самобытность, затруднять понимание речи и вытеснять исконно русскую лексику. Особенно остро этот вопрос стоит в последние десятилетия, когда английские слова стали проникать не только в профессиональную лексику (IT, бизнес, маркетинг), но и в повседневную речь, медиа, молодёжный сленг. Это приводит к необходимости выяснения: являются ли англицизмы естественной частью языковой эволюции или же они представляют собой слова, нарушающие нормы русского языка?

Англицизмы – это слова и выражения, заимствованные из английского языка или созданные по его образцу. Они могут проникать в русский язык разными путями: через устную речь, письменные источники, переводы или интернет-коммуникацию. Однако не все новые слова, имеющие английское происхождение, можно считать англицизмами. Например, М.Ю. Семёнова [11, с. 152] при отборе лексики для *Словаря англицизмов* применяет строгие критерии. Лексикограф исключает из их списка следующие типы слов:

- имена собственные (названия фирм, моделей автомобилей, марок одежды, компаний, фильмов, телепрограмм, географических объектов, а также названия брендов, например, «Вискас», «Блювал»);
- нарицательные имена существительные, произошедшие от имен собственных, которые сохранили в русском языке свою мотивированность (*дарвинизм, шекспировский*);
- кальки (лексические и семантические) и полукальки, созданные путём дословного перевода (*всемирная паутина* вместо *World Wide Web*, *мышка* вместо *mouse*);
- слова с неясной этимологией (такие, как *айсберг, блок, блокада*, которые, согласно этимологическому словарю, определяются как слова французского /английского или немецкого /английского происхождения);
- новейшие заимствования (слова, ещё не ассимилировавшиеся в русском языке, которые не получили достаточно широкого распространения в речи: *сюрвайер, профайлинг, флэринг*).

Таким образом, под англицизмами в узком смысле следует понимать только те слова, которые имеют английское происхождение и не являются кальками, адаптированы в русском языке или находятся в процессе адаптации, используются в различных сферах – от IT и бизнеса до молодёжного сленга.

Современный этап характеризуется не только заимствованием слов, но и их активной адаптацией: многие англицизмы получают русские суффиксы и изменяют своё значение. Как указывает Е.А. Зюзина, «слова-англицизмы из сферы современных компьютерных технологий, заимствованные русским языком в первом десятилетии XXI в., достаточно активно реализуют свои словообразовательные возможности, образуя производные по продуктивным моделям русского языка» [7, с. 400]. Например, от слова «*Гугл*» (англ. Google – to google таращиться). *част. интерн.* Общее название американской компании Google Inc., её сайта *www.google.com* и поисковой системы, находящейся на этом сайте», согласно Словарю англицизмов русского языка А.И. Дьякова, образуются слова: «*гуглить* (to google) искать в Интернете, как правило, при помощи поисковой системы Google; *загуглить* – произвести поиск в поисковой системе Google и найти ответ на поставленный вопрос; *гуглич* – человек, прибегающий к помощи интернет-поисковиков для решения любых вопросов» [6].



Также следует отметить, что слово *Гугл* изменяется по падежам, что свидетельствует о его интеграции в русскую грамматическую систему:

|                      |                |
|----------------------|----------------|
| • Именительный падеж | <i>Гугл</i>    |
| • Родительный падеж  | <i>Гугла</i>   |
| • Дательный падеж    | <i>Гуглу</i>   |
| • Винительный падеж  | <i>Гугл</i>    |
| • Творительный падеж | <i>Гуглом</i>  |
| • Предложный падеж   | <i>о Гугле</i> |

Глагол *гуглить* оформляется по русской словообразовательной модели: корень *гугл-* + суффикс *-и(ть)*, характерный для глаголов II спряжения.

Также следует отметить, что в русском языке значение этого слова расширилось: как указывает А.И. Дьяков, *гуглить* стало синонимом выражения *искать в Интернете*, а не только в поисковике *Google*. Это пример генерализации значения заимствованного слова.

Слова *френд*, *френдзона* и *френдзонить* используются в молодёжном сленге. *Френд* (от англ. friend – друг) имеет значение «друг»; *френдзона* (англ. friend zone: friend – друг + zone – зона) обозначает, согласно Словарю англицизмов русского языка А.И. Дьякова, «разновидность неравноценной дружбы между мужчиной и женщиной, в которой у одного из «друзей» (обычно у юноши) – романтический интерес, а у другого (как правило, девушки) – корыстный» [6]. *Френдзонить* – значит «общаться с девушкой (которой ты нравишься) как с другом» [там же]. Морфологически эти слова подчиняются русской словообразовательной модели: *френдзона* → *френдзонить* (глагол с суффиксом *-и(ть)* образован от имени существительного; ср., *партизан* → *партизанить*). От основы настоящего времени данного глагола *френдзон-* посредством присоединения суффикса *-ящ-* образуется действительное причастие настоящего времени *френдзонащий*: *френдзонить* – *френдзонащий* (ср. *говорить* – *говорящий*). Причастие *френдзонащий*, как и некоторые другие в русском языке, может субстантивироваться (ср., *френдзонащий парень* – *что чувствует френдзонащий*). В Словаре А.И. Дьякова указано: «высший пилотаж «френдзонащего» – в удержании жертвы на тонкой грани надежды» [там же].

Отметим также, что слово *френд* используется преимущественно в интернет-среде. В формальной речи оно встречается редко, так как его значение легко заменяется словом *друг*. Слово *френдзона* и его однокоренные слова имеют эмоциональную окраску, чаще всего негативную или ироничную. В массовой культуре (фильмы, сериалы, мемы) слово *френдзона* закрепилось как обозначение нежелательной романтической ситуации.

Слово *мем* (теме) также заимствовано из английского языка. Оно было предложено биологом Ричардом Докинзом в 1976 г. в книге *Эгоистичный ген*. Словом *мем* (греч. μίμημα – подобие) учёный обозначил базовые единицы культурной информации, которые распространяются и эволюционируют по

принципу естественного отбора (так же, как гены). Идея Докинза была построена на аналогии между механизмами передачи генетической и культурной информации.

В русском языке слово *мем* появилось в начале 2000-х гг. и сначала использовалось в научных и философских дискуссиях. Однако со временем оно приобрело новое, более узкое значение, связанное с интернет-культурой. Сегодня оно используется, как:

1. Психологический и культурологический термин – единица информации, передающаяся от человека к человеку (в научном смысле);
2. Интернет-явление – вирусный контент (изображение, фраза, видео), быстро распространяющийся в сети и приобретающий популярность;
3. Символ или образ, мгновенно передающий определённую идею без дополнительных пояснений.

Наибольшее распространение получило второе значение, связанное с интернет-культурой. Русский язык активно использует это слово и создаёт от него новые производные:

- *мемовый* – относящийся к мемам, обладающий характеристиками мема (*мемовый сюжет*);
- *мемофрения* – зависимость от мемов, чрезмерное увлечение интернет-контентом;
- *мемчик*.

Слово *мем* и его производные закрепились в разговорной и интернет-лексике, но пока не получили официального статуса в нормативных словарях. Производные слова (*мемофрения, мемовый, мемчик*) относятся к молодежному сленгу и используются в неформальной речи, а само слово стало частью языка массовой коммуникации, особенно в социальных сетях, где *мемы* являются способом выражения идей, шуток и культурных кодов.

Интересно отметить, что часто заимствование из английского языка становится причиной появления омонимов в русском языке. Кроме того, в процессе адаптации иностранные слова могут приобретать дополнительные значения, что способствует развитию полисемии в языке. Омонимы образуются тогда, когда иностранные слова, приобретая новое значение в языке-реципиенте, совпадают по звучанию с уже существующими. Примером такого явления является слово *мак*, которое в русском языке традиционно обозначает растение, известное своими красными цветками и семенами, используемыми в кулинарии. С английского «*мак* (англ. Macintosh). част. комп. сленг. – вид персонального компьютера. Персональные компьютеры бывают двух видов: *бимы* и *маки*. *Мак* (англ. сокр. от Macdonald's). редк. мол. сленг., кафе «Макдональдс». *На обед в «Маке» дневного заработка всё равно не хватает*» [6]. Таким образом, в современном русском языке исконное слово

*мак*<sup>1</sup> (растение) имеет два омонима – это заимствованные из английского языка *мак*<sup>2</sup> (компьютер) и *мак* (ресторан).

Омоним *мак* в значении «персональный компьютер» употребляется преимущественно в IT-среде и постепенно входит в общеупотребительный язык. Слово *мак* в значении «ресторан McDonald's» широко распространено среди молодёжи, но реже встречается в официальной речи. Оба слова являются заимствованиями, но закрепились в языке по-разному: *мак-компьютер* чаще используется взрослыми пользователями техники *Apple*, а *мак-ресторан* – молодёжью в неформальном общении.

В целом анализ использования англицизмов в современном русском языке показывает, что их роль в языковой системе противоречива. С одной стороны, они являются естественным следствием глобализации, развития технологий и международных контактов. Многие заимствованные слова помогают передавать новые понятия, не имеющие точных русских аналогов, и упрощают коммуникацию в профессиональной и повседневной среде. С другой стороны, чрезмерное использование англицизмов может приводить к языковой интерференции, снижению уровня грамотности, вытеснению исконно русской лексики и появлению сложностей в понимании речи, особенно среди старшего поколения. Кроме того, некоторые заимствования дублируют существующие слова, что делает их использование не всегда оправданным.

Процесс заимствования англицизмов не является новым явлением: он начался ещё в XVIII в. и продолжается в наши дни. Однако в настоящее время темпы заимствования значительно ускорились, особенно в таких сферах, как IT, маркетинг, бизнес и молодёжный сленг. При этом часть англицизмов быстро адаптируется к русской языковой системе, приобретая русские словообразовательные элементы и изменяя свое значение.

Таким образом, англицизмы – неизбежная часть языковой эволюции, но их использование должно быть осознанным. Важно поддерживать баланс между заимствованиями и сохранением самобытности языка, а также критически подходить к внедрению новых слов, особенно в литературную речь. Поэтому распространение англицизмов в русском языке – это проблема, связанная, прежде всего, с их правильным и оправданным использованием. Особенно это относится к новейшим англицизмам, входящим в узус русскоязычного человека в начале XXI в. Использование англицизмов должно быть целесообразным (номинация новых явлений, замена существующих наименований в прагматических целях). В этом случае, безусловно, заимствования из английского языка (как и из любого другого) становятся необходимым источником для обогащения языковой системы.

Перспектива дальнейшего изучения англицизмов заключается в анализе их долгосрочного влияния на русский язык, выявлении тенденций их

закрепления или исчезновения, а также в разработке рекомендаций по регулированию их употребления в различных сферах общения.

### Библиография

1. АРИСТОВА, В. М. *Англо-русские языковые контакты: (англизмы в русском языке)*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1978. 151 с.
2. БОЙКО, С.А. Англицизмы в современном русском языке: что и зачем заимствуется? *Известия Байкальского государственного университета*. 2012, № 2, с. 232-235. ISSN 2500-2759.
3. *Большой энциклопедический словарь*: [А-Я]. Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. 1434 с. ISBN 5-85270-160-2.
4. ВОЛОДАРСКАЯ, Э.Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов. *Вопросы языкознания*. 2002, № 4, с. 96-118. ISSN 0373-658X.
5. ДЬЯКОВ, А.И. Особенности функционирования англицизмов тематической группы «Обиходно-бытовая лексика». *Язык и культура*. 2012, № 4(20), с. 5-21. ISSN 1999-6195.
6. ДЬЯКОВ, А.И. *Словарь англицизмов русского языка*. Москва: Флинта, 2021. 1383 с. ISBN 978-5-9765-4570-0. URL: <https://ibooks.ru/bookshelf/375221/reading> [дата обращения 16-03-2025].
7. ЗЮЗИНА, Е.А. Словообразовательная адаптация слов-англицизмов из сферы компьютерных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2021, № 5(90), с. 399-401. ISSN 1991-5497.
8. МАГОМАДОВА, Т.Д. Англоязычные заимствования в современном русском языке: пути их проникновения. *Гуманитарные и социальные науки*. 2023, т. 100. № 5, с. 65-71. Doi: 10.18522/2070-1403-2023-100-5-65-71.
9. МЕЛЬНИКОВА, А.И. Изучение англицизмов в курсе «Современный русский язык». *Русский язык в школе*. 1991, № 2, с. 95-101.
10. ОЖЕГОВ, С.И. *Толковый словарь русского языка: около 100.000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд. перераб. М.: Мир и образование, 2014. 1376 с. ISBN 978-5-94666-657-2.
11. СЕМЕНОВА, М.Ю. Словарь англицизмов: структура, принципы составления словарной статьи, соотношение с другими лексикографическими источниками. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2006, № 12, с. 150-159. ISSN 0321-3056.
12. ТУЛЕНКОВА, П.П., МУХАМЕДЬЯНОВА, Г.Н. Англицизмы в русском языке. *Молодой ученый*. 2022, № 16 (411), с. 503-506. URL: <https://moluch.ru/archive/411/90569/> [дата обращения 26-03-2025].
13. *Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона* (в 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). С.-Петербург, 1890-1907. URL: <https://www.vehi.net/brokgauz/> [дата обращения 30-03-2025].

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КОНФЛИКТА  
В «КОЛЫБЕЛЬНОЙ ДЛЯ БРАТА» ВЛАДИСЛАВА КРАПИВИНА**

**PARTICULARITĂȚILE ARTISTICE ALE CONFLICTULUI ÎN OPERA  
„CÂNTEC DE LEAGĂN PENTRU FRATE” DE VLADISLAV KRAPIVIN**

**THE ARTISTIC FEATURES OF THE CONFLICT IN “LULLABY FOR  
A BROTHER” BY VLADISLAV KRAPIVIN**

**Elvira CONSTANTINOVA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Polina TABURCEANU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Elvira KONSTANTINOVA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,

**Scientific coordinator:**

**Polina TABURCEANU**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.161.1.09**

**Abstract.** The article examines the literary conflict as a central category in Vladislav Krapivin's novella "Lullaby for a Brother". The aim of the study is to identify the specificity of the conflict in the work, analyze its structural features, types, and expressive functions, and to show how the author's moral position is revealed through the conflict. The methodological basis of the research includes literary analysis as well as elements of psychological and ethical interpretation. At the heart of the story are the internal and external conflicts experienced by the protagonist, a teenager named Kirill Vekshin, who is faced with social injustice and a difficult moral choice. Special attention is paid to the internal conflict of the character, which reflects his moral maturation. The analysis shows that Krapivin uses conflict as a tool for shaping the reader's worldview, emphasizing themes of humanism, honor, and personal responsibility. The lullaby featured in the text gains symbolic significance and becomes the ethical core of the story. The results of the study can be applied to the analysis of contemporary adolescent prose and in the context of school and university-level literature education.

**Keywords:** conflict, character, theme, symbol, moral dominant, literature about teenagers.

**Rezumat.** În articol se examinează conflictul artistic ca o categorie centrală în povestirea *Cântec de leagăn pentru frate* de Vladislav Krapivin. Scopul studiului este de a identifica specificul conflictului, de a analiza trăsăturile sale structurale, tipurile și funcțiile expresive și, de asemenea, de a elucida poziția morală a autorului prin conflict. Baza metodologică a lucrării este analiza literară, elementele de interpretare psihologică și etică a textului. Povestirea se concentrează pe conflictele interne și externe ale protagonistului, adolescentul Kirill Vekșin, care se confruntă cu nedreptatea socială și nevoia unei alegeri morale dificile. O atenție deosebită este acordată conflictului intern al personajului, reflectând procesul de

maturizare morală a acestuia. Analiza arată că Krapivin folosește conflictul ca instrument de modelare a viziunii despre lume a cititorului, actualizând temele de umanism, onoare și responsabilitate personală. Cântecele de leagăn care sună în text capătă un caracter simbolic și devine dominantă morală a operei. Rezultatele studiului pot fi utilizate în studiul prozei moderne despre adolescenți, precum și în practica educației literare școlare și universitare. **Cuvinte-cheie:** conflict, personaj, tematică, simbol, dominantă morală, literatură despre adolescenți.

Термин «конфликт» занимает важное место в литературоведении, и интерес исследователей к его отражению в художественной литературе остаётся неизменно высоким. Это обусловлено той значимостью, которую литературоведы ему придают: «Конфликт – важное средство утверждения принципа развития, динамики жизни». Предлагаю рассмотреть наиболее значимые определения конфликта, среди которых можно выделить следующие:

- 1) «противоречие, столкновение (коллизия) между изображёнными в произведении группами действующих лиц или отдельными персонажами, героем и обществом (средой)» [4, с. 217];
- 2) «острое противоречие, находящим свой выход и разрешении в действии, борьбе» [8, с. 120].

Как можно заметить, первое определение трактует конфликт как взаимоотношения между персонажами, их группами, противостояние героя окружающему миру, а также внутреннюю борьбу, происходящую в его душе. Во втором случае речь идёт, по всей видимости, о нелогическом противоречии – «противоречие реально действующих систем», т.е., как и в первом определении, речь идет об отношениях, причем эти отношения уже конкретизируются как борьба. На формальном уровне выделяют следующие виды художественных конфликтов:

- 1) конфликт, участниками которого являются отдельные герои и группы героев;
- 2) противостояние героя произведения и уклада жизни, личности и среды (бытовой, социальной, культурной и т.д.). Здесь, в отличие от предыдущего вида конфликта, герою никто конкретно не противостоит, у него нет противника, с которым была бы необходимость бороться и побеждать, разрешая, тем самым, конфликт;
- 3) психологический или внутриличностный конфликт, когда внутри отдельного героя происходят разногласия, он является носителем противоречий, нередко заключающий в себе противоречивые мысли и идеи, действия.

Относительно особенностей протекания художественного конфликта различают следующие типы конфликтов:

- 1) локальный тип, который предполагает возможность разрешения противоречий при помощи совершения активных действий, которые герои предпринимают по ходу развития сюжета;
- 2) субстанциальный тип (или условно его можно определить как неразрешимый в данный период времени), основанный на устойчивом конфликте бытия, в «борьбе» с которым невозможно совершение действий.

Необходимо отметить, что в XX в. усилился такой вид художественного конфликта, как внутренний, выражающийся в глобальной вечной неустранимо-безысходной разорванности человека, в противостоянии сознательного и подсознательного, биологического и социального, неразрешимое противостояние одинокого индивида с отчужденной от него действительностью.

В данном исследовании рассматривается феномен художественного конфликта в «Колыбельной для брата» Владислава Крапивина. Актуальность исследования обусловлена следующими факторами. Во-первых, конфликт является основным составляющим любого произведения, по этой причине в литературоведческой науке их анализ является исключительно важным. Во-вторых, категория конфликта рассматривается в тесной связи с мировоззрением, нравственной позицией и эстетическими взглядами писателя.

Повесть *Колыбельная для брата* Владислава Крапивина – это глубокая и трогательная история о братской любви, взрослении и борьбе за справедливость. Книга затрагивает важные темы: детство и процесс взросления героев, их столкновение с реалиями мира, потерю иллюзий и формирование нравственных принципов; тема добра и зла, так как в произведении противопоставляются светлые и тёмные силы человеческой натуры, поднимаются вопросы морального выбора и борьбы за справедливость; тема семьи, братская любовь; тема дружбы.

Название *Колыбельная для брата* является важным элементом произведения и может быть рассмотрено как:

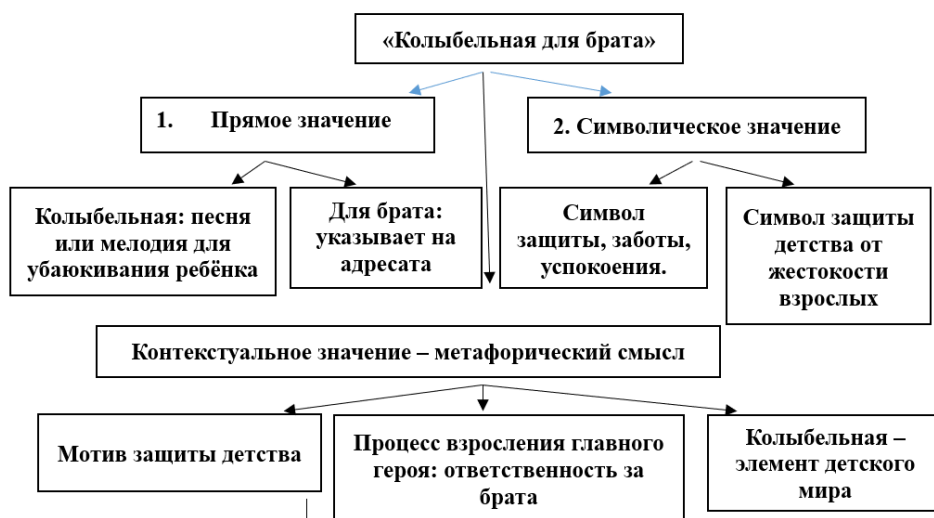


Рисунок 1. Смысл названия «Колыбельная для брата»

Экспозиция повести погружает читателя в мир главного героя, Кирилла Векшина – это яркая, динамичная сцена сна Кирилла, в котором он является участником морского сражения. Этот сон контрастирует с реальностью, в которой его будит плач младшего брата, Антошки. Этот контраст сразу же обозначает конфликт между миром фантазий и миром повседневности, который будет важен для дальнейшего развития сюжета.

Автор раскрывает глубокую эмоциональную связь между братьями и готовность старшего брата пожертвовать собой ради младшего. Песня становится способом установить эмоциональный контакт с Антошкой, успокоить его и выразить свою любовь. Сначала Кирилл поет детскую песенку, а затем "главную песню" с "суровым и непримиримым" характером. Автор показывает, что дело не только в мелодии, но и в голосе, в эмоциональном послыле. Антошка чувствует голос брата и реагирует на него. Песня становится колыбельной в широком смысле слова – средством утешения, защиты и установления связи между братьями.

*Колыбельная для брата* – повесть о школьниках, о том, как важно вовремя прийти на помощь человеку, попавшему в беду. Кирилл Векшин – тринадцатилетний мальчик, главный герой повести. Он отличается добротой, честностью и принципиальностью, всегда следует зову совести. Храбрый и стойкий, он не терпит несправедливости и готов защищать тех, кто попал в беду, даже если это требует жертв с его стороны.

В центре повести – конфликт между школой и подростком, которого несправедливо обвинили в воровстве. Что таится за этим конфликтом?

Одной из ключевых черт художественного своеобразия является моральный конфликт Кирилла, который происходит внутри его самого.



Повесть строится на вопросах совести, чести и чувства собственного достоинства, что особенно ярко выражается в ситуации с обвинением в краже кошелька. Кирилл оказывается в положении, когда он должен выбрать между личной честью и справедливостью. Ощущение оскорбления собственной личности (когда ему отказываются доверять и обыскивают карманы) заставляет его отказаться от оправдания своей невиновности в классном собрании: «Да не могу я всегда слушаться! – крикнул Кирилл. – Ну глупо же это! В кино с классом не пошел – запись в дневник: от коллектива отрывается. Петь не хочешь – отдавай портфель! Даже если кошелек не брал – все равно слушайся, признавайся! Делай что говорят! А если ерунду говорят?.. Уроки готовить заставляют – это понятно. Но нельзя же все на свете из-под палки! Человек должен сам выбирать...» Эта внутренняя борьба помогает раскрыть моральные принципы героя и делает его действия глубже, чем просто стремление защитить кого-то.

Внешний конфликт Кирилла с миром также не менее важен. Обвинение в краже, которое лежит на Кирилле, не имеет объективных оснований, но связано с несовершенством социальной системы, где подростка легко можно обвинить без доказательств. Поведение преподавателей и одноклассников, обвиняющих Кирилла, указывает на несправедливость и предвзятость, присущие социальной и школьной среде: «...Ты напрасно веселишься. И напрасно говоришь во множественном числе. Имей в виду: ты [Кирилл Векшин] единственный, кто не стал показывать дежурному учителю свои карманы».

Мальчика больше всего возмущает безразличие взрослых, которые лишь формально поддерживают видимость единства в коллективе. Именно их апатия приводит к тому, что дети теряют нравственные ориентиры. Писатель подчёркивает разрыв между учениками и педагогами: важные проблемы замалчиваются и перерастают в конфликты, которые подростки пытаются решить самостоятельно, не надеясь на помощь взрослых. Одним из ключевых моментов в раскрытии конфликта становится монолог Кирилла Векшина, в котором он выражает своё отношение к бездействию учителей, наблюдающих за издевательствами старших школьников над младшими: «Нет никакого отряда. Неужели ты не понимаешь? <...> Просто тридцать семь человек и Ева Петровна Красовская. Отряд – это когда все за одного. А у нас? Одного избивают, а остальные по углам сидят».

Взрослые пытаются по-разному наладить контакт с детьми и разрешить конфликтные ситуации. Так, примером авторитарного подхода становится Ева Петровна Красовская – педагог, игнорирующий индивидуальность учеников, и стремящийся полностью подчинить их своей воле. В противоположность ей выступает Геннадий Кошкарёв (Дед), руководитель детского клуба.

Он олицетворяет крапивинское понимание детской личности – видит в каждом ребёнке самостоятельную и ценную личность, старается найти к каждому индивидуальный подход и объединить всех ребят общим делом.

Конфликт внешней несправедливости приобретает более широкий масштаб, когда Кирилл сталкивается с уличной шпаной и теми, кто манипулирует его сверстниками. Это резко контрастирует с идеалами дружбы и чести, которые герой стремится сохранить и отстаивать. Таким образом, Кирилл противостоит не только социальной несправедливости, но и внешнему миру, в котором право сильного нередко заменяет право на истину. Он сталкивается с реальностью взрослой жизни, к которой ещё не до конца готов. Эпизод с обвинением в краже становится для него первым серьёзным нравственным испытанием. В отличие от многих подростков, избегающих ответственности, Кирилл берет её на себя – даже за чужую ошибку, проявляя тем самым внутреннюю зрелость и силу характера.

Тема взросления и нравственного выбора раскрывается ситуацией, в которую попал Петька Чирок, одноклассник Кирилла. Автор описывает встречу с реальным злом: шантаж, страх, одиночество, преступление, стыд, раскаяние. Чирок украл кошелек, но он предстаёт не как вор, а как жертва обстоятельств, страха и социальной уязвимости. Он не лукавит, не оправдывается, но и не ищет жалости, не защищается. Кирилл чувствует: перед ним не вор, а мальчишка, испуганный, прижатый, одинокий. Он хочет понять Чирка, а это и есть рост личности, переход от внешнего осуждения к внутреннему сочувствию. Важная тема – отсутствие взрослой поддержки. Чирок не может рассказать дома: *«Маме нельзя волноваться», «Кто с Дыбой пойдет разбираться?»*. Это типичная для произведений Крапивина ситуация, когда дети предоставлены сами себе и пытаются решать взрослые проблемы без взрослых. Также раскрывается тема насилия и подростковых «групп давления» – того, как легко можно попасть в зависимость и оказаться втянутым в страшную игру, даже не желая участвовать. Петька был вынужден отдавать по рублю Дыбе, поэтому и решился на воровство: «А ты бы не отдал? Они знаешь как издеваются... Затащат за гаражи, рот зажмут... – Он посмотрел на Женьку и опустил глаза. Шепотом сказал Кириллу: – При ней даже рассказывать нельзя. А если бьют, потом даже синяков нет. Ничего не докажешь». Символично, что кошелек Чирок бросил в водоворот. Это акт отчаяния и освобождения одновременно: он хочет избавиться от чужой вещи, как от вины. Но вместе с этим он как бы запускает цепную реакцию правды – ведь теперь правду скрыть невозможно. В образе Петьки Чирка писатель раскрывает **трагедию одиночества, цену храбрости, силу страха и сострадания**. Чирок здесь – не преступник, а символ уязвимости, которую общество не замечает. А Кирилл Векшин проходит путь от судьбы к другу –

путь, который и делает человека взрослым. Он решает выгораживать своего одноклассника, который украл кошелек, защищая его от давления уличных хулиганов. Это решение – попытка Кирилла выстроить правильный моральный выбор, даже если это будет стоить ему определённых проблем и жертв. Этот выбор отражает внутреннюю борьбу героя между собственным достоинством и гуманностью, что является важным аспектом художественного своеобразия конфликта.

Особое место в рассказе занимает диалог Кирилла с учительницей начальных классов, Зоей Алексеевной. Он ярко раскрывает **внутренний конфликт Кирилла**, его сомнения, формирующееся чувство справедливости и зрелости, а также проблему **непонимания между поколениями**. Писатель раскрывает два разных подхода к жизни и воспитанию:

- формальный, внешний порядок, который представляют учителя вроде Евы Петровны: главное – послушание, внешняя благополучность, правильность;
- внутреннюю правду и личную свободу, которую ощущает Кирилл: важна не показная дисциплина, а возможность человеку самому выбирать, думать, ошибаться, искать добро, а не просто подчиняться. «Но нельзя же всё на свете из-под палки! Человек должен сам выбирать...» Эта реплика – ключевая. Кирилл говорит не просто о школьных порядках, а о праве на личную свободу, ответственность, моральный выбор.

Зоя Алексеевна с Кириллом обсуждают тему добра и зла. В разговоре проводится интересная параллель с монахом-инквизитором: «Он думал, что огнём спасает их душу от греха. Верил, что делает добро...» Здесь Кирилл показывает способность сопоставлять, обобщать, критически мыслить. Он приходит к важному выводу: добро – не всегда то, что выглядит правильным снаружи. Иногда оно может быть заблуждением, если основано на слепой вере и насилии. Кирилл уже не ребенок: он сомневается, задает неудобные вопросы, не боится высказывать несогласие. В отличие от младших детей, он непосредственно не принимает власть взрослого, если та кажется ему несправедливой. Он больше не воспринимает педагогов как абсолютный авторитет: «Я только считаю, что Ева Петровна не думает про добро. Ей главное – чтобы всё выглядело правильно». Это уже осознанная моральная позиция, а не просто обида школьника. Зоя Алексеевна пытается говорить с позиций взрослого, убеждая Кирилла в правильности учителей. Но её аргументы звучат штампами: «У каждого взрослого сложная жизнь», «Ева Петровна работает семнадцать лет», «Вас учат выбирать правильно». Она не слышит (или не хочет слышать) живое внутреннее возмущение Кирилла, пока он не говорит с болью о предвзятости к детям: «Вы думаете, у взрослых жизнь

сложная, а у ребят простая?» Эта фраза переворачивает диалог. Она обнажает неравенство позиции взрослого и подростка, когда мнение последнего часто не воспринимается всерьёз. И здесь Зоя Алексеевна впервые теряется, пугается, потому что чувствует: Кирилл говорит не теоретически, а с болью, изнутри. Кирилл не доверяет полностью взрослым, даже тем, кто вроде бы готов выслушать, – потому что он чувствует себя незащищённым.

В произведении *Колыбельная для брата* Кирилл Векшин часто оказывается перед выбором. В XV главе разворачивается жесткое столкновение подростка с агрессией и насилием (сцена с Дыбой и Тюлей). Это испытание на мужество, стойкость и личностную зрелость. Кирилл оказывается перед выбором: бежать или остаться. Он выбирает сопротивление – не столько физическое, сколько моральное, внутреннее: «Если теперь спасётся бегством, всегда потом придётся бегать и прятаться...» Кирилл выходит из этой схватки побежденным физически, но победителем духовно. Он не сдался, не стал тем, кого ненавидит. Это момент формирования личности, переход от мальчика к мужчине. «Он опять начал медленно выпрямляться...» – не просто физическое движение. Это символ внутреннего подъема, сопротивления, негибкости. Автор Владислав Крапивин показывает, что важно не бояться быть слабым физически – важно быть сильным духом. И именно это делает тебя настоящим человеком.

Он уже не просто ребёнок, не просто подросток, а человек, который должен принимать решения, часто жертвующие личными интересами ради других людей. Этим он отличается от своих сверстников, которые более эгоистичны и замкнуты в своей борьбе за статус и репутацию. Таким образом, конфликт зрелости в произведении также выражается в том, как Кирилл переходит от детского восприятия мира к более взрослому, где действия порой требуют самопожертвования: «Человеческие отношения – это ведь не рынок, где торговля и обмен товарами: ты мне дал столько, я тебе за это столько... Нельзя так мерить – ты проявил столько понимания, и я тебе отмерю равную дозу. И с добротой так нельзя. И тем более с обидами. Чем лучше человек, тем добрее он к другим и тем больше понимает других людей. Потому что он такой, а не потому, что ждёт платы за доброту... Кир, ты сейчас не спорь, ты просто подумай. /.../

Ты пока дерёшься со злом по-мушкетёрски. А нельзя ведь всё в жизни решать, как в бою на шпагах. Человеческое понимание – то, если хочешь, тоже оружие в борьбе за справедливость...»

Колыбельная, которую Кирилл поёт своему младшему брату Антону, служит символом всего, что он должен защищать. Эта песня становится не только способом поддержания связи с братом, но и источником силы, помогающим ему в борьбе с несправедливостью. Она символизирует не только

нежность и заботу о брате, но и ценности, которые Кирилл пытается сохранить в мире, полном жестокости и социальной несправедливости: «...На третьем куплете Антошка засопел, словно убедившись, что ничего не страшно с братом, у которого есть такая суровая и непримиримая песня».

Владислав Крапивин в повести *Колыбельная для брата* раскрывает многогранный конфликт, в котором пересекаются нравственные, социальные и личностные противоречия. Центральное противостояние — это борьба Кирилла за справедливость, его столкновение с предвзятым миром взрослых и несправедливым школьным сообществом. Однако глубинный смысл конфликта выходит за рамки простой несправедливости — он отражает внутреннюю борьбу героя между честью и компромиссом, моральным выбором и личными интересами.

Одной из ключевых особенностей художественного конфликта является его сочетание внешнего и внутреннего измерений. Кирилл не только противостоит несправедливому обвинению и уличной шпане, но и проходит через глубокий нравственный кризис, когда осознаёт необходимость брать ответственность за других, даже ценой собственных жертв. Этот конфликт становится своеобразным испытанием на зрелость, в ходе которого Кирилл делает осознанный выбор быть верным своим принципам, несмотря на возможные последствия.

Структурно повесть строится на чередовании настоящего и воспоминаний, что позволяет глубже раскрыть эволюцию главного героя. Его прошлый опыт, приобретённый в моменты опасных приключений, формирует его характер, подготавливает его к настоящему испытанию. Таким образом, художественное своеобразие конфликта заключается в его многослойности: он одновременно является социальным, нравственным и психологическим, что делает повесть особенно значимой для читателя.

Колыбельная, которую Кирилл поёт младшему брату, становится лейтмотивом повести и символом его моральных убеждений. Она выражает не только его любовь и ответственность за близких, но и стремление сохранить внутреннюю чистоту в мире, где царит жестокость и несправедливость. Таким образом, *Колыбельная для брата* — это не просто история о несправедливом обвинении, а глубокая философская притча о взрослении, чести и верности своим идеалам.

#### Библиография:

1. *Введение в литературоведение. Учебник для вузов.* / Н.Л. ВЕРШИНИНА, Е.В. ВОЛКОВА, А.А. ИЛЮШИН и др.; под общей редакцией Л.М. КРУПЧАНОВА. Москва: Оникс, 2007. ISBN 978-5-488-01033-8.
2. ВЕРШИНИНА, Н.Л., ВОЛКОВА, Е.В. и др. *Введение в литературоведение: Учебник для вузов.* М.: Оникс, 2005. 416 с. ISBN 5-488-00103-4.

3. *Конфликт. Литературный энциклопедический словарь*. Под редакцией В.М. КОЖЕВНИКОВА, П.А. НИКОЛАЕВА. [Online] Режим доступа: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/articles/66/konflikt.htm> [дата просмотра 29-03-2025].
4. КРАПИВИН, В.П. *Колыбельная для брата: Повесть*. Рис. Е. Медведева. М.: Дет. лит., 1987. 207 с.
5. МАВЛИЕВА, А.М. Проблема типологизации художественного конфликта. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2011. № 10. [Online]. Режим доступа: <https://jurnal.org/articles/2011/fill14.html> [дата просмотра 29-03-2025].
6. СВЕТЛОВ, В.А. *Введение в конфликтологию: учеб. пособие*. М.: ФЛИНТА НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 520 с. ISBN 978-5-9765-1847-6 (Флинта); ISBN 978-5-9770 (НОУ ВПО «МПСУ»).
7. ФЕСЕНКО, Э.Я. *Теория литературы: учеб. пособ.* 3-е изд., доп. и испр. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 780 с. ISBN 978-5-8291-0912-7 (Академический Проект); ISBN 978-5-902357-76-6 (Фонд «Мир»).
8. *Энциклопедический словарь юного литературоведа*. Москва: Педагогика, 1988. 416 с. Доступ: <https://archive.org/details/e-0-nmhgf-qfpfur/page/n5/mode/2up> [дата просмотра 29-03-2025].

**ЦЕННОСТНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЫРАЖЕНИЯ  
ОБРАЗА РОССИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИВАНОВА И И. БРОДСКОГО**

**ASPECTUL VALORIC-CULTURAL AL EXPRIMĂRII IMAGINII RUSIEI  
ÎN CREAȚIA LUI G. IVANOV ȘI I. BRODSKI**

**THE VALUE-CULTURAL ASPECT OF EXPRESSING THE IMAGE  
OF RUSSIA IN THE WORKS OF G. IVANOV AND I. BRODSKY**

**Andrei CIOBANU**, student,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Irina TVIC**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Andrei CIOBANU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Irina TVIC**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.161.1.09**

**Abstract.** The article is devoted to the comparative-contrastive analysis of the lyrics of Russian poets G. Ivanov, I. Brodsky, dedicated to the depiction/expression of the image of Russia. The author reveals the uniqueness of the interpretation of the concept of "homeland" in the lyrics of two emigrant poets, demonstrates the value-cultural role of this concept / image in the works of G. Ivanov and I. Brodsky. Each national-cultural tradition adds its own colors and imagery to the solution of the theme of the homeland. The author comes to the conclusion that with all the differences in the creative manner of these two poets, they are brought together by a firm conviction that through intertextual communication with such a classic of Russian literature as A. Pushkin, and the Russian language itself, they will maintain an inseparable connection with Russia and implement an internal return to the homeland.

**Keywords:** value constants, concept, homeland/Russia.

**Rezumat.** Articolul este dedicat analizei comparative a versurilor poezilor ruși G. Ivanov și I. Brodski, dedicate reprezentării/exprimării imaginii Rusiei. Autorul dezvăluie unicitatea interpretării conceptului de „patrie” în versurile a doi poeți emigranți și demonstrează rolul valorico-cultural al acestui concept/imagini în lucrările lui G. Ivanov și I. Brodski. Fiecare tradiție național-culturală adaugă propriile culori și imagini la soluția temei patriei. Autorul ajunge la concluzia că, în ciuda tuturor diferențelor în stilul creativ al acestor doi poeți, ei sunt reuniți de o fermă convingere că, prin comunicarea intertextuală cu un astfel de clasic al literaturii ruse precum A. Pușkin și limba rusă însăși, vor menține o legătură inseparabilă cu Rusia și vor realiza o întoarcere internă în patria lor.

**Cuvinte-cheie:** constante valorice, concept, patrie/Rusia.

Образ страны/родины в творчестве любого писателя и поэта – это одна из главных ценностных констант и доминант. Этот образ всегда встроен в культурную парадигму, т.к. любая национально-культурная традиция добавляет красочных акцентов в его восприятие и выражение/репрезентацию. Так, например, для немцев любовное обозначение родины/отечества – это «*fatherland*» – *отеческая земля*, а также «Старый добрый Фриц», для англичан – это «**mother land**, native land, **homeland**» – *материнская земля, дом-земля*.

Особенность языковой реализации концепта «родина» в русской языковой картине мира связана с *эмоциональностью* и *экспрессивностью*: «мать – сыра земля» (фольклор), «О, Русь, жена моя» (А. Блок) и др. На своеобразие выражения накладывается и отпечаток личностной структуры и особенностей натуры самого поэта. Но, в любом случае, образ России-родины – знаковый и ведущий в русской литературе. Это можно увидеть и в творчестве двух поэтов XX века – Г. Иванова (1894-1958) и И. Бродского (1940-1996).

XX век в целом – одна из самых сложных эпох в русской истории: гражданская война и созданное впоследствии тоталитарное государство, приводили к массовым эмиграциям и репрессиям, в том числе писателей и поэтов, которые никогда не переставали думать о родине даже будучи на чужбине.

Итак, интересно проследить, как видит Россию поэт начала XX-го века – Георгий Иванов, и поэт конца века – Иосиф Бродский.

**Георгий Иванов** долгое время был как бы полузабытым поэтом, чье творчество интересовало преимущественно специалистов. Всё поменялось несколько лет назад, когда вновь актуализировалась эмигрантская тема. К поэту стали чаще обращаться, упоминать, читать, цитировать и печатать, и это – не случайно: он страстно мечтал «вернуться в Россию стихами», добавим, хотя бы стихами / через стихи...

Первые поэтические шаги Г. Иванов делал в Петербурге, в окружении акмеистов во главе с Н. Гумилевым. Петербургская поэзия Г. Иванова, вне сомнений талантлива, но, в то же время, кажется излишне эмоциональной, даже незамысловатой и выделяется легкой праздностью. Александр Блок достаточно критически отзывался о молодом Иванове: «Когда я принимаюсь за чтение стихов Г. Иванова, я неизменно встречаюсь с хорошими, почти безукоризненными по форме стихами. <...> Однако кончаешь свои размышления над стихами Георгия Иванова, уже совсем забыв о нем» [1, с. 336]. Похожий, но более точный и лаконичный комментарий относительно



раннего Г. Иванова даёт Владислав Ходасевич: «Г. Иванов умеет писать стихи. Но поэтом он станет вряд ли. Разве только если случится с ним какая-нибудь большая житейская катастрофа, добрая встряска, вроде большого и настоящего горя, несчастья. Собственно, только этого и надо ему пожелать». И, как ни странно, но В. Ходасевич оказался прав. Свою «большую житейскую катастрофу» Г. Иванов пережил в эмиграции, точнее сам факт эмиграции и стал этой катастрофой. Поэт и критик Р. Гуль называл позднего Г. Иванова единственным русским экзистенциалистом и сравнивал его с Ж.П. Сартром. Также он считал, что «только четыре совершенно конкретные темы еще остаются жить в беспредметной поэзии Иванова. Это – Россия, эмиграция, Петербург и убийство» [5]. Можно ещё более сузить и сказать, что эти темы являют собой тему России.

*Россия тридцать лет живёт в тюрьме.*

*На Соловках или на Колыме.*

*И лишь на Колыме и Соловках*

*Россия та, что будет жить в веках.*

В этих строчках, поэт разделяет Россию вечную – досоветскую и Россию Советскую, говоря, о том, что настоящая Россия, а точнее люди её символизирующие, хранители её культуры, истории и религии, находятся в лагерях и тюрьмах. Россия для Г. Иванова главная жертва режима. Последняя строчка четверостишия «*Россия та, что будет жить в веках*» оказалась пророческой, ведь ещё во время советского строя, многие ранее репрессированные писатели и поэты были реабилитированы, например, О. Мандельштам, И. Бабель, Н. Гумилев и т. д. А творчество некоторых увидело свет и стало классикой только после смены строя, как в случае В. Шаламова, Д. Синявского и самого Г. Иванова, хоть на Колыме он и не был.

Стихотворение Г. Иванова «**Россия – счастье. Россия – свет...**» (1931 г.) особо значимо в контексте темы родины:

*Россия счастье. Россия свет.*

*А, может быть, России вовсе нет.*

*И над Невой закат не догорал,*

*И Пушкин на снегу не умирал,*

*И нет ни Петербурга, ни Кремля –*

*Одни снега, снега, поля, поля... <...>*

*Россия тишина. Россия прах.*

*А, может быть, Россия – только страх.*

*Веревка, пуля, ледяная тьма*

*И музыка, сводящая с ума.*

*Веревка, пуля, каторжный рассвет*

*Над тем, чему названья в мире нет.*

Это щемящее представление о России, *прочувствование, переживание* её из эмигрантского «далёка». Поэт трагически переживает крушение России, рухнувшей в пропасть, бездну буквально за три дня. А может быть и Россия, и вся её история – это только мираж, и она навсегда ушла в вечность? Поэзия Г. Иванова находится, как бы на грани, на пределе человеческого отчаяния и безысходности. Для него Россия – это рай, потерянный навсегда и никакая жизнь, даже материально благополучная, не могла бы заменить Георгию Иванову Россию, с утратой которой он так и не смог смириться. Современники называли Г. Иванова поэтом «безвременья», который «присоединил к русской поэзии новую провинцию – зарубежную Россию» [4].

Образ Санкт-Петербурга – один из *хронотопов* русской литературы и поэзии Г. Иванова. Петербург – это и столица империи, и «русский Парнас», и *символ отечества*. Г. Иванов, отталкиваясь от пушкинской традиции, создаёт возвышенно-романтический образ «града Петрова», поэтизирует и романтизирует его («У памятника Петра», «*Стихи о Петрограде*» и др.): «Но столько есть в твоей судьбе // И черной ночи, и сиянья! Пусть плещет вал сторожевой // Невы холодной мерным гимном, // За то, что стройный облик твой, // Как факел славы в небе дымном!» (Г. Иванов «Стихи о Петрограде»).

А в эмиграции в его «последние годы жизни эстетизация Северной Пальмиры осуществлялась Г. Ивановым и через стремление поэтического двойника автора переместиться в Петербург душой. Сохраняя приметы северной столицы, Г. Иванов создает образ города-мифа, собственную художественную проекцию архетипа идеального города. Поэт "выстраивает" для себя прекрасный мир, который "заслоняет" все безобразное, оттесняет его на задний план» [3].

Лирика Г. Иванова – *интертекстуальна*: в неё намерено вплетены аллюзии и реминисценции от А. Пушкина, М. Лермонтова, Ф. Достоевского до А. Блока. Это неслучайно, т. к. для Г. Иванова вся русская литература (поэзия и проза) – единое поэтическое пространство, общая культурно-национальная почва, и он ощущает в себе право подключиться к этому общему литературному потоку, ибо тоже относит себя к числу русских поэтов, внесших в него свою лепту. Однако главный принцип поздней лирики Г. Иванова – *диалог автора с самим собой*.

Если Георгий Иванов отделяет свою родину от советской власти, то более поздний поэт **Иосиф Бродский** не отрекается от СССР как от своей родины, хоть он и был изгнан после 30-ти лет жизни в ней.

В 1964 году в ссылке И. Бродский написал стихотворение «Мой народ, не склонивший своей головы», о котором Анна Ахматова высказалось следующим образом: «Или я ничего не понимаю, или это гениально как стихи, а в смысле пути нравственного это то, о чем говорил Достоевский в "Мертвом доме": ни тени озлобления или высокомерия»:

*Мой народ, не склонивший своей головы,  
Мой народ, сохранивший повадку травы:  
В смертный час зажимающий зёрна в горсти,  
Сохранивший способность на северном камне расти.*

В этом стихотворении, которое поэт по разным причинам не включал в свои прижизненные сборники, он поёт гимн своему народу, а, значит, и отчеству. Он понимает свою сопричастность его судьбе и горд этому кровному родству:

*Мой народ! Да, я счастлив уж тем, что твой сын!  
Никогда на меня не посмотришь ты взглядом косым.  
Ты заглушишь меня, если песня моя не честна.  
Но услышишь её, если искренней будет она.<...>  
Путь певца – это родиной выбранный путь,  
И куда ни взгляни – можно только к народу свернуть.*

И. Бродский роль и назначение поэта воспринимает *по-пушкински*: он – **эхо своего народа**.

Однажды И. Бродского спросили: «**Иосиф, вы считаете себя советским поэтом?**», на что он ответил: «Вы знаете, у меня вообще довольно сильное предубеждение против каких бы то ни было определений, кроме «русский». Поскольку я пишу на русском языке. Но я думаю, что можно сказать «советский», да. Вполне. Вполне. В конце концов, это, при всех там его заслугах и преступлениях, все-таки режим реально существующий. И я при нем просуществовал 32 года. И он меня не уничтожил» [2]. Несмотря на это, Россию он отделял не только от Советского Союза, но от любой другой системы: «что объединяет людей – это не политические и не административные системы, а это **системы лингвистические**. И русский язык как был средством имперским, так им и остался. Русский язык сыграл ту же самую роль на протяжении последних двух-трех столетий, которую, скажем, сыграл когда-то греческий язык, и которую играет английский язык на сегодняшний день. То есть империя распалась (британская), но английский язык, шествует по всему миру, даже я на нем говорю. Вот вам ответ на имперские дела».

Несмотря на многочисленные обвинения поэта в *имперскости*, в этой цитате мы видим, что единственная экспансия, которую признаёт И. Бродский, это – **лингвистическая или культурная**. В своей Нобелевской лекции поэт утверждал, что «Поэт есть средство существования языка».

*Припадаю к народу. Припадаю к великой реке.*

*Пью великую речь, растворяюсь в её языке.*

*Припадаю к реке, бесконечно текущей вдоль глаз*

*Сквозь века, прямо в нас, мимо нас, дальше нас.*

(И. Бродский «Мой народ, не склонивший своей головы»)

Как и Г. Иванов, И. Бродский покидал Россию очень тяжело. В стихотворении «Лагуна» он себя описывает следующим образом:

*совершенный никто, человек в плаще,*

*потерявший память, отчизну, сына;*

*по горбу его плачет в лесах осина,*

*если кто-то плачет о нем вообще.*

Но в отличие от Г. Иванова, у И. Бродского была возможность вернуться в Россию в 90-х годах. Однако на вопросы о возвращении он отвечал: «В России похоронено моё сердце, но в те места, где ты пережил любовь, не возвращаются». Одно из наиболее его знаменитых стихотворений – это «Ни страны, ни погоста...»:

*Ни страны, ни погоста*

*не хочу выбирать.*

*На Васильевский остров*

*я приду умирать.*

В нём поэт говорит о Петербурге как о символе родины-России, который всегда в сердце поэта и который будет его духовным пристанищем, где бы ни было похоронено его тело...

В стихотворении «Итака» автор *визуализирует* своё возвращение на родину:

*Воротиться сюда через двадцать лет,*

*отыскать в песке босиком свой след.*

*И поднимет барбос лай на весь причал*

*не признаться, что рад, а что одичал.*

*Хочешь, скинь с себя пропотевший хлам;*

*Но прислуга мертва опознать твой шрам.*

И. Бродский понимал, что вернётся он не в ту Россию, из которой он когда-то уехал. А в новой России он будет чужим во всех смыслах: «Воротишься на родину. Ну что ж. // Гляди вокруг, кому еще ты нужен, // кому теперь в друзья ты попадешь?» (И. Бродский «Воротишься на родину». Из цикла «Июльское интермеццо»).

Однако Россия как *лингвистическая* система, о которой он говорил, утрачена не была. И. Бродский в той же Нобелевской лекции утверждал: «порой с помощью одного слова, одной рифмы пишущему стихотворение удается оказаться там, где до него никто не бывал, – и дальше, может быть, чем он сам бы желал. <...> **Человек, находящийся в подобной зависимости от языка, я полагаю, и называется поэтом**».

Образ России у И. Бродского помимо тем несправедливости, одиночества и памяти, включает в себя также реминисценции и отсылки к А. Пушкину, А. Ахматовой и Б. Пастернаку.

Особенно часто Г. Иванов и И. Бродский обращаются к А. Пушкину:

*Александр Сергеевич, я о вас скучаю.*

*С вами посидеть бы, с вами б выпить чаю.*

*Вы бы говорили, я б, развесив уши,*

*Слушал бы да слушал (Г. Иванов)*

и

*Я вас любил. Любовь еще (возможно,  
что просто боль) сверлит мои мозги.*

*Все разлетелось к черту на куски.*

*Я застрелиться пробовал, но сложно*

*С оружием. И далее: виски (И. Бродский)*

Как для Г. Иванова, так и для И. Бродского через общение с А. Пушкиным они поддерживали неразрывную связь с Россией и реализовывали внутреннее возвращение на родину.

Для многих интеллектуалов, творцов и мыслителей Россия это – не правители, партия или армия. А это – А. Пушкин, А. Ахматова, Б. Пастернак, Г. Иванов и И. Бродский.

### Библиография

1. БЛОК, А.А. Собрание сочинений в 9 томах. Том 6. *Последние дни императорской власти. Статьи*. М.: Художественная литература, 1962. 560 с.
2. БРОДСКИЙ, Иосиф. *Интервью Хайнцу Маркштейну*. 1972.
3. ДАНИЛОВИЧ, Т.В. Поэзия русского зарубежья: Творчество Г. Иванова в аспекте интертекстуального анализа. *Наука о литературе в XX веке: (История, методология, литературный процесс)*. 2001. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poeziya-russkogo-zarubezhya-tvorchestvo-g-ivanova-v-aspekte-intertekstualnogo-analiza>.
4. ГУЛЬ, Роман "Георгий Иванов". *Новый журнал*. 1955, № 42.

## ARTA PUTERII: ARHITECTURA ȘI PICTURA ÎN FRANȚA LUI LUDOVIC AL XIV-LEA

### THE ART OF POWER: ARCHITECTURE AND PAINTING IN THE FRANCE OF LOUIS XIV

**Maia BELINCHII**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Ana CĂRBUNE**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Maia BELINCHII**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Ana CARBUNE**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 7(44)“16”

**Abstract.** The study elucidated the cultural life of France during the reign of Louis XIV, who made an important contribution to the development of art architecture, painting and sculpture. It presented how the Sun King used art as a tool for propagating royal power, not only in France, but also throughout the world. Based on research into the Palace of Versailles, the gardens, the Tethys cave, the Hall of Mirrors and painting, it explained how the monarch transformed the sacred character of art into a secular one. The grandiose Palace of Versailles is proof the monarch's involvement in cultural life, where he invested enormous amounts of money. In the process of building the palace and gardens, a combination of Baroque and Rococo styles is observed, which was highlighted by the presence of sumptuous elements such as the flat shell in relief, the acanthus leaf, seahorses and the lily flower. The paintings were intended to inspire admiration and power, here the contribution of great painters such as Charles le Brun and Hyacinthe Rigaud is noticeable. In conclusion, the Sun King imposed a grandiose and classical style, intended to glorify his person, the dynasty and the French nation.

**Keywords:** architecture, painting, power, art, king.

Ludovic al XIV-lea a fost o figură dintre cele mai complexe ale epocii sale, marcând dezvoltarea culturală a Franței și a întregii Europe. Acesta s-a născut la 5 septembrie 1638, a devenit rege al Franței și Navarei la doar 5 ani și a reușit să ducă o domnie longevivă, de 72 de ani. Datorită implicării aprige în dezvoltarea și înflorirea statului, a intrat în istorie sub numele de Regele Soare sau Ludovic cel Mare. În timpul domniei sale, statul a atins apogeul în dezvoltare din mai multe perspective. Regele, fiind pasionat de tot ce înseamnă artă, a reușit să o ducă la alt nivel, dezvoltând mai multe domenii ale acesteia. Ludovic și-a pus amprenta în arhitectură, pictură și sculptură. Cheltuia sume enorme de bani, investind în cultură [5].

În perioada în care Franța a fost guvernată de Ludovic al XIV-lea, cultura a ajuns în punctul culminat de dezvoltare. Cu aportul lui Ludovic al XIV-lea, în Franța a fost înființată Academia Regală (care activa în două direcții: Academia Regală de Pictură și Sculptură, Academia Regală de Științe). Acesta a avut o contribuție importantă în domeniul modei și al etichetei, unde rafinamentul a devenit o caracteristică a epocii sale. Una dintre cele mai importante acțiuni pe care le-a realizat în viața culturală a fost construcția palatului Versailles, care reprezintă un simbol al puterii și gloriei lui Ludovic al XIV-lea.

Făcând o exegeză generală, putem conchide că în perioada lui Ludovic, cultura își mută centrul de creare și dezvoltare, realizându-se transferul de la biserică la palat, unde a avut loc schimbarea de la caracterul sacral al artei spre cel laic. Aceasta reprezintă una dintre caracteristicile ce evidențiază puterea monarhului francez, care a utilizat cultura ca o mașinărie de manifestare a forței.

Edificiul a devenit un etalon al epocii, o expresie arhitecturală a ideii absolutismului. Inițial, în 1623, acesta a fost construit ca un mic castel în stil feudal, realizat din piatră și cărămidă, utilizat în scopuri vânătoarești de către Ludovic al XIII-lea [3, p. 88]. Locul în care era construit acest palat era împădurit și mlăștinos, cu cărări întortocheate și nisipoase. Plăcându-i locul, Ludovic al XIV-lea a dat ordin să se construiască câteva edificii [2, p. 128]. Arhitectul Louis le Vau împreună cu André Le Noir au amenajat celebra galerie. Tot atunci, au apărut primele busturi și statui din marmură, 221 la număr, amplasate în grădină la distanțe egale. În anul 1666, au fost inaugurate primele fântâni arteziene, iar un an mai târziu a fost construită Alea reginei [2, p. 128]. Grădinile palatului au fost amenajate cu mare grijă, tematica acestora simbolizând soarele [6].

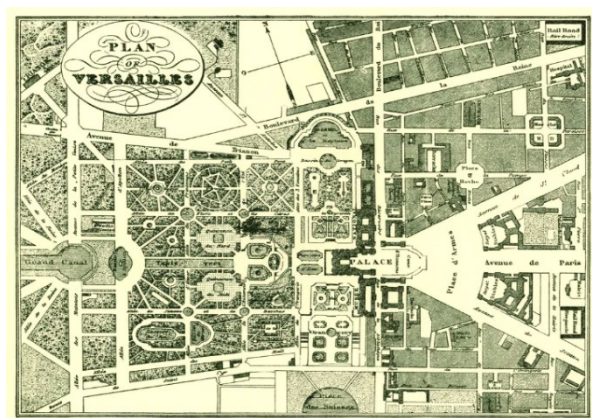


**Figura 1. Hartă din secolul XX a grădinilor de la Versailles**

Sursa: <https://historia.ro/sectiune/travel/spectaculoasele-gradini-ale-palatului-versailles-2342212.html>

De o importanță aparte este Grota lui Tethys, pentru că aceasta nu avea doar funcție estetică, ci și una în sistemul hidraulic, gestionând toate fântânile arteziene

cu apă. Acoperișul peșterii susținea rezervorul care păstra apa pompată din lacul Clagny, apă ce era distribuită ulterior celorlalte fântâni arteziene, prin gravitație. Ce ține de estetică, aceasta era constituită din trei grupuri sculptate: cea a lui Apollo, ce îl reprezenta pe regele Ludovic, și două grupuri de cai, înfățișând Caii Soarelui. Urmează bazinul Latonei, al fântânii lui Apollo și bazinul lui Neptun. De remarcat faptul că Marelui Canal, realizat în formă de cruce, avea și rol practic prin acumularea apei care curgea în amonte din fântâni. În 1670 au început să plutească pe el primele gondole, primite în dar de la dogele Veneției, și caravele, ajunse din Olanda. Iarna, „mica Veneție” se transforma în patinoar [2, 6].



**Figura 2. Interiorul Peșterii Tethys**

Sursa:

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Grotte\\_de\\_T%C3%A9thys#/media/Fichier:Grotte\\_de\\_T%C3%A9thys-int%C3%A9rieur.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Grotte_de_T%C3%A9thys#/media/Fichier:Grotte_de_T%C3%A9thys-int%C3%A9rieur.jpg)

Ludovic al XIV-lea a fost foarte încântat de ideea de a face din Versailles mai mult decât o simplă reședință sezonieră. În 1677, acesta a anunțat oficial că va locui la Versailles împreună cu toată Curtea. A fost construită în ritm accelerat Scara ambasadurilor și Aripa miniștrilor.

Structura propriu-zisă a palatului regal este constituită din aproximativ 2.300 de camere. Viața regelui era considerată publică și, din această cauză, palatul era deschis tuturor, fie curtenilor, fie străinilor. Ludovic era pasionat de genul oamenilor lingușitori și de asta era vizitat zilnic pentru a i se cere diverse favoruri. Caracteristicile-cheie ale arhitecturii palatului Versailles includ săli mari de recepție, grădini extinse, capele ornamentate și apartamente opulente pentru regalitate și curteni. Acestea au fost concepute pentru a impresiona vizitatorii și pentru a etala bogăția și autoritatea monarhiei franceze.



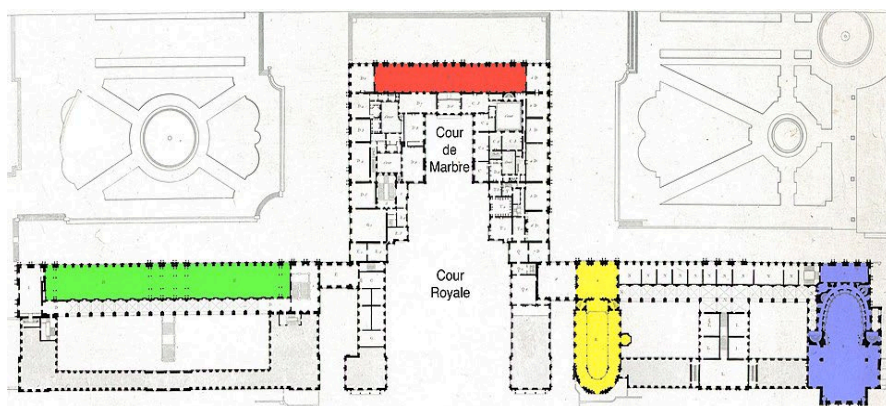


**Figura 3. Planul etajului principal (circa 1837, cu nordul spre dreapta), arătând Sala oglinzilor în roșu, Sala de bătlăii în verde, Capela regală în galben și Opera regală în albastru**

Sursa: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Palatul\\_Versailles](https://ro.wikipedia.org/wiki/Palatul_Versailles)

În anul 1684, în inima palatului de la Versailles își deschide larg ușile Sala oglinzilor, ce avea 73 m lungime, 10,5 m lățime, 13 m înălțime. Pe o suprafață de 803 m<sup>2</sup> au fost instalate 357 de oglinzi și 17 ferestre imense. Oglinzile aveau funcție estetică, deoarece imaginea în oglindă a grădinii înfățișa exteriorul castelului în interiorul său și reflecta lumina lumânărilor seara [5]. Pe de altă parte, oglinzile simbolizau bogăția regelui și eficiența economiei franceze într-un mod subtil. Ferestrele, mari, arcuite, cu vedere spre grădinile Versailles, ofereau un efect spectaculos de lumină naturală combinată cu reflexiile oglinzilor. Totul a fost combinat într-un stil original și nou, numit „stil francez”, care avea la bază eleganță, simetrie și decorațiuni. Charles Le Brun a fost cel care a dat tonul sălii, creând fastuoasele candelabre de cristal sau argint [1]. De asemenea, a decorat sala cu lămpi, vase și pilaștri din Rouge de Rance, acoperiți cu capiteluri din bronz aurit cu crini și cocoși galici, pe lângă aceasta – cu statui din marmură sau aur ale zeităților grecești și romane, cum ar fi Venus, Bacchus, Hermes. Tot acesta împodobește plafonul cu picturi alegorice cu 30 de scene care descriu viața furtunoasă a Regelui Soare. Ludovic al XIV-lea a pus accentul pe îmbinarea stilului baroc cu rococo, utilizând elemente ca scoici, frunze, flori de crin și labe de leu [4]. Sala a găzduit de-a lungul timpului ceremonii și evenimente importante. Aici au avut loc mai multe evenimente majore, cum ar fi proclamarea Imperiului German (1871), semnarea Tratatului de la Versailles (1919), acestea prezentând importanța palatului de la Versailles.



**Figura 4. Sala oglinzilor**

Sursa: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Sala\\_Oglinzilor](https://ro.wikipedia.org/wiki/Sala_Oglinzilor)

Ludovic al XIV-lea a îndrăgit foarte mult arta: studia schițele, onora lucrările artiștilor, urmărea migălos execuțiile. Acesta încuraja mult dezvoltarea artei, plătind sume imense pentru obiecte de artă. Regele îi spunea lui Colbert: „Ceea ce iubesc eu cel mai mult este să obțin un lucru foarte frumos la un preț modest” [2, p. 132].

Artiști precum Pierre Puget, Mathieu Le Nain, Philippe de Champagne, Michel Anguier, Coysevox, Françoise Girardon, Van der Meulen, Claude Perrault, Jacques Gabriel, Frédéric Nepveu au avut astfel ocazia de a crește și de a da naștere unor opere cutremurătoare.

Un alt aspect important care a fost dezvoltat de către Ludovic a fost pictura. Artă promovată de acesta a servit drept instrument de propagandă regală, consolidând imaginea regelui ca o figură divină, puternică și glorioasă, și a Franței ca o națiune dominantă în Europa.

Regele a susținut un stil care puna accentul pe măreție și grandilocvență. Picturile trebuiau să inspire admirație și să reflecte puterea și splendoarea regelui și a regatului.

Drept exemplu servesc multitudinea de pictori care s-au afirmat prin tablouri. Charles le Brun a avut o influență enormă asupra picturii, executând faimosul tablou *Intrarea lui Alexandru în Babilon* (ilustrând măreția conducătorului), *Apothéose de Louis XIV* (glorificându-l pe rege ca pe o figură divină).

Pierre Mignard a fost un alt pictor important al epocii, cunoscut în special pentru portretele sale elegante și flatante ale membrilor curții. Acesta a pictat numeroase portrete ale lui Ludovic al XIV-lea și ale membrilor familiei regale și ale curtenilor (de exemplu, portrete ale marchizei de Montespan, madame de Maintenon etc.), *Fecioara cu struguri* (un exemplu de lucrare religioasă cu o notă de eleganță clasică) [7].

Altă figură importantă este Hyacinthe Rigaud. Deși cariera sa a cunoscut apogeul mai târziu în timpul, începând în timpul domniei lui Ludovic al XIV-lea și continuând după, Rigaud este celebru pentru portretul iconic al regelui în veșminte de încoronare.



**Figura 5. Ludovic al XIV-lea, H. Rigaud, 1701**

Sursa: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Ludovic\\_al\\_XIV-lea\\_al\\_Fran%C8%9Bei#/media/Fi%C8%99ier:Louis\\_XIV\\_of\\_France.jpg](https://ro.wikipedia.org/wiki/Ludovic_al_XIV-lea_al_Fran%C8%9Bei#/media/Fi%C8%99ier:Louis_XIV_of_France.jpg)

În concluzie, menționăm că aportul lui Ludovic al XIV-lea în domeniul arhitecturii și picturii a fost fundamental, transformând aceste discipline în instrumente esențiale ale puterii monarhice. Prin patronajul său constant și prin instituirea unui sistem artistic centralizat, Regele Soare a impus un stil grandios, menit să glorifice persoana sa, dinastia și națiunea franceză. Arta în timpul lui Ludovic al XIV-lea nu a fost doar o expresie estetică, ci un instrument politic conștient utilizat pentru a legitima și consolida puterea absolută a monarhului. Arhitectura grandioasă și pictura omagială au funcționat ca un limbaj vizual coerent, comunicând un mesaj clar despre măreția regelui și a regatului său. Această instrumentalizare a artei a lăsat o moștenire durabilă, influențând evoluția gustului artistic și subliniind rolul artei ca forță politică și culturală semnificativă.

### **Bibliografie**

1. *CHARLES LE BRUN 1619-1690*. [Online]. Disponibil: <https://en.chateauversailles.fr/discover/history/great-characters/charles-brun> [accesat 07-04-2025].
2. DUMAS, A. *Ludovic al XIV-lea și secolul său*. Eminescu, 2008. ISBN 978-973-178-111-2.
3. DUMAS, A. *Regele Soare: Ludovic al XIV-lea*, volumul 2. Dexon, 2021. ISBN 978-606-050-219-7.

4. GEORGESCU, E. *Tot ce trebuie să știi despre stilurile decorative Ludovic*. [Online]. Disponibil: <https://ro.vivre.eu/blog/tot-ce-trebuie-sa-stii-despre-stilurile-decorative-ludovic> [accesat 07-04-2025].
5. POPESCU, D. *Una dintre cele 1000 de minuni ale lumii: palatul Versailles*. [Online]. Disponibil: <https://historia.ro/sectiune/travel/una-dintre-cele-1000-de-minuni-ale-lumii-palatul-2332855.html> [accesat 05-04-2025].
6. POPESCU, D. *Spectaculoasele grădini ale palatului Versailles*. [Online]. Disponibil: <https://historia.ro/sectiune/travel/spectaculoasele-gradini-ale-palatului-versailles-2342212.html> [accesat 05-04-2025].
7. <https://www.britannica.com/biography/Pierre-Mignard>

# **GENERAȚIA VIITORULUI: IMPLICAREA TINERILOR ÎN ALEGERILE DIN REPUBLICA MOLDOVA – ÎNTRE APATIE ȘI ACTIVISM**

## **THE FUTURE GENERATION: YOUTH INVOLVEMENT IN ELECTIONS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA – BETWEEN APATHY AND ACTIVISM**

**Maria ROȘCA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Larisa NOROC**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Maria ROSCA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Larisa NOROC**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.01:324(478)**

**Abstract.** This article examines the participation of young people in electoral processes in the Republic of Moldova, highlighting the tension between political apathy and alternative forms of civic activism. Starting from the low voter turnout among youth, the study investigates the underlying causes: lack of trust in the political class, disillusionment with the democratic system, weak civic education, and the absence of genuine dialogue with decision-makers. The paper emphasizes the essential role of schools in shaping an informed, responsible, and engaged electorate, advocating for the integration of electoral education into the school curriculum through interdisciplinary approaches and innovative extracurricular activities. It proposes concrete solutions such as debate clubs, election simulations, participatory budgeting, awareness campaigns, and active involvement in Student Councils. The article argues that well-structured and sustained electoral education can play a vital role in strengthening democracy and developing a generation of civically active youth, aware of their responsibilities in society.

**Keywords:** Youth, civic education, democratic participation, activism, school.

**Introducere.** Într-o societate cu democrație autentică, implicarea cetățenilor în procesele politice nu este doar un drept, ci și o responsabilitate esențială pentru menținerea echilibrului între stat și individ. Cu toate acestea, în Republica Moldova se observă o participare redusă a tinerilor la alegeri, reflectând o tendință îngrijorătoare spre apatie, neîncredere și distanțare față de valorile democratice. Această realitate ridică semne de întrebare serioase privind viitorul implicării civice și al democrației participative.

Pentru a schimba această dinamică este crucial să identificăm și să activăm acele mecanisme prin care tinerii pot fi motivați să participe activ la viața politică. Un factor-cheie în acest proces este școala – nu doar ca spațiu de învățare teoretică, ci și ca mediu formativ, în care tinerii pot învăța ce înseamnă responsabilitate civică, dialog democratic, spirit critic și participare conștientă. Prin dezvoltarea competențelor civice, a gândirii autonome și a conștiinței electorale, școala poate forma o generație nu doar informată, ci și capabilă să contribuie activ la consolidarea democrației.

Astfel, în acest articol vom analiza implicarea tinerilor din Republica Moldova în alegeri, oscilând între apatie și activism, și vom explora rolul esențial pe care educația îl poate avea în modelarea unei generații responsabile, implicate și cu adevărat pregătite să decidă viitorul societății.

**Implicarea tinerilor în procesele electorale: între statistici și percepții.** Alegerile constituie unul dintre pilonii fundamentali ai unei societăți democratice, oferind cetățenilor oportunitatea de a-și alege în mod direct, liber și universal reprezentanții. Acest exercițiu democratic nu doar conferă legitimitate celor aflați la guvernare, ci stimulează implicarea civică și permite cetățenilor să exercite un control real asupra puterii politice.

În Republica Moldova, dreptul de a alege și de a fi ales este garantat atât prin articolul 38 din *Constituție* [3], cât și prin articolele 14 și 15 din *Codul electoral* [1]. Începând cu anul 1991, cetățenii moldoveni participă activ la procesele electorale, exprimându-și voința în alegerea celor care le vor reprezenta interesele. Această participare democratică nu doar contribuie la consolidarea stabilității politice, ci încurajează și pluralismul, oferind un spectru larg de opțiuni politice în acord cu valorile și convingerile fiecărui individ.

Cercetările arată că tinerii din Republica Moldova, la fel ca cei din alte state europene, manifestă încredere în sistemul democratic și în instituțiile reprezentative. Totuși, mulți sunt dezamăgiți de modul în care acest sistem funcționează în realitate și de rezultatele pe care le generează. În același timp, tinerii din Moldova sunt adesea criticați pentru lipsa de implicare în alegeri și pentru dezinteresul față de politică, fapt demonstrat și de statistici.

În figura 1 este redată participarea tinerilor la scrutinele electorale începând cu alegerile locale generale din 2015 [18].



**Figura 1. Rata de participare a tinerilor la scrutinele electorale din Republica Moldova**

Observăm că cea mai mică rată de participare este la alegerile locale generale, dar acest tip de scrutin nu este neapărat relevant, deoarece, conform art. 160 din *Codul electoral*, alegătorii care nu au înregistrare la domiciliu sau la reședința temporară în unitatea administrativ-teritorială respectivă nu participă [1]. Cea mai mare rată de participare a tinerilor se atestă la alegerile prezidențiale din 2016, turul II.

De foarte multe ori există o percepere greșită vizavi de prezența tinerilor la urne, considerându-se că ei sunt grupul cu rata cea mai mică de participare, dar, de fapt, ei sunt mai puțini în comparație cu alte grupe de alegători.

În figura 2 este redată prezența la vot pentru fiecare categorie de vârstă în raport cu prezența totală [17].

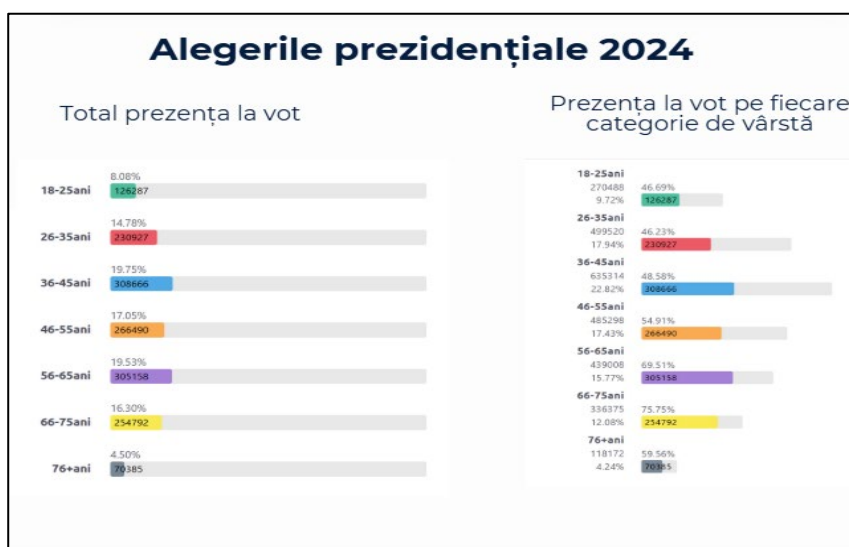


**Figura 2. Prezența la vot la alegerile prezidențiale din 2024, turul I**

Analizând informația din figura de mai sus, constatăm că este total greșită afirmația că la alegerile prezidențiale din 2024 au participat doar 8,08 % de tineri cu vârsta cuprinsă între 18 și 25 de ani. Acesta este procentul din numărul total de alegători, dar, de fapt, rata de participare a acestui grup este de 46,69 %. Totuși, tinerii rămân grupul cu cea mai mică rată de prezență.

Datele Barometrului opiniei publice [14, 15, 16] confirmă constant faptul că tinerii din Republica Moldova reprezintă segmentul cel mai puțin interesat de politică. Această atitudine este influențată de factori politici, sociali, dar și de modul în care mass-media reflectă procesele politice. Conform percepțiilor exprimate de tineri, principalele motive ale neparticipării la vot sunt lipsa încrederii în clasa politică și convingerea că schimbarea reală nu este posibilă. Totodată, tinerii de astăzi manifestă o atitudine mai critică față de politică, iar absența unui dialog real cu decidenții, ignorarea problemelor specifice tinerei generații în programele electorale și nerespectarea angajamentelor asumate de politicieni conduc la accentuarea stării de dezamăgire.

De asemenea, dezinteresul tinerilor față de viața civică și politică este alimentat de discrepanțele sociale, de nivelul scăzut de încredere în instituțiile statului și de lipsa unei educații și culturi participative consolidate. Adesea, neîncrederea izvorăște din lipsa de cunoaștere și înțelegere a mecanismelor democratice.

**Procesul electoral în predarea Istoriei și Educației pentru societate.** Interesul slab manifestat de tineri față de alegeri și procesele politice reflectă, în mare măsură, și calitatea educației civice oferite în învățământul preuniversitar.

Credem cu tărie că e mult mai ușor să înveți copilul de mic ce este responsabilitatea civică, pentru a crește alegători conștienți și implicați, decât să educi un adult. În acest context este esențial ca educația electorală să înceapă de la o vârstă fragedă și să fie integrată nu doar în programele educaționale formale, ci și în activitățile extrașcolare. Prin includerea unor module dedicate proceselor electorale, funcționării sistemului electoral și importanței participării civice în curriculumul școlar, elevii pot dobândi cunoștințele și abilitățile necesare pentru a deveni cetățeni activi și implicați în viața democratică a societății.

O soluție importantă în această direcție o reprezintă accentuarea studierii educației civice ca disciplină de sine stătătoare. Această viziune este susținută și de cercetătoarea Ludmila Rustanovici, care abordează rolul școlii în pregătirea electoratului [9, pp. 65-66].

*Codul educației al Republicii Moldova* stabilește ca obiectiv fundamental al sistemului educațional „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui set de competențe care includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [2]. În acest sens, contribuțiile educației formale – dar și ale celei nonformale și informale – pot susține



angajamentul democratic prin formarea unui cetățean informat, responsabil și implicat.

Curriculumul școlar din Republica Moldova reflectă deja aceste obiective prin introducerea unor discipline obligatorii precum Educația pentru societate (EPS) [10, 11] și Istoria românilor și universală [12], aliniindu-se astfel tendințelor din alte sisteme educaționale moderne.

Începând cu anul 2018, disciplina Educație civică a fost reconceptualizată sub denumirea de Educație pentru societate (EPS), marcând o tranziție de la un curriculum bazat pe obiective la unul axat pe competențe. Acest nou cadru promovează cetățenia activă și valorile democratice. Deși, EPS are potențialul de a cultiva o cultură democratică solidă, integrarea educației electorale rămâne parțială și fragmentară, fiind influențată de limitarea orelor disponibile și de continuitatea redusă a conținuturilor relevante.

La nivelul gimnaziului, doar în clasa a V-a există conținuturi clar corelate educației electorale, cum ar fi tema „Opinia fiecăruia contează”. În clasa a VI-a, educația electorală este abordată indirect, prin teme precum „Demnitatea umană” sau „Comportamentul social”. Elevii încep să se familiarizeze cu concepte precum accesul la informație, exprimarea opiniei sau deciziile colective, culminând cu analiza regulamentului privind alegerile în Consiliul elevilor. Totuși, complexitatea unor definiții și abordări tehnice poate depăși nivelul de înțelegere a elevilor mici.

La liceu, clasa a X-a reprezintă punctul culminant al integrării educației electorale în EPS. Temele „Organizarea alegerilor” și „Votul cetățeanului contează” oferă informații detaliate despre procesele electorale, sistemele de vot și implicarea cetățeanului în viața politică. Se propun activități practice și reflexive, precum simulări de alegeri, dezbateri sau analiza legislației electorale. În schimb, în clasele a XI-a și a XII-a, educația electorală este prezentă doar indirect, prin activități decizionale sau prin teme media, fără un accent clar pus pe formarea competenței electorale.

Manualele de EPS pentru clasele a V-a – a VI-a [7] sunt structurate conform metodei ERRE (Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extindere), cu accentul pe mai multe rubrici sugestive, orientate spre valorile culturii democratice, precum: „Învăță să rezolv probleme din viață”, „Compar opiniile”, „Lucrăm în echipă” ș.a. La liceu, manualul clasei a X-a [8, p. 47] oferă un conținut teoretic bogat despre guvernarea democratică, partidele politice și participarea electorală, sprijinind dezvoltarea unei gândiri critice și a responsabilității civice.

Pe lângă EPS, disciplina Istoria românilor și universală contribuie la înțelegerea valorilor democratice, deși nu tratează direct educația electorală. Elevii se familiarizează cu concepte precum democrația, drepturile cetățenești și sistemele de guvernare. În manualele pentru clasele gimnaziale sunt abordate noțiuni istorice care fundamentează dezvoltarea gândirii democratice: polisul, republica, reforma,

revoluțiile moderne sau doctrinele politice [4, 5]. În clasa a IX-a, se face distincția între totalitarism și democrație, introducând ideea alegerilor libere ca element al suveranității poporului [6].

Cu toate că disciplina istoriei nu abordează explicit procesul electoral, aceasta oferă elevilor un context esențial pentru înțelegerea evoluției dreptului de vot și a importanței participării politice. Pentru ca educația electorală să fie cu adevărat eficientă, este necesară o abordare interdisciplinară și coerentă, însoțită de o adaptare a conținuturilor la nivelul de înțelegere al elevilor.

Educația pentru societate are un rol-cheie în formarea cetățeanului activ, dar educația electorală rămâne insuficient integrată și cu o continuitate limitată pe parcursul ciclurilor școlare. Pentru o formare democratică solidă, este necesară o abordare mai sistematică, corelată între disciplinele școlare.

**Instrumente didactice și activități practice pentru educația electorală.** Participarea activă la procesul electoral este un pilon esențial al democrației, iar dezvoltarea competențelor electorale contribuie semnificativ la formarea unor cetățeni responsabili. Informarea corectă și exercitarea conștientă a dreptului de vot sunt esențiale pentru menținerea unui sistem electoral transparent și echitabil. Activitățile educaționale practice, precum simulările de alegeri, dezbaterile publice și analiza programelor politice, îi ajută pe tineri, mai ales pe cei aflați în pragul primei experiențe electorale, să înțeleagă importanța implicării civice.

Integrarea educației electorale în învățământul general, atât în cadrul curriculumului școlar, cât și prin activități extracurriculare, este crucială pentru consolidarea unei culturi civice autentice. Prin lecții tematice, proiecte și ateliere, elevii își dezvoltă gândirea critică și pot înțelege în profunzime impactul alegerilor asupra societății. Diverse inițiative și programe educaționale contribuie la prevenirea dezinformării și la promovarea unei participări informate și responsabile.

În anul 2021, Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral a elaborat curriculumul *Educație electorală*, aprobat în 2022 prin ordinul Ministerului Educației. Manualul aferent acestei discipline [13] este destinat elevilor claselor a IX-a și a X-a și este structurat în patru module care promovează valorile democratice și înțelegerea procesului electoral. Manualul cuprinde concepte esențiale, exemple din întreaga lume, informații legislative și sarcini adaptate nivelului elevilor, fiind însoțit de un ghid pentru profesori.

Cu toate acestea, fiind o disciplină opțională, Educația electorală se confruntă cu provocări. În anul de studii 2023-2024, 924 de elevi din 26 de instituții au optat pentru ea, iar în anul următor, numărul instituțiilor a crescut. Totuși, competiția cu celelalte 54 de opționale existente reduce șansele ca această disciplină să fie selectată. Mai mult, în numeroase cazuri, opțiunile nu reflectă dorințele elevilor, ci nevoia cadrelor didactice de a-și completa norma didactică, fapt ce limitează accesul real la educație electorală.

Pentru a depăși aceste obstacole, se propune integrarea educației electorale în alte discipline obligatorii deja existente în curriculumul școlar printr-o abordare interdisciplinară care să permită elevilor înțelegerea importanței alegerilor și a participării civice în mod relevant și aplicat.

În cadrul orelor de educație pentru societate, elevii pot învăța despre drepturile și responsabilitățile cetățeanului, organizarea alegerilor și rolul instituțiilor democratice, fiind încurajați să reflecteze asupra impactului votului și a unui electorat informat. La istorie, pot fi studiate etapele evoluției democrației și efectele lipsei alegerilor libere, în timp ce limba și literatura română pot facilita analiza discursurilor politice, dezvoltarea gândirii critice și identificarea tehnicilor de manipulare folosite în comunicarea electorală. Nici disciplinele exacte nu sunt excluse din acest demers: matematica poate fi folosită pentru a explica metodele de calcul ale rezultatelor electorale și distribuirea mandatelor, informatica poate facilita analiza statistică a datelor și simularea diferitelor sisteme de vot, iar geografia oferă cadrul potrivit pentru explorarea hărților electorale și înțelegerea modului în care factorii demografici influențează comportamentul electoral.

Pe lângă integrarea în curriculum, educația electorală poate fi susținută și prin activități extrașcolare interactive și aplicate. Cluburile de dezbateri, simulările de alegeri, campaniile de informare și implicarea elevilor în alegerile pentru Consiliile elevilor reprezintă oportunități concrete prin care aceștia pot înțelege direct principiile democrației. De asemenea, bugetarea participativă în școli oferă elevilor șansa de a elabora și susține proiecte proprii, învățând cum să ia decizii democratice și să-și exprime vocea în cadrul comunității școlare.

Zilele internaționale, precum 15 septembrie – Ziua Democrației sau 10 decembrie – Ziua Drepturilor Omului, pot constitui ocazii excelente pentru desfășurarea unor activități tematice: concursuri de eseuri și desene, lecții publice, simulări de alegeri sau campanii de informare privind dreptul de vot. Cluburile de dezbateri pot aborda teme provocatoare, cum ar fi votul obligatoriu, vârsta potrivită pentru vot sau influența rețelelor sociale asupra alegerilor, contribuind astfel la formarea gândirii critice și a înțelegerii pluralismului de idei.

Mai mult, elevii pot deveni ambasadori ai educației electorale în școala lor, organizând campanii de conștientizare, redactând articole, realizând podcasturi sau materiale video despre procesul electoral și importanța implicării civice. Activitățile pot fi completate cu vizite la instituții precum CEC, CICDE sau Parlament, dar și cu întâlniri cu aleșii locali sau reprezentanții administrației publice locale, pentru ca elevii să afle despre responsabilitățile funcțiilor publice și organizarea procesului electoral direct de la sursă.

În concluzie, implicarea tinerilor în procesele electorale din Republica Moldova reprezintă un subiect de maximă actualitate, reflectând atât provocările sistemului democratic, cât și potențialul unei generații capabile să influențeze în

mod pozitiv viitorul societății. Deși tinerii manifestă o anumită încredere în valorile democratice, dezamăgirea față de realitatea politică, lipsa dialogului cu decidenții și insuficiența educației civice conduc la un nivel redus de participare electorală. Astfel, școala are un rol esențial în formarea unui electorat activ și responsabil, prin promovarea educației civice și electorale în mod sistematic și coerent.

Prin articolul de față am vrea să subliniem necesitatea unei regândiri a modului în care educația electorală este implementată, propunând integrarea acesteia în mai multe discipline școlare și susținerea sa prin activități extrașcolare interactive. Prin lecții tematice, proiecte, simulări de alegeri, cluburi de dezbateri și campanii de informare, elevii pot dobândi nu doar cunoștințe teoretice, ci și competențe practice, care să le permită participarea activă la viața democratică. Inițiative precum bugetarea participativă, implicarea în Consiliile elevilor sau vizitele la instituții publice contribuie la formarea unui spirit civic autentic.

Într-o societate în care dezinteresul politic poate slăbi fundamentul democratic, cultivarea responsabilității civice în rândul tinerilor este o investiție strategică pe termen lung. Prin consolidarea educației electorale și implicarea activă a școlii, putem contribui la dezvoltarea unei generații informate, critice și angajate – o generație a viitorului, care nu rămâne pasivă în fața deciziilor politice, ci participă conștient la modelarea comunității și a țării.

### Bibliografie

1. *Codul electoral*, nr. 325 din 08-12-2022. Publicat în Monitorul oficial, nr. 426-427, din 23-12-2022.
2. *Codul educației al Republicii Moldova*. Chișinău, 2014, nr. 152 din 17.07.2014. Publicat în Monitorul oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014.
3. *Constituția Republicii Moldova, Declarația de independență*. HCC, nr. 36, din 5 decembrie 2013.
4. DOLGHI, A., FELEA, A., GHERASIM, C., REVENCO-BÎRLADEANU, A. *Istoria românilor și universală: Manual pentru clasa a V-a*. Chișinău: Blitz Poligraf, 2023. ISBN 978-9975-3638-8-4.
5. DOLGHI, A., FELEA, A., BOLDUMA, V. *Istoria românilor și universală: Manual pentru clasa a VI-a*. Chișinău: Blitz Poligraf, 2023. ISBN 978-9975-3632-1-1.
6. DOLGHI, A., FELEA, A., *Istoria românilor și universală: Manual pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Univers Educațional, 2023. ISBN 978-9975-3640-0-3.
7. DOLGHI A., FELEA, A. *Educație pentru societate: Manual. Clasele a 5-a – a 6-a*. Chișinău, 2019. ISBN 978-9975-3377-8-6.
8. BARBU, A., BĂLAN, E., CHIRIȚESCU, D. ș.a. *Educație pentru societate. Manual pentru clasele a X-a și a XI-a*. Chișinău: Litera, 2019. ISBN 978-9975-74-927-5.
9. RUSTANOVICI, L. Rolul școlii în pregătirea tineretului studios pentru participarea la procesul electoral. *Procesul electoral în Republica Moldova: realități, tendințe și perspective. Conferința Internațională Științifico-Practică*. Chișinău, 2014, pp. 65-66.
10. *Curriculum național. Educație pentru societate, clasele a V-a – a IX-a*. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps\\_gimnaziu\\_2018-08-14\\_curriculum\\_ghid.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_gimnaziu_2018-08-14_curriculum_ghid.pdf) [accesat 09-04-2025].

11. *Curriculum național. Educație pentru societate, clasele a X-a – a XII-a.* Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps\\_liceu\\_2018-08-14\\_curriculum\\_ghid.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_liceu_2018-08-14_curriculum_ghid.pdf) [accesat 09-04-2025].
12. *Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V – IX). Istoria.* Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/istorie\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/istorie_tipar.pdf) [accesat 09-04-2005].
13. HANDRABURA, L., IAȚCO, M., GRÎU, N., CABACENCO, P. *Educație electorală: manual pentru clasele a IX – a X-a.* Chișinău, 2022. Disponibil: [https://cicde.md/wp-content/uploads/2023/12/Manual\\_Educatia-electorala\\_cl\\_IX-X.pdf](https://cicde.md/wp-content/uploads/2023/12/Manual_Educatia-electorala_cl_IX-X.pdf) [accesat 14-04-2025].
14. *Institutul de Politici Publice. Raport Barometrul de Opinii Publice, 2019.* Disponibil: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2019/12/BOP-FINAL-decembrie-2019.pdf> [accesat 13-04-2025].
15. *Institutul de Politici Publice. Raport Barometrul de Opinii Publice, 2020.* Disponibil: [https://ipp.md/wpcontent/uploads/2020/07/BOP\\_06.2020\\_prima\\_parte\\_finale.pdf](https://ipp.md/wpcontent/uploads/2020/07/BOP_06.2020_prima_parte_finale.pdf) [accesat 13-04-2025].
16. *Institutul de Politici Publice. Raport Barometrul de Opinii Publice, 2021.* Disponibil: [https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/07/Raport-BOP-2021\\_.pdf](https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/07/Raport-BOP-2021_.pdf) [accesat 13-04-2025].
17. *Prezența la vot, alegerile prezidențiale din 20 octombrie 2024.* Disponibil: <https://pvt12024.cec.md/> [accesat 08-04-2025].
18. *Rata de participare a tinerilor la alegeri.* Disponibil: [https://alegeri.md/w/Pagina\\_principal%C4%83](https://alegeri.md/w/Pagina_principal%C4%83) [accesat 08-04-2025].

## MODA ȘI ETICA VESTIMENTARĂ ÎN BASARABIA (1918-1940)

### FASHION AND CLOTHING ETHICS IN BESSARABIA (1918-1940)

**Valeria MIRONOV**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Larisa NOROC**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Valeria MIRONOV**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Larisa NOROC**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 94:687.1(478)"1918/1940"**

**Abstract.** This article reveals the main features of fashion in interwar Bessarabia (1918-1940), highlighting European influences and social changes reflected in clothing. The analysis of fashion in this period allowed not only to outline clear directions of stylistic evolution, but also to identify the essential factors that shaped the local artistic panorama: the influence of Western culture, accelerated urbanization, the fashion press, but also the contribution of women artists, who transposed the aesthetic ideals of the era into clothing creations. In this context, the clothing styles of the artists Nita Raia, Maria Cebotari, Isa Kremer and Dina Vierny are highlighted.

**Keywords:** fashion, Bessarabia, influences, style, clothing, interwar period.

Derivat din termenul latin *facito*, cu sensul original de „a crea” sau „a realiza”, conceptul de „modă” a dobândit, în timp, o complexitate semantică ce reflectă o gamă amplă de valori și comportamente. Acesta reunește noțiuni precum conformismul și integrarea socială, dar și opoziția față de normă, aspirațiile legate de statut, atracția și eleganța. Practica vestimentară, departe de a fi un simplu gest funcțional, traversează epoci, culturi și spații geografice, exprimând, indiferent de contextul istoric sau cultural, aceeași tendință fundamentală: împodobirea corpului ca formă de afirmare a identității individuale și sociale [1].

**Context istoric.** După unirea Basarabiei cu România, în 1918, stilul vestimentar a evoluat sub tendințele modei românești și pariziene. Printre factorii care au influențat estetica vestimentară din Basarabia se numără evenimentele care aveau loc în societate: întruniri cu caracter social, cultural sau politic, baluri, informații despre emanciparea femeilor, dar și concursuri de frumusețe, care au jucat un rol important de tranziție în moda basarabeană, unde eleganța și influențele vest-europene erau dominante, mai ales în rândurile elitelor. Comparativ cu efervescența centrelor culturale din București și Iași, evoluția modei în Basarabia interbelică a

cunoscut un ritm mai lent și mai fragmentar. Afirmația stilului vestimentar basarabean s-a produs într-un context social profund tradiționalist și patriarhal, unde tendințele progresiste întâmpinau rezistență. Astfel, dinamica modei reflecta mai degrabă o adaptare lentă la influențele europene decât o sincronizare directă cu marile curente de actualitate. Cu toate acestea, creșterea interesului pentru estetica îmbrăcăminte a dus la dezvoltarea unor ateliere de croitorie și magazine de îmbrăcăminte în Basarabia.

**Tendențele modei occidentale. Moda anilor 20.** La începutul anilor 20 ai secolului XX, în Basarabia se conturează o sinteză culturală dintre influențele occidentale și tradițiile locale. Femeia occidentală de după război a renunțat la corset (simbol al restricției) în favoarea unor haine complet noi, îndrăznețe, aspectul obținut fiind numit „la garçonne”. Lungimea fustelor devine mai mică, se introduc elemente masculine în garderoba femeilor, se acordă atenție confortului. Acesta a fost un răspuns curajos la apelul libertății individuale și o adaptare la un stil de viață activ și emancipat [15]. Fiecare talie scăzută, fiecare tiv scurtat vorbea despre independența și modernitatea femeilor care acum puteau dansa, lucra și trăi fără constrângere.



Renumita campioană de tenis seșorita de Alvarez într-o nouă rochie-pantaloni născocită de ea însăși  
Sursă: *Oglinda lumii*, 1931, 23 iul., nr. 30.

**Moda anilor 30.** După o perioadă de liniște, dar și după tensiunile din domeniul economic (criza economică globală), estetica vestimentară se adaptează la



Doamnă în rochie și pălărie cu boruri mari  
Sursă: *Realitatea ilustrată*, 1930, 20 feb., nr. 160.

noile realități ale vieții cotidiene. Evident, este vorba despre rochii din materiale scumpe și elegante, dantele, mătase și broderii fine, care indică o preferință pentru rafinament și lux, ținutele erau completate cu accesorii precum mănuși, bijuterii discrete, pălării. Bărbații purtau costume elegante, cămăși albe, papioane sau cravate, ceea ce era o normalitate pentru evenimentele mondene și oficiale. Păltoanele și pălăriile erau accesorii esențiale pentru domni, care arăta un stil inspirat din moda britanică și franceză [1].

**Moda Basarabiei interbelice.** Ca să facem o incursiune în lumea modei și să detaliam ce anume se purta în perioada respectivă, începem cu orașul Chișinău, care, la vremea aceea, era asociat cu un mic Paris. În interbelic, la Chișinău viețuia multă „lume bună”, persoane de viță nobilă venită din Rusia sau Regat, care au adus cu ei felul și stilul de viață. Călătoriile prin statele europene, implicarea în activități mondene au influențat și stilul vestimentar. Oamenii simpli, chiar dacă nu dețineau funcții înalte în stat și lucrau ca șoferi de taxi, curieri, birjari etc., căutau să se îmbrace cu gust. În zilele de sâmbătă și duminică, populația ieșea în parcuri sau vizita sălile de spectacol, elita mergea la baluri organizate la Clubul Nobilimii sau la Cercul Militar, acolo unde, foști conți, baroni, marchizi își scoteau din șifonier fracul, papionul, doamnele – rochia de mătase, și veneau să se regăsească în statutul pe care, de fapt, îl aveau și se identificau spiritual în acesta.



Poză de grup, Chișinău  
Sursă:  
<https://www.bessarabica.info/photos/101390?lang=ro>



Maria Cebotari, vocea de aur a Basarabiei  
Sursă:  
<https://www.moldpres.md/rom/diverse/maria-cebotari-vocea-de-aur-a-basarabiei>

În acord cu presa timpului, Chișinăul mani-festa o viață artistică dinamică, fiind supra-numit și orașul specta-colelor, concertelor și teatrelor. Din acest motiv, în special tinerii urmăreau tendințele modei. Dato-rită cinematografilei, dar și a artiștilor veniți de peste hotare, pătura activă a societății încerca să-și improvizeze propriul stil vestimentar. Vizualizând și analizând fotografiile de epocă din Basarabia anilor 30, putem observa că orașul Chișinău este foarte elegant, iar oamenii respectau etica vestimentară a timpului [2]. Femeile mai purtau rochii cu imprimeuri florale și accesorii elegante, inspirate de revistele de modă din Occident. Bărbații au început să adopte costumele din țările europene, ceea ce a dus la o uniformizare a stilului vestimentar în rândul tinerilor din mediul urban.

**Personalități emblematice și stiluri vestimentare inedite.** Un punct important în cercetarea modei basarabene interbelice este recunoașterea și omagiul față de personalitățile uitate, cunoscute de marele public internațional. O menționăm în acest context pe renumita „privighetoare de Basarabia”, cântăreața de operă Maria Cebotari, al cărei stil vestimentar reflecta perfect rafinamentul și eleganța specifică doamnelor de elită ale epocii. Rochia cu umerii goi și decolteu amplu



trădează o inspirație venită din moda anilor 30-40, influențată puternic de cinematografia de la Hollywood. Accesorizarea sumptuoasă denotă nu doar gust rafinat, ci și o apartenență la o clasă socială cultivată, unde estetica și statutul mergeau mână în mână. Părul este ondulat în bucle bine definite, strâns elegant la spate, decorat cu flori, un detaliu feminin frecvent în moda anilor 30. Machiajul accentuează ochii și buzele, cu un zâmbet ușor conturat, într-un *stil glamour*, specific divei de operă. Penele – plasate pe umăr sau ca parte dintr-un boa – accentuează dinamismul imaginii și adaugă o notă glamour, tipică spectacolelor de operă și cabaret din perioada interbelică. Era un stil care oglindea tranziția femeii moderne către independență, sofisticare și expresivitate [3].



O altă figură importantă a culturii românești cu rădăcini basarabene a fost cântăreața și actrița Nita Raia, născută la 15 octombrie 1915 la Chișinău. Stilul artistei reflectă eleganța și îndrăzneala anilor 30-40, iar expresiile și postura din poze sugerează personalitatea carismatică. Detaliile vestimentare – mânușile lungi, broșele și textura contrastantă a materialelor – adaugă o notă de rafinament și eleganță. De remarcat că stilul său sofisticat, teatral și plin de atitudine, se bucura de popularitate în Franța.

Nita Raia

Sursă:

<https://stiri.md/article/social/zece-femei-din-moldova-care-i-au-dus-faima-in-toata-lumea/>



Cântăreața și artista de operă și operetă, Isa Kremer, născută la 21 octombrie 1887 la Bălți, a fost prima solistă care a cântat în idiș pe scenă. Stilul vestimentar al acesteia implică ținute cu accente de sofisticare clasică. Rochia neagră asortată cu bijuterii discrete, inele și cercei completează o imagine distinsă, tipică marilor artiste ale epocii, o prezență plină de încredere și carismă.

Iza Kremer

Sursă: [https://yiddish-culture.com/art\\_en/music\\_en/estrada\\_en/iza-kremer\\_en/isa-kremer\\_en/](https://yiddish-culture.com/art_en/music_en/estrada_en/iza-kremer_en/isa-kremer_en/)



Dina Vierny

Sursă:

<https://ancien.galeriedinavierny.fr/en/70-ans/>

O altă personalitate născută la Chișinău (la 25 ianuarie 1919), dar care a devenit cunoscută în cultura franceză și a avut influențe în lumea modei a fost Dina Vierny. S-a impus ca model francez, critic de artă, cunoscută și ca muză a sculptorului Aristide Maillol. Modelul, Dina Vierny, se mândrea în primul rând cu o podoabă capilară de invidiat – în majoritatea fotografiilor, aceasta avea o coafura împletită care adăuga un aer sofisticat și natural, completând ținuta cu rochii midi, paltoane în tonuri închise, păstrând astfel, o linie sobră și feminină. Per ansamblu, vestimentația artistei reflectă o eleganță atemporală, care era potrivită pentru o doamnă cu prezență puternică și cu un simț artistic dezvoltat [4].

În această ordine de idei, nu putem să nu menționăm stilul irepetabilei regina Maria, o adevărată promotoare a valorilor românești, filantropă, dar și care se deosebea prin eleganță și rafinament inedit. Încă înainte de venirea sa în România, încântătoarea și subtila prințesă Maria a fost în pas cu tendințele modei timpului. Amintim faptul că în 1893 stilul artistic predominant era *Art Nouveau*, care se distingea prin fluiditate, naturalețe, linii curbe, motive vegetale, utilizarea țesăturilor precum mătasea, dantela, brocartul. Rochia cu talie strânsă, mânecile à *gigot* și pălăria cu boruri mari erau câteva din caracteristicile stilului perioadei respective. Despre preocupările sale vestimentare putem afla din scrierile rămase, unde este menționat că avea întotdeauna doleanța ca rochiile, mantalele și umbrelele să fie asortate, pentru o ținută armonioasă.



Regina Maria într-o ținută lejeră, tipică modei anilor 1920-1929

Sursă:

<https://andreeanyx.wordpress.com/2014/08/12/stilul-reginei-maria-a-romaniei/>

Acestor articole vestimentare li se alăturau pălăriile cu boruri uriașe, decorate cu flori, pene și dantele și pe care le numea *pălăriile împărătesei Eugénie*. „Ne prindeau foarte bine, își amintea regina, și dădeau mai mult farmec mișcării noastre când salutăm lumea (cu ocazia plimbărilor cu trăsura la șosea, alături de elita bucureșteană).” Reginei îi plăcea să-și asorteze rochiile cu bijuterii rafinate, care, în mare parte, erau cadouri la căsătoria cu Ferdinand I – toate lucrate în ateliere europene renumite.



Regina Maria la Balcic, 1925  
Foto Adolphe A. Chevallier.  
Sursă:

Îi plăceau safirele și perlele, ceea ce au motivat-o să creeze o minunată colecție de bijuterii, accesorii de o frumusețe rară. După ce devine regină, acordă o importanță deosebită vestimentației oficiale de la curte, ținând cont de protocolul Casei Regale. O remarcă foarte importantă este că regina a iubit poporul român, tradițiile și obiceiurile acestuia, lucru manifestat nu numai prin binefaceri, ci și prin purtarea, cu multe ocazii, a elementelor din costumul țărănesc sau național, adaptându-l eleganței europene. Unul dintre preferatele accesorii ale reginei era colierul din perle, pe care îl asorta atât la ținutele lejere tipice anilor 20-30, cât și la costumul popular. Astfel, suntem martorii unui stil eclectic în etica vestimentară de la Curte, unul personalizat de regine, care, ulterior, aveau să transforme costumul tradițional românesc într-un simbol național [5].

Cu siguranță, anii 30 ai secolului XX, pot fi numiți „epoca de aur” a modei contemporane din Basarabia interbelică, atât în Chișinău, cât și cu tangențe similare la București. Observăm că elita locală dorea să fie în pas cu moda europeană, adoptând inovații vestimentare și bijuterii, dar a păstrat și elemente orientale. Accentuăm că în Basarabia moda ajungea cu întârziere, din cauza contextului economic și politic al regiunii. Drept surse de cercetare ale modei și bijuteriilor anilor 30 ne-au servit documente de arhivă, mostre de podoabe, piese vestimentare și fotografii de epocă. Aristocrația locală îmbina ținute elegante pentru ceremonii, baluri sau evenimente sociale. Aceste tendințe combinate au dat naștere unui stil original, iar bijuteriile au jucat un rol semnificativ în arta decorativă națională, dar și în cea europeană [6].

La 2 aprilie 2019, la Chișinău a avut loc o premieră în lumea modei contemporane – un vernisaj cu genericul „Eleganța anilor 30. Modele de stil în Moldova și România” organizat de celebrul istoric al modei și critic de artă Aleksandr Vasiliev. Colecția vestimentară expusă la Chișinău a inclus câteva

exponate inedite –ținutele unor dive, vedete ale perioadei interbelice, fie cu rădăcini basarabene, fie cu rădăcini românești, sau având tangențe cu acestea. Oricare dintre exponatele expoziției vorbea despre o epocă întreagă. Analiza stofei, a accesoriilor asortate și a stilului, structura rochiei vorbea de la sine despre tendințele, nuanțele, influențele existente la momentul creării ținutei. În opinia noastră, unele dintre elementele prezente în interbelic s-au pierdut, câteva au rămas clasice, dar este cert că pot fi purtate și în zilele noastre. Putem menționa trena, care este încă în vogă, în special la costumul nupțial (rochia de nuntă) [7].

Conform tendințelor din anii 30, accentul se punea pe feminitate, în comparație cu anii 20, când femeile își demonstau emanciparea, iar modelele cu talie joasă ale rochiilor, fustelor sau pantalonilor scurți, coafurile *à la garçon* erau însoțite de accesorii minimaliste. Revenirea modei din 1930 vorbește despre faptul că totuși feminitatea a predominat, etalându-și esența prin intermediul stilului vestimentar, făcând astfel o distincție față de bărbat. De menționat exponatele din cadrul vernisajului, care demonstrează moda unei pături sociale selecte. În acest fel, emisarele clasei înalte sau de cultură erau cele care dictau moda pentru celelalte domnișoare din oraș. Această captare vizuală avea loc, spre exemplu, în cadrul spectacolelor, ținute de artiste precum cântăreța de operă Maria Cibotari, actrița de teatru și film Elvira Popescu. Tendințele expuse mai sus nu se referă la oamenii simpli, care aveau stilul predominant popular.

Epoca de aur a anilor interbelici se remarcă prin branduri ca Molyneux – casa de modă care se bucura de o popularitate mai mare decât Chanel sau Dior de astăzi. În acele timpuri, erau în vogă rochiile backless (cu spatele gol), tendință preluată de la starurile timpului, precum Greta Garbo, care nu iubea să-și scoată în evidență umerii bine conturați în urma practicării înotului. Chiar dacă artista considera aceasta un neajuns, ținuta ei a contribuit la apariția vestimentației cu umerase. Dacă e să urmărim fotografiile unde apărea Greta Garbo, putem observa că aceasta încerca să-și ascundă umerii prin poziția pe care o avea. Interesant de subliniat că până la urmă și acesta a devenit un element atrăgător și femeile chiar au început să-și cocoșeze spatele asemeni actriței [8].

Un detaliu important al epocii a fost încălțăminte. Dintre accesorii, curelușele erau obligatorii. Aceasta era motivat de faptul că doamnele care dansau jazz sau foxtrot aveau nevoie de pantofi sau sandale fixate bine pe picior. O pereche de încălțări de acest fel, prezentate la expoziție, marca începutul erei Hollywood în Europa. Într-o nuanță de roz pastelat, aceștia aduceau un aer de feminitate, puritate și finețe, exprima dorința de a ieși în evidență printr-o abordare sofisticată. Decorațiile cu pietricele, detalii inspirate din *Art Deco*, denotă un stil artistic dominant al perioadei, care îmbina simplitatea geometriei și luxul cristalelor sau al altor pietre prețioase. În această ordine de idei, menționăm și felul stofei – în contextul în care tehnologia era slab dezvoltată, paietele erau cusute manual, cu

măiestrie și acuratețe. Cu siguranță, pantofii pot fi catalogați ca o piesă a ținutei care nu doar prezintă interes din punct de vedere estetic, ci demonstrează și un caracter istoric.

O altă ramură a artei anilor 1918-1940 era machiajul, care implica măiestrie, talent și dăruire. Din câte cunoaștem, încă din Antichitate, doamnele elevate, soțiile unor autorități politice, își evidențiau personalitatea prin machiaj. Dacă la început machiajul avea justificare spirituală sau religioasă (de protecție împotriva spiritelor rele) sau evidențierea poziției sociale, mai târziu se folosea cu scopul de a accentua rafinamentul și personalitatea. Tendințele în machiajul anilor 30 ai secolului XX au fost dictate de influențele timpului: sprâncene subțiri, arcuite, accentul pe gene și buze, evidențiate prin culoare, rujul roșu fiind considerat caracteristic anilor menționați. Articolul „Hollywood ne dă lecții de înfrumusețare”, publicat în revista *Realitatea ilustrată* la 11 februarie 1932, invocă schimbarea, manifestată în aspectul estetic al vedetelor Norma Shearer, Gloria Swanson, Greta Garbo, Loretta Young ș.a. „Puține dintre starurile pe care le admirați pe ecran au toate calitățile unei frumuseți ideale. Totul constă în măiestria cu care știu să adapteze fardul tipului pe care-l întrupează.” [9]

Doamnele din România și Basarabia, au început să adopte mai mult cosmetica modernă și calitativă. În anii 30 ai secolului XX, machiajul a devenit un element important și caracteristic stilului feminin. Mass-media interbelică, inclusiv publicațiile precum *Realitatea ilustrată*, ne fascinează prin modul de promovare a standardelor de frumusețe. Fragmentul de articol ce urmează să-l cităm reflectă tendințele timpului, perceperea machiajului, care era privit nu doar ca un instrument de înfrumusețare a chipului, dar și ca formă de expresie, conturare a atitudinii personale, dar fără a fi exagerat. „Cu câteva creioane, un puf de pudră, rouge și o pieptănătură de gust puteți da ochilor adâncime și seducție, vă puteți mări sau micșora buzele și sprâncenele, puteți face ca obrazul să pară mai plin sau mai mic! E important însă ca această campanie a frumuseții să urmeze caracteristica individuală. Culoarea accentuează personalitatea, dar un abuz o poate nimici.” Un alt moment pe care am vrea să-l accentuăm este că femeile aveau grijă de sănătatea tenului, utilizând creme. În presa timpului, găsim informații despre apariția renumitei creme „Nivea”, beneficiile acesteia în hidratarea pielii, dar și prețul echilibrat. Promotorii produsului cosmetic accentuau că această cremă, spre deosebire de cremele de lux, este „cea mai efecace, dar și mai ieftină” [10].

**Concursul de afirmare a frumuseții și intelectualității.** Într-o perioadă în care Basarabia trăia sub auspiciile unei noi identități românești, primul concurs *Miss Basarabia*, în anul 1929, a devenit cu mult mai mult decât un simplu concurs de frumusețe. Coroanele, rochiile elegante și frumusețea fascinantă a participantelor nu spuneau întreaga poveste. A fost un eveniment care a captat esența unei perioade de schimbare și a fost martorul transformărilor profunde ale unei regiuni ca Basarabia,



aflată la intersecția dintre tradiție și modernitate. Pe coperta revistei *Realitatea ilustrată*, publicată la 11 mai 1929, este prezentată câștigătoarea titlului Miss Basarabia, Iulia Ceachir.



Iulia Ceachir, câștigătoarea concursului Miss Basarabia  
Sursă: *Realitatea ilustrată*, 1929, 11 mai, nr. 20.

Răsfoind revista, putem citi un articol în care este prezentat un interviu cu tânăra învingătoare, care se evidențiază nu doar prin frumusețe fizică, dar și prin maturitatea gândirii, la o vârstă de doar 21 de ani. Conform articolului, autorul încearcă să obțină un interviu, dar protagonista se arată reticentă, ceea ce denotă rezerve față de viața publică. „De mai bine de o săptămână, o caut neîncetat pe dra Iulia Ceachir, când acasă, când la Conservator – unde învață – fără a avea norocul să dau cu ochii de ea. Deznădăjduisem. Astăzi însă, pe neașteptate, o zăresc în dreptul parcului, venind parcă anume spre mine, din susul străzii, ca adusă de Dumnezeu: suplă, gîngășă, superbă ca și această primă zi de primăvară, întârziată și ea... Miss Basarabia mă întâmpină cu un surâs drăgălaș și-o scuză: O CONVORBIRE DESPRE... ROMANE CELEBRE. – Am auzit că mă căutați. Iartă-mă, că... – Nu face nimic, răspund politicos. Mai bine mai târziu...decît prea târziu. Ne vom plimba – vremea e minunată – și vom sta puțin de vorbă... Sau poate că vrei mai bine să intrăm într-o cofetărie... – Mulțumesc. Să-ți spun drept, nu-mi plac... – Prăjiturile? – Nu. Interviuurile. Ghicesc că vrei să mă «descoși» pentru *Realitatea ilustrată*.” În acest context, interviul scoate în evidență atât personalitatea Miss Basarabia – un amestec de frumusețe și reflexivitate, – cât și anumite critici asupra modului în care frumusețea și iubirea sunt adesea idealizate sau exagerate în ochii publicului. Faptul că Iulia Ceachir era distanțată de interviuri și nu se conforma așteptărilor poate fi văzut ca o formă de protejare a intimității și autenticității sale, într-o perioadă în care imaginea publică a femeilor era intens mediatizată și, uneori, chiar manipulată [11].

O pagină a revistei din anul 1932, ne arată participantele la un concurs de frumusețe, unde putem observa că standardele erau diferite



Participantele la  
concursul Miss  
Basarabia, 1932  
Sursă:

*Realitatea*  
ilustrată, 1932,  
17 mar., nr. 268.

de cele din zilele noastre. „Sâmbătă, 5 martie 1932 a avut loc, la Chișinău, în cadrul unui grandios bal, alegerea Miss Basarabia, organizată de *Cuvântul Basarabiei* sub auspiciile noastre. Fotografiile pe care le publicăm în această pagină reprezintă: st. domnișoara Olga Marinova, Miss Basarabia 1932; dr. dra Dora Loevensohn, Miss Chișinău 1932; st. jos: un grup de candidate împreună cu secretarul juriului. Jos dreapta: juriul șezând: (de la stânga spre dreapta) d. Economu, artist la Teatrul Național din Chișinău, d. Gafencu, ziarist, dna T. Duvan, artistă, d. Gherman Pânteă, primar, dra Tanți Brădășanu, artistă la Teatrul Național din Chișinău, d. dr. Ciugureanu, directorul ziarului *Cuvântul Basarabiei*, fost ministru, d. prof. L. Boga, ajutor de primar. În picioare: (de la stânga spre dreapta): d. D. Copceag, avocat, d. dr. Mihailovici, d. dr. Dorizo, d. Nesvedov, pictor, d. Al. Plămădeală, sculptor, d. V. Vronschi, artist, d. N. Benoni, ziarist, d. M. Orester, ziarist, d. Cogan, pictor. D.J. Calughiu, ziarist.” [12]

Captează atenția articolul din revista *Realitatea ilustrată* „Eleganță și originalitate. Pălăriile noi – Armonia de tonuri”, care reflectă atmosfera stilistică și socială a vremii interbelice, evidențiind tendințele din moda feminină, mai ales punând în prim-plan pălăriile mari, de dimensiuni impresionante, care sunt din nou în vogă, amintind de stilul din urmă a interbelicului, atunci când femeile erau adesea acoperite de capeline voluminoase și rochii ample. Conform presei, pălăriile sunt din materiale variate precum pai de orez, crin, bangkok sau dantelă, iar aspectul lor este comparat cu un „abatjour”, care atrăgea atenția pe câmpul de curse de la Longchamps. Tendințele respective sunt aduse în fața cititorului ca un simbol al unui romantism al modei, care se regăsea într-o perioadă de efervescență creativă în

industrie. Pe de altă parte, se observă o schimbare în ceea ce privește lungimea rochiilor din anii 30, care devin mai lungi și mai sofisticate, în comparație cu cele mai scurte de până atunci. Articolul transmite faptul că, deși aceste tendințe au avut succes în rândul doamnelor care se îmbrăcau grațios, majoritatea femeilor nu adoptă stilul elevat, din cauza contextului social, dar și practic, cum ar fi circulația zilnică în transportul public. Un alt element care ne-a interesat a fost menționarea unui magazin de pălării din București cu o denumire sugestivă spre tendințele modei vestice, din Franța, „Parisul”, situat pe strada Lipscani din București, și care juca un rol important în promovarea modei în capitala României. Acest magazin de pălării atrăgea o pătură socială selectă din provincie – un indicator de creștere a importanței modei și a stilului de viață publică în România interbelică [13].

Analiza tendințelor în vestimentație în mediul rural, atât în Basarabia, dar și în întreaga Țară, ne arată că, în lumea mahalalelor, grija pentru modă era destul de redusă. Femeile, în general, erau casnice, preocupările lor principale erau să crească copii, să-și țină gospodăria și soțul. Doar cu prilejul unor evenimente festive caracteristice provinciei – nuntă, botez – se îmbrăcau cu rochii cu imprimeuri florale, curate și călcate, pantofi din piele și broboade de cașmir. Costumele naționale erau purtate cu mândrie, de la mic la mare. În zilele de lucru, doamnele purtau rochii din materiale mai puțin calitative, papuci, batic din pânză de diferite



culori. Îmbrăcămintea bărbaților, de asemenea, era mai sofisticată la sărbători, aceștia purtând costum, cravată, cămașă albă și pantofi. Însă în zilele obișnuite, domnii purtau pantaloni de stofă, cămașă în carouri, pantofi sau bocanci uzați. Pijamaua era o raritate: bărbații, de regulă, dormeau în izmene și o cămașă de casă, iar femeile – într-o cămașă lungă [14].

Femei îmbrăcate în straie tradiționale românești  
Sursă: *Ilustrațiunea română*, 1930, 4 sept., nr. 37.

### Bibliografie

1. FOGG, M. *Moda – istoria completă*. București: RAO, 2015.
2. Bessarabica – imagini din Basarabia. *OLDCHISINAU.COM, Мої город Кишинёв*. Disponibil: <https://www.bessarabica.info/?lang=ro>
3. LĂRESCU, D. Soprana Maria Cebotari în lumina și umbra ecranului. *Akadosmos*. 2019, p. 157-163.
4. *Zece femei din Moldova care i-au adus faima în toată lumea. 13 ianuarie 2020, 23:00*. Disponibil: <https://noi.md/md/societate/zece-femei-din-moldova-care-i-au-dus-faima-in-toata-lumea>
5. Regina Maria a României. Rafinament și eleganță. *Contemporanul*. 2020, 3 iun.



6. *Modă și stil în Chișinăul și Bucureștiul anilor 30*. Muzeul Național de Istorie a Moldovei. Disponibil: [https://www.nationalmuseum.md/ro/exhibitions/moda\\_si\\_stil\\_in\\_chisinaul\\_si\\_bucurestiul\\_anilor\\_30/](https://www.nationalmuseum.md/ro/exhibitions/moda_si_stil_in_chisinaul_si_bucurestiul_anilor_30/).
7. *Realitatea ilustrată*. 1932, 11 mai, p. 25.
8. *Realitatea ilustrată*. 1932, 11 feb., p. 25.
9. *Realitatea ilustrată*. 1932, 25 feb., p. 23.
10. CONDRATICOVA, L. Elita basarabeană: farmecul bijuteriilor și eleganța vestimentației. Surse de cercetare. *Conferința „Tradiție și contemporaneitate în artele vizuale și culturologie”*. Iași-Chișinău, 2020, 25 iun., p. 134.
11. AVRAM, A. *Moda în România interbelică*. Disponibil: <https://historia.ro/sectiune/general/moda-in-romania-interbelica-579179.html>.
12. *Realitatea ilustrată*. 1929, 11 mai, p. 3.
13. Eleganță și originalitate. Pălăriile noi – Armonia de tonuri. *Realitatea ilustrată*. 1929, 11 mai, p. 19.
14. *Realitatea ilustrată*. 1932, 17 mar., p. 21.

## PROBLEME DE COMPORTEMENT ALIMENTAR LA ADOLESCENTE

### DISORDERED EATING BEHAVIORS AMONG ADOLESCENT GIRLS

**Cătălina MATCOVSCHI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Iulia RACU**, dr. hab., prof. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Catalina MATCOVSCHI**, student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Iulia RACU**, Doctor Habilitatus, univ. prof.,  
„Ion Creanga” SPU of Chisinau

**CZU: 159.922.8.072:612.3**

**Abstract.** The article contains results of research on studies of relationship between eating disorders problems of adolescent girls at different age and their self-image, as well as the personality traits of those with and without such issues, and to identify the relationship between eating problems and perfectionism, as well as between eating problems and psychological states of these adolescents. The sample of research consists of 109 adolescent girls, aged between 14 and 18 years old. As results we established that at all adolescent girls with eating disorders, self-image is prevalent, and we obtain a correlation between the presence of an eating disorder and high level of perfectionism. We established the interrelationship between the presence of eating disorders and psychological states of these adolescents like: aggressivity, anxiety and frustration.

**Keywords:** eating disorders, self-image, personality traits, perfectionism, psychological states, aggressivity, depression, anxiety, frustration.

T. Van Strien consideră comportamentul alimentar o atitudine a unei persoane față de aportul său alimentar. Acesta reprezintă un complex de reflexe necondiționate și decizii conștiente, care determină cantitatea și compoziția alimentelor consumate în diferite condiții. În mod ideal, organismul ar trebui să primească toți nutrienții necesari și cantitatea optimă de calorii, iar persoana însăși ar trebui să se bucure de mâncare [9]. Astfel, comportamentul alimentar include atitudini, comportamente, obiceiuri și emoții legate de mâncare, care sunt individuale pentru fiecare persoană [10].

C.G. Fairburn definește tulburarea alimentară (în continuare TA) drept o tulburare persistentă a comportamentului alimentar, al cărei scop este stabilirea controlului strict asupra greutății și care are o pronunțată influență negativă asupra stării de sănătate și a funcționării psihosociale [5]. Problemele de alimentație sunt un set de condiții psihologice care duc la dezvoltarea unor obiceiuri alimentare

nesănătoase. Se pot începe cu o obsesie pentru mâncare, greutatea corporală sau forma corpului [10].

Primele cazuri de TA apar în adolescență – problemele de alimentație care se dezvoltă în această perioadă sunt determinate de adaptarea persoanei la dezvoltarea pubertară și îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare necesare pentru a deveni un adult care funcționează sănătos. TA constau dintr-o multitudine de sindroame înrudite, dar distincte, incluzând anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, comportamentul alimentar restrictiv, tulburările de alimentație nespecificate și consumul alimentar excesiv. Sunt recunoscute două subgrupe mari de TA: o formă restrictivă, în care consumul de alimente este sever limitat (anorexia nervoasă, în continuare AN) și o formă bulimică, în care episoadele de alimentație excesivă sunt urmate de încercări de a minimiza efectele supraalimentării prin vărsături, laxative, exercițiu sau înfometare (bulimie nervoasă, în continuare BN). Atât anorexia nervoasă, cât și bulimia nervoasă pot fi asociate cu morbiditatea biologică, psihologică și sociologică gravă [3, 4].

Etiologia unei probleme de alimentație este diversă. Experții leagă TA de o combinație de factori cum ar fi: genetica dobândită, temperamentul persoanei, relațiile în familie, influența mediului și a societății și problemele psihologice cu care se confruntă. Mai multe cercetări au legat AN de obsesia perfecționismului – îngrijorare atunci când se comit greșeli, standarde personale înalte, așteptări înalte de la sine și de la cei apropiați plus criticile din partea părinților [2, 4, 5, 8, 10]. AN, de exemplu, se întâlnește în special la fetele aflate în perioada de pubertate, iar BN apare, de obicei, la tinerele aflate în stadiul adolescenței prelungite (vârsta medie de debut este de 17-18 ani [1, 10].

Conform celor expuse am realizat o investigație a problemelor alimentare la adolescente. Cercetarea noastră a pornit de la următorul scop: studierea specificului problemelor de alimentație la adolescentele de diferite vârste, identificarea relației dintre problemele de alimentație și perfecționism/stările psihice la acestea.

Pentru atingerea scopului, am selectat 109 adolescente cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani. Testele și chestionarele aplicate au fost: Testul EAT-26 (D.M. Garner), Scala multidimensională a perfecționismului a lui Frost (Forma FMPS) și Testul de autoapreciere a stărilor psihice Eysenck.

Studiul experimental a început cu analiza comportamentului alimentar la adolescente, prin investigarea posibilității prezenței TA. Acestea au fost depistate prin administrarea Testului EAT-26 (D.M. Garner).

Probabilitatea prezenței sau a lipsei TA la adolescente este prezentată în figura ce urmează (figura 1) [6].

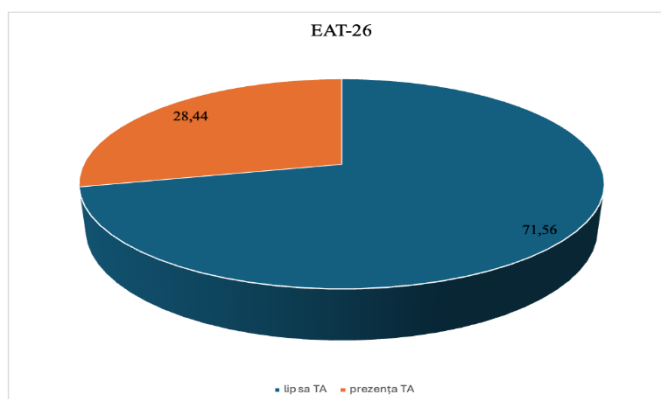


**Figura 1. Distribuția frecvențelor pentru TA la adolescente, în %**

Majoritatea adolescentelor (71,56 %) prezintă lipsă de TA, iar 28,44 % din ele – prezența TA. Acestor adolescente le sunt caracteristice: imaginea distorsionată a propriului corp, frica sporită de a adăuga în greutate, concentrarea excesivă a atenției asupra aspectului fizic și a greutății corporale, atunci când este vorba de autoevaluarea proprie, episoade de mâncat compulsiv, comportamente compensatorii inadecvate etc.

Distribuția frecvențelor pentru posibilitatea prezenței sau absenței TA pe vârste la adolescente este prezentată în figura 2.

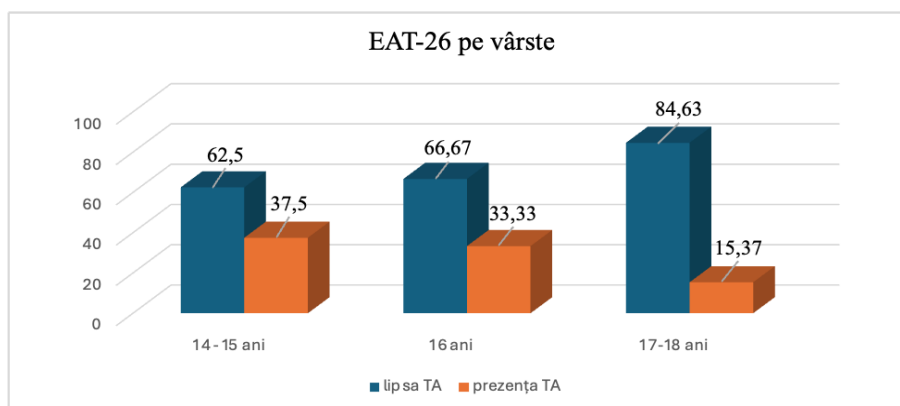


**Figura 2. Distribuția frecvențelor pentru TA la adolescente conform vârstei, în %**

Conform datelor din figura 2, putem menționa că în funcție de vârstă, frecvențele adolescentelor se repartizează în felul următor: la adolescentele cu vârsta de 14-15 ani: 62,50 % din ele prezintă lipsă a posibilității TA, în timp ce la 37,50 % constatăm posibilitatea prezenței TA. La adolescentele cu vârsta de 16 ani evidențiem următoarea repartizare a frecvențelor: 66,67 % se caracterizează prin lipsa posibilității TA, iar la 33,33 % din ele consemnăm posibilitatea prezenței TA. În rândul adolescentelor cu vârsta de 17-18 ani se înregistrează următoarea repartitie

a frecvențelor: la 84,63 % din ele lipsește posibilitatea prezenței TA, iar la 15,37 % întâlnim posibilitatea prezenței TA.

Studiul comparativ al frecvențelor pentru posibilitatea lipsei sau prezenței TA la adolescente de diferite vârste scoate în evidență faptul că frecvențele cele mai mari pentru lipsa TA le întâlnim la adolescentele de 17-18 ani (84,63 %) comparativ cu adolescente de 16 ani (66,67 %) și cu cele de 14-15 ani (62,50 %). Frecvențele la posibilitatea TA conform datelor, în formă descrescătoare sunt următoarele: 37,50 % sunt la adolescentele de 14-15 ani, urmând 33,33 % în rândul adolescentelor de 16 ani comparativ cu 15,37 % dintre adolescentele de 17-18 ani care manifestă posibilitatea TA. Conform testului T-Student atestăm diferențe statistic semnificative *pentru variabila dietă* între rezultatele adolescentelor de 14-15 ani (media 11,48) și 17-18 ani (media 7,1) ( $T = 2,8$ ,  $p \leq 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru adolescentele de 14-15 ani. Și *pentru variabila bulimie* am depistat diferențe statistic semnificative între rezultatele adolescentelor de 14-15 ani (media 2,88) și cele de 16 ani (media 1,27) ( $T = 2,7$ ,  $p \leq 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru adolescentele de 14-15 ani. Astfel, adolescentele cu vârsta de 14-15 ani recurg mai frecvent la dietă și vomă autoindusă în comparație cu adolescentele de altă vârstă.

Investigațiile noastre au fost orientate și la evidențierea relației dintre TA și perfecționism la adolescente. Perfecționismul a fost evaluat prin Scala multidimensională a perfecționismului a lui Frost (Forma FMPS). Rezultatele pentru măsurarea nivelurilor de perfecționism la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA sunt expuse în figura 3.

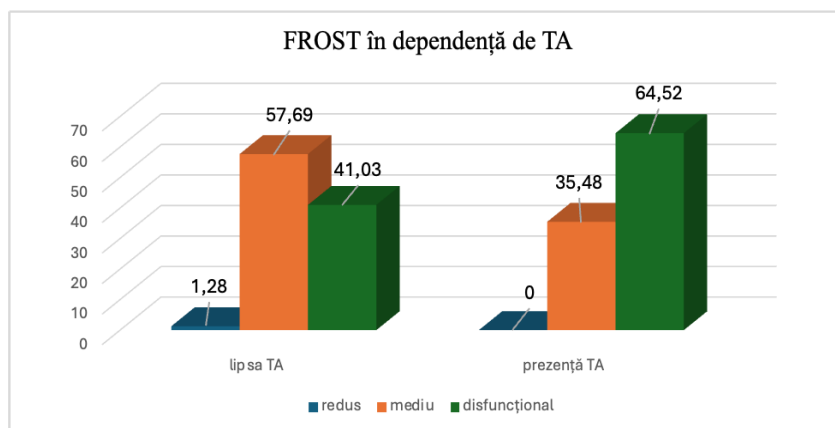


**Figura 3. Rezultatele pentru nivelurile de perfecționism la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA, în %**

Conform rezultatelor obținute, observăm că în funcție de prezența sau absența TA, frecvențele adolescentelor privind nivelul de perfecționism se repartizează astfel: în cazul lipsei TA, 57,69 % din adolescente se încadrează la nivel mediu, 41,03 % manifestă un nivel disfuncțional de perfecționism, iar 1,28 % dintre ele

prezintă un nivel redus de perfecționism. În cazul prezenței TA, 64,52 % dintre adolescente prezintă un nivel disfuncțional de perfecționism, 35,48 % dintre ele au un nivel mediu de perfecționism, iar perfecționismul redus nu se întâlnește la nicio adolescentă.

Analiza comparativă a frecvențelor înregistrate ne permite să menționăm că: perfecționismul redus apare exclusiv la adolescentele fără TA, dar într-un procent foarte mic (1,28 %), în același timp, perfecționismul mediu este predominant la adolescentele fără TA (57,69 %), față de cele cu TA (35,48 %), ceea ce poate sugera o mai bună reglare emoțională și adaptare psihologică în lipsa acestei tulburări. Perfecționismul disfuncțional este semnificativ mai frecvent în rândul adolescentelor cu TA (64,52 %) față de cele fără TA (41,03 %).

Pentru a evidenția relația între prezența tulburărilor de alimentație și nivelul de perfecționism la adolescente, am calculat coeficientul de corelație Bravais-Pearson (tabelul 1).

**Tabelul 1. Corelația dintre prezența tulburărilor de alimentație și nivelul de perfecționism (Bravais-Pearson)**

| Variabilele        | Coeficient r | Prag de semnificație p |
|--------------------|--------------|------------------------|
| TA / Perfecționism | $r = 0,215$  | $p \leq 0,05$          |

Conform tabelului, avem corelație pozitivă între prezența TA și perfecționism la adolescente ( $r = 0,215, \leq 0,05$ ). Vom menționa că adolescentele care manifestă posibilitatea prezenței TA au și un nivel disfuncțional de perfecționism.

Testul de autoapreciere a stărilor psihice Eysenck a permis să evidențiem stările psihice (anxietate, frustrare, agresivitate și rigiditate) la adolescentele fără și cu TA. Figura 4 conține rezultatele pentru anxietate la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA.

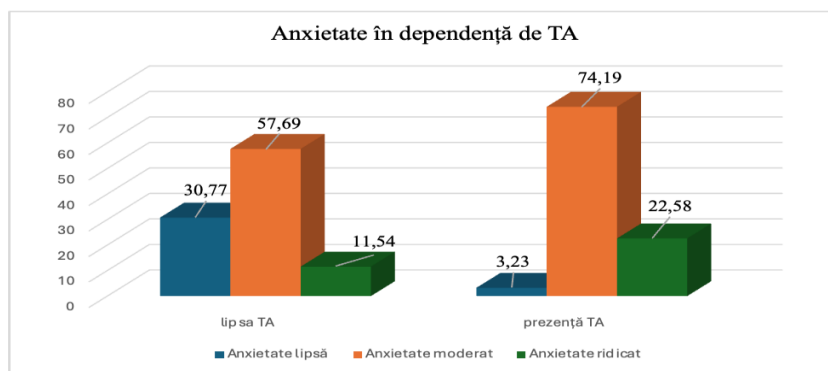


**Figura 4. Nivelurile anxietății la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA, în %**

Adolescentele cu prezența TA au următoarele niveluri de anxietate: 3,23 % dintre ele dau dovadă de lipsă de anxietate, 74,19 % prezintă un nivel moderat de anxietate, 22,58 % manifestă un nivel ridicat de anxietate.

Prezentăm rezultatele pentru frustrare la adolescentele fără și cu TA (figura 5).

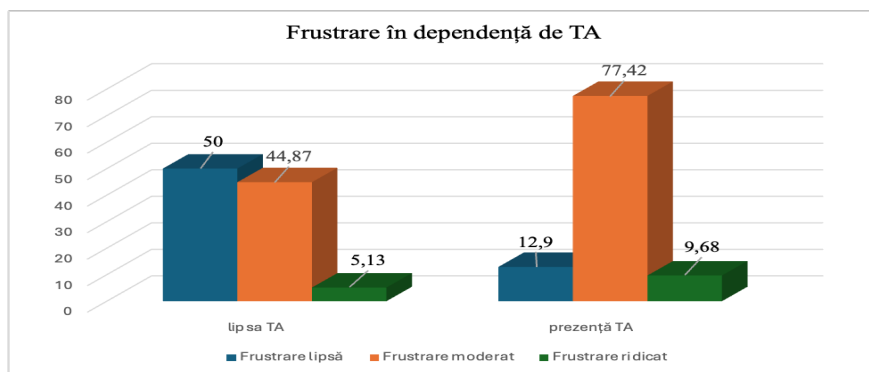


**Figura 5. Nivelurile frustrării la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA, în %**

În cazul prezenței TA, avem următoarea repartitie de rezultate: la 12,90 % din adolescente frustrarea lipsește, la 77,42 % dintre ele observăm un nivel moderat de frustrare, la 9,68 % constatăm un nivel ridicat de frustrare.

Urmează rezultatele pentru starea de agresivitate la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA (figura 6).

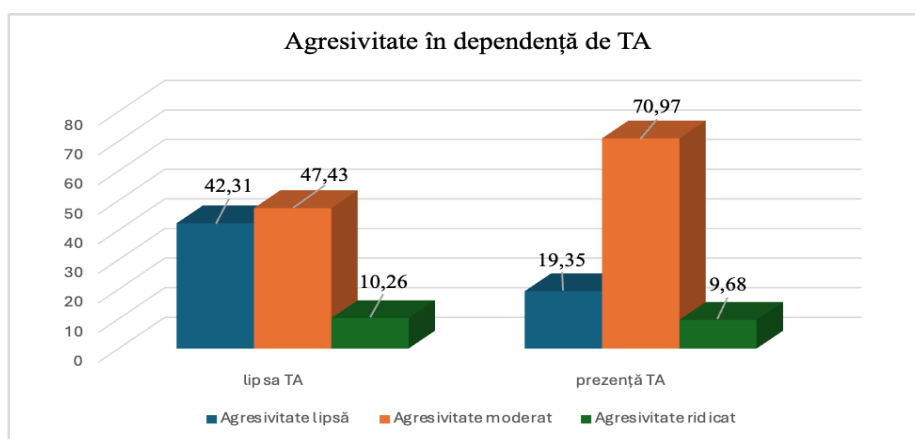


**Figura 6. Nivelurile agresivității la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA, în %**

În cazul agresivității, avem următoarea situație: la capitolul TA, cele mai multe adolescente demonstrează un nivel moderat de agresivitate, în descreștere, 19,35 % dintre ele nu manifestă agresivitate și 9,68 % dau dovadă de un nivel ridicat de agresivitate.

În figura 7 prezentăm rezultatele pentru starea de rigiditate la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA.

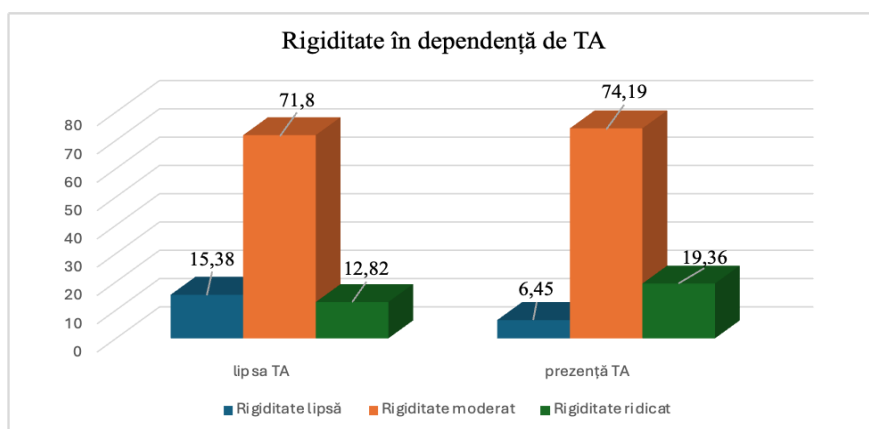


**Figura 7. Nivelurile rigidității la adolescente în funcție de lipsa sau prezența TA, în %**

Putem observa că în cazul rigidității, adolescentele cu TA prezintă următoarele frecvențe: peste jumătate dintre adolescente se caracterizează printr-un nivel moderat al rigidității (74,19 %), un număr mic de adolescente (6,45 %) nu prezintă rigiditate, iar 19,36 % din ele au un nivel ridicat de rigiditate.

Pentru a stabili relațiile între TA și stările psihice negative la adolescente am calculat coeficientul de corelație conform testului de corelație Bravais-Pearson. Coeficienții de corelație și pragurile de semnificație pot fi vizualizate în următorul tabel.

**Tabelul 2. Corelațiile dintre tulburările de alimentație și stările psihice negative (Bravais-Pearson)**

| Variabile      | Coeficient r | Prag de semnificație p |
|----------------|--------------|------------------------|
| TA / Anxietate | $r=0,305$    | $p \leq 0,05$          |
| TA / Frustrare | $r=0,343$    | $p \leq 0,05$          |

Studiul corelației Bravais-Pearson indică prezența a două corelații pozitive între TA și stările psihice negative, și anume: între TA și anxietate ( $r = 0,305$ ,  $p \leq 0,05$ ), între TA și frustrare ( $r = 0,343$ ,  $p \leq 0,05$ ). Corelațiile le explicăm în felul următor.

Corelația pozitivă între tulburările de alimentație și anxietatea identificată anterior indică faptul că adolescentele care înregistrează scoruri înalte pentru TA prezintă, de asemenea, valori ridicate ale anxietății. Acest lucru sugerează că adolescentele susceptibile la comportamente alimentare dezadaptative se confruntă cu o stare continuă de neliniște, tensiune internă și îngrijorare excesivă. Corelația pozitivă identificată între TA și frustrare arată că, odată cu intensificarea problemelor



de alimentație, crește și nivelul frustrării. Adolescente cu astfel de dificultăți par a avea o toleranță scăzută la eșec, simt frecvent neputință sau nemulțumire și întâmpină dificultăți în acceptarea imperfecțiunilor proprii.

În concluzie vom menționa că 28,44 % din adolescente manifestă prezența TA. Adolescente de 14-15 ani se caracterizează prin prevalența dietei și a vomei autoinduse în comparație cu adolescente de altă vârstă. Adolescente cu TA prezintă perfecționism disfuncțional, anxietate și frustrare ridicată.

### Bibliografie

1. BRYDEN, P. *Ghid pentru rezolvarea dificultăților psihice ale copiilor și adolescenților: anxietate, depresie, insomnie, dependență, anorexie, ADHD și autism*. Trad. din lb. engleză de M.B. Cârlichea. București: TREI, 2023. ISBN 978-606-40-2071-0.
2. CASH, T.F. *Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea*. București: All, 2016. 348 p.
3. DAFINOIU, I., BONCU, Ș. *Psihologie socială clinică*. Iași: Polirom, 2014. 83 p. ISBN 978-606-3700181-8.
4. FAIRBURN, C.G. *Terapia cognitiv-comportamentală și tulburările de comportament alimentar*. Cluj-Napoca: ASCR, 2014. 403 p. ISBN 978-606-8244-82-2.
5. FAIRBURN, C.G. *Gata cu mâncatul impulsiv: află de ce o faci și cum să te oprești printr-un program cu eficiență dovedită*. București: Curtea Veche Publishing, 2021. ISBN 978-606-44-0955-3.
6. HOOD, J., MOOR, T.E., GARNER, D.M. Locus of control as a measure of ineffectiveness in anorexia nervosa. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1982, 50, pp. 3-13.
7. LOSÎL, E., RACU, Iu. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018. 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
8. PORTER, T. *Ghid psihologic pentru adolescente și tinere: tot ce dorești să știi despre emoții și corp, școală și prietenii*. Trad. din lb. engleză de M. Olinescu. București: TREI, 2023. ISBN 978-606-40-1781-9.
9. VAN STRIEN, T., FRIJTERS, J.E.R., BERGERS, G.P.A. et al. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior. *International Journal of Eating Disorders*. 1986, 5, pp. 295-315.
10. МАЛКИНА-ПЫХ, И.Г. *Терапия пищевого поведения*. Москва: ЭКСМО, 2007. ISBN 978-5-699-20742-8.
11. ХЬЕЛЛ, Л., ЗИГЛЕР, Д. *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. Перевод С. Меленевской и Д. Викторовой. Санкт Петербург: Питер Пресс, 1997. 606 с.

# AUTOCONTROLUL – FACTOR DE REZILIENȚĂ LA STRES ÎN TINEREȚE

## SELF-CONTROL A FACTOR OF RESILIENCE TO STRESS IN YOUTH

**Cristina CEBAN**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Maria PLEȘCA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Cristina CEBAN**, student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau  
**Sciencefic coordinator:**  
**Maria PLEȘCA**, PhD, Associate Professor,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

CZU: 159.942.52

**Abstract.** Personal development continues throughout life, but the transformations that occur in young people differ fundamentally from the development process in childhood and adolescence. Young people face numerous challenges every day: academic pressures, complex interpersonal relationships, social pressure, as well as uncertainties about the future. In this context, the ability to cope with stress becomes essential for mental health and personal development. One of the essential factors that contribute to effective adaptation to stress is self-control. Self-control refers to a person's ability to regulate their thoughts, emotions, and behaviors in order to achieve long-term goals. A young person's internal resource helps them cope with life's difficulties, determines their behavioral flexibility, and psychological mobility. The high level of educational stress and performance pressure make emotional regulation strategies and self-control crucial.

**Keywords:** self-control, resilience, stress, youth, adaptation, coping resources.

Atitudinea tinerilor față de sine influențează manifestarea activității profesionale și sociale determinând reziliența acestuia. Stima de sine pozitivă acționează ca motiv pentru autoreglarea comportamentului și se actualizează într-un act comportamental, începând cu motivarea acestuia și terminând cu propria evaluare a efectului atins al comportamentului, participă la mecanismele de reglare a comportamentului de la nivelul unei situații specifice de activitate până la nivelul implementării pe termen lung a planurilor. Modalitatea oamenilor de a trăi evenimentele negative și de a-și evalua trăirile care le completează joacă un rol foarte important în descoperirea și dezvoltarea tulburărilor posttraumatice. În timpul confruntării cu factorii stresori, persoana alege diferite mecanisme de apărare și rezistență în fața evenimentului declanșator. Noțiunea de **coping** denotă un ansamblu de mecanisme și strategii care sunt întreprinse de către individ atunci când trece printr-o perioadă deplorabilă și are nevoie de resurse pentru a păstra echilibrul psiho-

emoțional. Tipul de coping desemnează modalitatea în care persoana răspunde la factorul stresor și fluxul de eforturi cognitive pe care le va depune în scopul ce prevede diminuarea stării de frustrare, durere și stres. Studiile empirice au stabilit diferențe între strategiile de coping și reacțiile trăite de către individ în timpul experimentării unei situații stresante. În urma raportului cu cele stabilite, se atestă faptul că oamenii nu utilizează diferite mecanisme de coping în funcție de situație, ci preferă să folosească o întreagă gamă de strategii care vor rămâne relativ stabile și valabile pentru orice situație și în diferite conjuncturi.

Autocontrolul se referă la capacitatea indivizilor de a-și gestiona emoțiile și reacțiile într-un mod constructiv, cu scopul de a evita comportamente nedorite. A da curs emoțiilor negative, soldate cu ieșiri nervoase necontrolate aduce un sentiment de împăcare („m-am descărcat”), însă ulterior, astfel de comportamente conduc la regret, frustrare, anxietate. În context social, autocontrolul este frecvent asociat cu tăria de caracter și voința omului. Capacitatea unui individ de „a se controla” este parțial determinată genetic, iar autocontrolul reprezintă o abilitate pe care o putem îmbunătăți prin înțelegerea modului în care funcționează și prin exercițiu practic.

R. Lazarus conceptualizează stresul ca pe o judecată cognitivă personală asupra imposibilității resurselor personale de a face față cu succes sau de a răspunde satisfăcător unor cerințe iscate într-o anumită împrejurare. Autorul consemnează că stresul psihic apare atunci când există un dezechilibru între solicitările obiective și posibilitățile pe care subiectul consideră că le are spre a le face față [7, p. 225-228].

Sistemul de autoreglare se află chiar în centrul proceselor psihice. Ele nu numai că mediază efectele majorității influențelor externe, dar oferă baza pentru acțiunea intenționată. Majoritatea comportamentului uman, fiind intenționat, este reglementat prin gândire anticipată. Perspectiva timpului viitor se manifestă în moduri diferite. Oamenii își formează convingeri despre ceea ce pot face, anticipează consecințele acțiunilor viitoare, își stabilesc obiective pentru ei înșiși și, altfel, planifică acțiuni care sunt susceptibile de a produce rezultatele dorite. Prin exercițiul de gândire anticipată, oamenii se motivează și își ghidează acțiunile într-un mod anticipator proactiv.

Capacitatea de a acționa intenționat este înrădăcinată în activitatea simbolică. Evenimentele viitoare nu pot fi cauze ale motivației și acțiunii prezente. Cu toate acestea, fiind reprezentate cognitiv în prezent, evenimentele viitoare concepute sunt convertite în motivatori și regulatori actuali ai comportamentului. În controlul anticipator, comportamentul este condus de scopuri care nu sunt stabilite de o stare viitoare nerealizată. Agenția cauzală rezidă în gândire și în mecanismele de autoreglare prin care este tradusă în stimulente și ghiduri pentru acțiunea intenționată. Dacă comportamentul uman ar fi reglementat exclusiv de rezultate externe, oamenii s-ar comporta ca niște giruete, schimbându-și în mod constant direcția pentru a se conforma oricărei influențe sociale de moment. În realitate,

oamenii posedă capacități autoreflexive și autoreactive, care le permit să exercite un anumit control asupra gândurilor, sentimentelor, motivației și acțiunilor lor. În exercitarea autodirecționării, oamenii adoptă anumite standarde de comportament care servesc ca ghiduri și motivatori și își reglează acțiunile anticipat prin influență autoreactivă. Prin urmare, acțiunea umană este reglementată printr-un joc de autogenerare și de sursele externe de influență [1, p. 248-281].

Conform teoriei elaborate de J. Rotter, comportamentul unei persoane depinde de modalitatea evaluării consecințelor, a posibilităților, dar și a resurselor proprii pentru atingerea scopurilor setate. El a ajuns la idea că indivizii cu un autocontrol intern sunt mai vigilenți, se informează mai bine și își planifică mai bine acțiunile ce conduc spre reușită. Dar și atunci când întâmpină dificultăți, ei sunt calmi și echilibrați. De asemenea, în 1966, J. Rotter afirma că unul dintre principalele aspecte ale personalității este modul în care persoana percepe sursa unor recompense ori susțineri pozitive, a unor sancțiuni ori susțineri negative, adică modul în care stabilește legătura dintre acest sistem și propriul său comportament [6, p. 150-170].

J. Rotter a demonstrat că sunt două categorii de persoane: a) care au credința că suportul pozitiv sau negativ depinde de propriile lor acțiuni; b) care cred că suportul pozitiv sau negativ depinde de forțele exterioare. Persoanele din prima categorie sunt considerate a fi responsabile de toate evenimentele care au loc în viața lor – atât evenimentele pozitive, cât și cele negative. Aceste persoane sunt capabile să-și controleze propriile acțiuni și sunt rezistente la provocările din exterior. În situațiile în care le este greu, ele apelează la resursele proprii pentru a găsi automotivația necesară pentru a-și reveni după eșec. Aceste calități le posedă persoanele care au un control intern. Cele care consideră că sursa externă este responsabilă de evenimentele și întâmplările din viața lor fac parte din categoria persoanelor cu control extern. Ele au un nivel scăzut de control asupra situațiilor apărute, o responsabilitate scăzută și sunt foarte vulnerabile și conformiste la influențele mediului social. În cazurile unor situații problematice, aceste persoane încredințează eșecul destinului ori lipsei de noroc și în foarte puține cazuri se implică pentru a schimba situația care le provoacă stres. Autorul consideră internalitatea vs externalitatea ca fiind un factor fundamental a personalității, dar, totodată, și o importantă variabilă a comportamentului unei persoane [6, p. 150-170].

În ultimii ani, cercetările și discuțiile cu referire la fenomenul stresului sunt întâlnite din ce în ce mai frecvent în diferite domenii, cum ar fi cel al științelor medicale, sociale, psihologie, educație și economie. Stresul a devenit un fenomen global, actual și obișnuit și afectează toate categoriile sociale și toate vârstele: de la copii la bătrâni și nu întâmplător este numit „boala secolului XXI”. Stresul nu este o criză, este un eveniment care declanșează o reacție de apărare a organismului față de un eveniment, situație amenințătoare. Necazul este o situație neplăcută, percepută ca periculoasă sau jenantă, iar urgența este o combinație de circumstanțe care solicită

acțiune imediată. Necazul sau urgența conduc la stres, iar stresul în sine are potențialul de a deveni o „criză”. Dacă necazurile sau stresurile devin crize, depinde de abilitatea fiecărui om de a trata astfel de circumstanțe ale vieții. Finalmente, criza nu este o tulburare mintală sau emoțională.

Criza poate fi definită ca o situație serioasă sau un punct de cotitură generat de un pericol sau de un eveniment. Experții în domeniul stresului consideră că impactul potențial al stresorilor depinde mai puțin de calitățile obiective ale stresorului în sine, ci mai mult de trăsăturile particulare ale persoanei care trece prin situațiile stresante, de felul cum aceasta percepe stresorii și de modul cum își percepe propria capacitate de a face față evenimentului stresant. Același pahar umplut pe jumătate cu apă poate fi considerat de unii pe jumătate gol, iar de alții – pe jumătate plin. Explicația o putem găsi chiar în persoana care privește acel pahar, în percepția sa subiectivă pe care o adoptă. La fel este și în ceea ce privește stresul cotidian. Același eveniment poate fi o sursă de stres pentru unii, iar pentru alții – un factor stimulent.

Ceea ce diferă este felul în care fiecare individ înțelege sau interpretează evenimentul respectiv. Al doilea aspect psihologic ce influențează geneza stresului, la fel de important ca și percepția, îl putem numi simț al controlului. Cu cât o situație este resimțită ca fiind mai necontrolabilă, cu atât persoana va fi mai stresată. Și invers, cu cât simțământul că suntem stăpâni pe situație este mai puternic, cu atât reacția de stres va fi mai neînsemnată. O amenințare reală, dar conștientizată și acceptată poate să nu provoace o reacție de stres dacă persoana se simte echilibrată și poate avea un autocontrol asupra situației declanșatoare [2, p. 66-75].

Sindromul reacției la stresul psihic se manifestă în plan cognitiv și afectiv, având consecință psihosomatică, atitudinală, comportamentală, socio-relațională, care poate afecta într-o măsură bunăstarea individului [5, p. 85-90]. Studiile de specialitate dovedesc că din cauza stresului, în creier apar niște modificări neurofiziologice semnificative. Astfel, persoanele cu stres posttraumatic pot avea o sensibilitate scăzută în timpul expunerii la amintiri sensibile, din cauza creșterii nivelului de endorfină în creier, care poate cauza o amortire psihică și desensibilizare emoțională și care poate duce la disfuncționalitate, până la tendința de autovătămare.

Alți cercetători au explicat rolul predispozițiilor personale în adaptarea la situațiile stresante, demonstrând că personalitatea poate influența nu numai expunerea la evenimentele stresante, dar și *modul în care reacționează* la acestea și mediază efectele lor psihologice. Diferențele individuale de reacție la anumiți stresori depind de strategiile de adaptare alese și eficiența acestora în situația concretă [3, p. 100-112]. G. Allport afirmă că *structurile personale sunt unice*, afirmație universal acceptată, care ar trebui admisă drept primă lege a psihologiei personalității. Genetica ne oferă legi generale care generează unicitatea. Alegerea conștientă a mecanismelor de apărare nu duce neapărat la reducerea stresului, ci mai degrabă protejează persoana de amenințarea percepută [4, p. 123-138].

**Scopul cercetării:** studierea relației dintre autocontrol și reziliență la stres la tineri.

### **Ipotezele cercetării**

Presupunem că:

1. există relație între autocontrol și reziliență la stres la tineri: nivelul înalt sau mediul de autocontrol va corela cu un nivel înalt al rezilienței la stres, iar nivelul scăzut al autocontrolului – cu un nivel redus al rezilienței la stres.

2. există diferențe în manifestarea autocontrolului și a rezilienței la stres în funcție de vârstă și gen.

### **Instrumente de măsurare:**

- Scala de percepție a stresului (elaborată de Levenstein și colab., 1993);
- Autoevaluarea rezilienței la stres (S. Cohen, G. Williamson);
- Chestionarul „Stilul de autocontrol comportamental” (V.I. Morosanova).

Ținând cont de ipotezele pe care le-am înaintat, am selectat 80 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 20 și 35 de ani. Dintre aceștia, 38 sunt bărbați și 42 – femei. Din numărul total de tineri, 40 au vârsta cuprinsă între 18 și 29 de ani, iar 40 de subiecți – între 30 și 35 de ani.

**Rezultatele evaluării după Scala de percepție a stresului (Levenstein și colab.)**



**Figura 1. Rezultatele privind Scala de percepție a stresului**

Din figură constatăm că majoritatea respondenților se caracterizează printr-un nivel mediu de stres redus – 71 %. Nivelul de stres moderat este caracteristic pentru 26 % dintre cei cercetați. Doar 3 % au un nivel de stres intens.

**Concluzie:** tinerii incluși în studiu tind să experimenteze un nivel **moderat de stres**, ceea ce poate indica o capacitate relativ echilibrată de a face față provocărilor cotidiene, dar care poate necesita intervenție pentru a preveni acumularea stresului în timp.

## Rezultatele Autoevaluării rezilienței la stres (S. Cohen, G. Willianson)

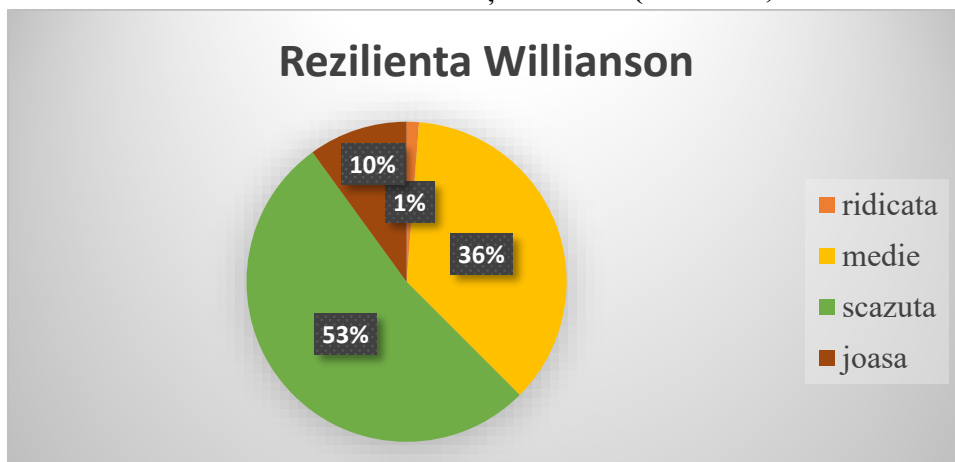


**Figura 2. Rezultatele privind Autoevaluarea rezilienței la stres (S.Cohen, G. Willianson)**

Vizualizarea figurii ne permite să constatăm că majoritatea respondenților se caracterizează printr-un nivel scăzut al rezilienței la stres – 53 %. Nivelul mediu al rezilienței la stres este caracteristic pentru 36 % dintre cei cercetați. Nivelul scăzut al rezilienței la stres este caracteristic pentru 10 % dintre cercetați. Doar 1 % au un nivel ridicat al rezilienței la stres.

**Concluzie:** participanții demonstrează o **capacitate redusă de reziliență**, ceea ce sugerează o vulnerabilitate crescută în fața stresului și un risc mai mare de a dezvolta reacții negative în situații dificile. Acest aspect subliniază necesitatea dezvoltării competențelor de adaptare și autoreglare emoțională.

## Rezultatele Chestionarul „Stilul de autocontrol comportamental” (V.I. Morosanova)

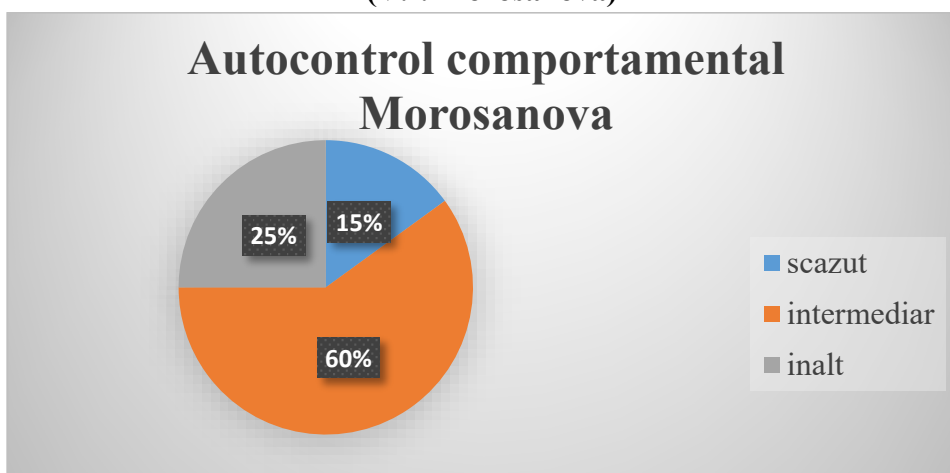


**Figura 3. Rezultatele privind Chestionarul „Stilul de autocontrol comportamental” (V.I. Morosanova)**

Vizualizarea figurii ne permite să constatăm că majoritatea respondenților se caracterizează printr-un nivel mediu al autocontrolului – 60 %. Nivelul înalt al autocontrolului este caracteristic pentru 25 % dintre cei cercetați, nivelul scăzut – pentru 15 % dintre cercetați.

**Concluzie:** tinerii prezintă un **nivel moderat de autocontrol**, ceea ce înseamnă că pot exercita un anumit grad de autoreglare în comportamentele lor, dar pot întâmpina dificultăți în gestionarea impulsurilor și menținerea unor comportamente adaptative în situații stresante.

**Ipoteza:** există relație între autocontrol și reziliența la stres la tineri – nivelul înalt sau mediu de autocontrol va corela cu un nivel înalt al rezilienței la stres, iar nivelul scăzut al autocontrolului – cu un nivel redus al rezilienței la stres.

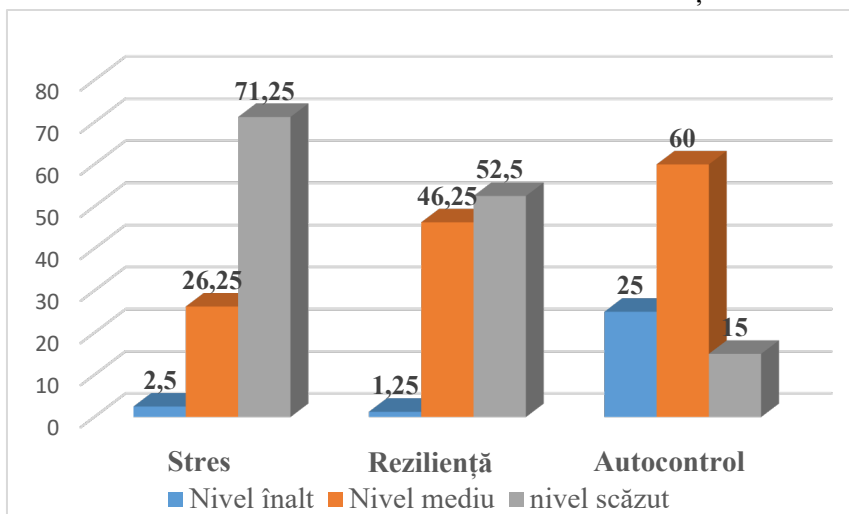


**Figura 4. Rezultatele privind relația între autocontrol și reziliența la stres la tineri**

Vizualizarea figurii ne permite să constatăm că majoritatea respondenților, în ceea ce privește *stres perceput*, dau dovadă de: **nivel înalt:** 2,5 %, **nivel mediu:** 26,25 %, **nivel scăzut:** 71,25 %. Majoritatea participanților (71,25 %) percep un **nivel scăzut de stres**, ceea ce sugerează o stare psihologică relativ echilibrată.

În ceea ce privește *reziliența la stres*: un **nivel înalt** au 1,25 %, din respondenți, **nivel mediu** 46,25 %, **nivel scăzut** 52,5 %. Doar 1,25 % dintre participanți manifestă un **nivel înalt de reziliență**, în timp ce peste jumătate (52,5 %) se încadrează la **nivelul scăzut**, indicând dificultăți de adaptare la situații stresante.

**Autocontrol comportamental:** vizualizarea figurii ne permite să constatăm un **nivel înalt:** 25 % din respondenți, **nivel mediu:** 60 % din respondenți, **nivel scăzut:** 15 % din respondenți. Iar 60 % dintre participanți prezintă **autocontrol de nivel mediu**, ceea ce sugerează o capacitate moderată de reglare comportamentală; doar 15 % au un autocontrol slab.

**Concluzie:** diagrama evidențiază o discrepanță semnificativă între nivelul scăzut al stresului perceput (71,25 %) și nivelul scăzut al rezilienței (52,5 %), ceea



ce indică faptul că, deși participanții nu resimt în prezent un stres ridicat, capacitatea lor de a face față stresului este fragilă.

În același timp, nivelul mediu de autocontrol predominant (60 %) sugerează că tinerii pot gestiona comportamentele și reacțiile lor într-o oarecare măsură, însă lipsa unei reziliențe dezvoltate ar putea limita eficiența acestui autocontrol în fața provocărilor mai serioase.

**Concluzii.** Această perioadă de vârstă este caracterizată de o mare instabilitate emoțională. Creșterea duce la o stabilizare treptată a stării emoționale generale. Dezvoltarea emoționalității la tineri este strâns legată de caracteristicile individuale și psihologice ale persoanei și de caracteristici personale precum conștiința de sine, stima de sine. La această etapă a formării unei conștiințe de sine stabile, imaginea „eu-lui” se stabilizează și apare tendința de autoanaliză și crește reglarea volitivă. Vârsta tinereții este o perioadă în care influența emoțiilor asupra vieții de zi cu zi devine mult mai evidentă, atât în plan personal, cât și social.

Tinerilor le este caracteristică iritabilitatea emoțională crescută, sensibilitatea sporită, cât și vulnerabilitatea. Studiile contemporane au ca scop cercetarea legăturii dintre autocontrol și componentele rezilienței, accentuând relevanța acestui domeniu de studiu. Direcțiile de cercetare pot fi extinse și spre analiza interacțiunii dintre autocontrol și reziliența la stres. De exemplu, Zimbardo și Boyd au menționat importanța perspectivelor temporale în modelarea comportamentului uman și a trăsăturilor de personalitate, în timp ce Bonanno descrie rolul rezilienței în menținerea bunăstării psihologice în fața adversităților vieții.

Astfel, pentru a gestiona mai bine stresul este necesar să se acorde o atenție deosebită stărilor emoționale, iar pentru aceasta, ar fi bine să ne concentrăm cu o deosebită perseverență pe *reziliența psihologică*. Datorită multitudinii de competențe, aptitudini și atuuri pe care le cuprinde, asigură o existență eficientă în mediul în care este încadrat individul.

Reziliența este o capacitate dinamică care poate fi dezvoltată prin diverse strategii și practici, iar ca rezultat poate îmbunătăți semnificativ performanțele și starea de bine a indivizilor, ajutându-i să se adapteze pe termen lung la provocări și crize. Resursa internă a unui tânăr îl ajută să facă față provocărilor vieții și le dezvoltă flexibilitatea comportamentală, comportamentul emoțional, mobilitatea psihologică. Este foarte important acest proces de adaptare la noile circumstanțe ale vieții în asimilarea noilor reguli, în reușita de a stăpâni impulsurile și a dezvolta o flexibilitate emoțională și psihologică a comportamentului.

## Bibliografie

1. BANDURA, A. *Social cognitive theory of self-regulation*. Org. Behav. Hum. Dec. Process. 1991, p. 50, 248-281. 10.1016/0749-5978(91)90022-L.
2. Becker, P. *Managing risk and resilience for sustainable development*. Oxford: Elsevier, 2014. ISBN 978-0-323-95640-6.
3. BHARWANEY, G. *Reziliența emoțională. Învățăm cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim*. Iași: Polirom, 2020, p. 100-112. ISBN 9789734681884.
4. HOLDEVICI, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Orizonturi, 2001, p. 123-138. ISBN 973-692-928-4.
5. IAMANDESCU, Ioan-Brad. *Stresul psihic: din perspectivă psihologică și psihosomatică*. București: Infomedica, 2002. ISBN 973-7912-50-0.
6. ROTTER, Julian B., JUNE, E., CHANCE, E., JERRY. *Phares Social learning theory of personality*. 1972, January 1, p. 150-170. ISBN 978-0030831836.
7. LAZĂR, R. *Stres, evaluare și coping*. Springer Publishing Company, 1984. ISBN 9780826141910.
8. RUSU, V. Reziliență și precaritate. *Med. Chir. Soc. Med. Nat.* 2008. vol. 112, nr. 2, p. 289-292.

# **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ**

## **INFLUENȚA PARTICULARITĂȚILOR DE CARACTER ALE STUDENȚILOR ASUPRA STRATEGIILOR DE COMPORTAMENT ÎN SITUAȚII DE CONFLICT**

**Дарья Эрика КЛОС**, студентка,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Maria PLEȘCA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Daria Erica CLOS**, student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Maria PLESCA**, PhD, Associate Professor,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau

**CZU: 159.923.2.072**

**Rezumat.** În articol sunt prezentate rezultatele unui studiu empiric cuprinzător care a avut ca scop studierea relației dintre trăsăturile de personalitate ale studenților și preferințele acestora în alegerea strategiilor de comportament în situații de conflict. Prin aplicarea unor instrumente de evaluare standartizate (testul Thomas-Kilmann) și a unor tehnici de analiză statistică (analiza factorială) a trăsăturilor de personalitate, au fost identificate stilurile dominante de comportament și influența unor factori precum gestionarea socială, anxietatea, controlul personal, nevoia de dominație și realizare. Concluziile practice ale cercetării pot fi utilizate pentru dezvoltarea de programe de sprijin psihologic pentru studenți.

**Cuvinte-cheie:** conflict, comportament conflictual, trăsături de personalitate, studenți, dominanță, motivația realizării.

**Abstract.** This article presents the results of a comprehensive empirical study aimed at examining the relationship between students' personality traits and their preferences in choosing conflict behavior strategies. Based on the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument and factor analysis of personality traits, dominant behavior styles and their dependence on factors such as diplomacy, anxiety, self-control, need for dominance, and achievement were identified. The practical conclusions of the study can be used for the development of psychological support programs for students.

**Keywords:** conflict, conflict behavior, personality traits, students, dominance, achievement motivation.

**Теоретические основы исследования.** Конфликты являются неотъемлемой частью социального взаимодействия и особенно выражены в студенческой среде, где молодые люди сталкиваются с адаптацией, кризисами

идентичности и неопределённостью будущего. Несмотря на повсеместность конфликтов, их восприятие и способы разрешения существенно зависят от индивидуально-личностных характеристик.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления психологических механизмов, лежащих в основе выбора стратегии поведения в конфликте. Как отмечают К. Томас и Р. Килманн (1974), конфликт может носить как конструктивный, так и деструктивный характер, в зависимости от применяемой стратегии. Однако вопрос о том, какие личностные факторы обуславливают этот выбор, остаётся недостаточно изученным, особенно в контексте студенческого возраста.

Что же такое стиль поведения в конфликте? Можно дать такое определение, где стиль поведения в конфликте – это «отношение к конфликту, установки на определенные формы поведения в конфликтной ситуации. Мотивация – или на свои притязания, или на удовлетворение притязаний оппонента» [8]. Стиль поведения не только определяет стратегии, применяемые в конфликте, но и формирует манеру общения между участниками. Важно понимать, что выбор стиля напрямую влияет на динамику конфликта и его возможный исход.

Согласно модели Томаса–Килманна, стратегия поведения определяется балансом между ориентацией на собственные интересы и стремлением учитывать интересы других. На основе анализа значимости целей и последствий взаимодействия индивид выбирает наиболее приемлемый для себя стиль поведения – сотрудничество, компромисс, соперничество, приспособление или избегание. Выбор стратегии определяется множеством факторов: личностными чертами, уровнем мотивации, коммуникативными навыками и социальным контекстом.

**Таблица 1. Стратегии цели и стили поведения в конфликтах**

| Стратегии цели      | Стили поведения |
|---------------------|-----------------|
| Проигрыш – проигрыш | Уклонение       |
| Выигрыш – проигрыш  | Соперничество   |
| Проигрыш – выигрыш  | Приспособление  |
| 50 / 50             | Компромисс      |
| Выигрыш – выигрыш   | Сотрудничество  |

Современные исследования личности преимущественно опираются на теорию черт, рассматривающую личностные особенности как устойчивые и воспроизводимые характеристики, определяющие поведение индивида в различных ситуациях. Одним из основоположников данного направления является Г. Олпорт, который выделил три уровня черт: кардинальные,

формирующие жизненную направленность личности; центральные, отражающие основные характеристики поведения; и второстепенные, проявляющиеся ситуативно.

Значительный вклад в развитие структурного подхода к личности внёс Р. Кэттелл, разработавший 16-факторную модель, основанную на эмпирическом анализе наблюдаемого поведения. В его концепции черты рассматриваются как гипотетические психические структуры, проявляющиеся в устойчивых паттернах поведения и позволяющие предсказывать реакции личности в повторяющихся обстоятельствах. Несмотря на отсутствие конкретной нейрофизиологической локализации, черты, по мнению Кэттелла, являются важнейшими психологическими конструктами, отражающими стабильность и предсказуемость индивидуального реагирования [9].

Таким образом, теория черт личности представляет собой надёжную основу для понимания индивидуальных различий в поведении, в том числе в контексте конфликтного взаимодействия, где стабильные личностные параметры могут выступать предикторами предпочтительных поведенческих стратегий.

**Цель исследования:** выявить взаимосвязь между личностными особенностями студентов и их предпочтениями в выборе стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

#### **Гипотезы исследования**

1. Существует значимая взаимосвязь между личностными особенностями студентов и выбором стратегий поведения в конфликте.
2. Существует статистически значимая взаимосвязь между стилем поведения в конфликтной ситуации и потребностью в достижении

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 106 студентов в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст: 20,3 года).

#### **Методики**

1. **Методика Томаса-Килманна** (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI) – для определения стратегий поведения в конфликте: сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление.
2. 16 факторный опросник личности.

#### **Статистическая обработка данных**

- Описательная статистика для анализа распределения стратегий.
- Корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) для выявления значимых взаимосвязей между личностными чертами и стратегиями поведения.

**Результаты.** Теоретический анализ показывает, что выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации во многом определяется личностными особенностями индивида. Учитывая это, возникает необходимость эмпирического изучения того, каким образом эти черты личности влияют на предпочтение той или иной модели поведения в конфликте. Для этого было проведено исследование с использованием валидированных психодиагностических методик, направленных на выявление связи между индивидуально-личностными характеристиками студентов и их склонностью к определенным стратегиям взаимодействия в конфликтных ситуациях.

До этого момента исследование сосредоточилось на описании отдельных личностных характеристик и стратегий поведения студентов в конфликтных ситуациях. Однако для выявления глубинных взаимосвязей между ними важно определить, какие личностные черты напрямую влияют на выбор той или иной стратегии поведения. Для этого был проведен корреляционный анализ, позволяющий выявить статистически значимые связи между личностными факторами и стилями поведения в конфликте. Поэтому дальше мы рассмотрим результаты корреляционного анализа, включая значимые взаимосвязи между каждой стратегией поведения в конфликте и личностными факторами студентов, выявленные с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

**Таблица 2. Статистически достоверные результаты корреляции между компромиссом и личностными характеристиками**

|                   |                     | N    |
|-------------------|---------------------|------|
| <b>компромисс</b> | Корреляция Пирсона  | ,194 |
|                   | Значение корреляции | ,040 |

Компромисс как стратегия поведения демонстрирует статистически значимую положительную связь с дипломатичностью ( $r = 0,194$ ;  $p = 0,040$ ). Это указывает на то, что студенты с более развитыми навыками гибкого общения чаще выбирают компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Данная стратегия позволяет им сохранять баланс интересов и поддерживать гармоничные межличностные отношения. Высокая дипломатичность предполагает развитые коммуникативные навыки, способность учитывать мнение собеседника и избегать жесткого противостояния, что естественным образом приводит к предпочтению компромисса.

**Таблица 3. Статистически достоверные результаты корреляции между сотрудничеством и личностными характеристиками**

|                       |                     | <b>В</b> | <b>N</b> | <b>О</b> |
|-----------------------|---------------------|----------|----------|----------|
| <b>сотрудничество</b> | Корреляция Пирсона  | ,223     | -,220    | -,215    |
|                       | Значение корреляции | ,022     | ,023     | ,027     |

Анализ данных показал, что стратегия сотрудничества статистически значимо коррелирует с рядом личностных факторов: уровнем интеллекта (В), дипломатичностью (N) и тревожностью (О). Коэффициенты корреляции Пирсона составили 0,223 для фактора В ( $p = 0,022$ ), -0,220 для фактора N ( $p = 0,023$ ) и -0,225 для фактора О ( $p = 0,027$ ). Это свидетельствует о положительной связи сотрудничества с интеллектуальным развитием, а также об обратной зависимости от склонности к дипломатичности и повышенной чувствительности.

Положительная корреляция с фактором В указывает на то, что интеллектуально развитые студенты чаще выбирают стратегию сотрудничества при разрешении конфликтов. Вероятно, это связано с их способностью к анализу ситуации, принятию взвешенных решений и учёту различных точек зрения. Такие студенты демонстрируют гибкость мышления и стремление к достижению взаимоприемлемого результата.

Отрицательная связь с фактором N позволяет предположить, что менее дипломатичные, более прямолинейные студенты склонны открыто выражать свои потребности и позиции, что делает для них сотрудничество предпочтительной стратегией по сравнению с компромиссом или приспособлением.

Также была выявлена отрицательная корреляция с фактором О, отражающим уверенность в себе и уровень тревожности. Это говорит о том, что более уверенные в себе личности, не склонные к излишней тревожности, чаще проявляют готовность к совместному решению конфликтной ситуации.

Таким образом, стратегия сотрудничества наиболее характерна для студентов с высоким уровнем интеллектуального развития, уверенных в себе и способных к рациональному взаимодействию.

**Таблица 4. Статистически достоверные результаты корреляции между соперничеством и личностными характеристиками**

|                      |                     | <b>C</b> | <b>N</b> | <b>Q3</b> | <b>Q4</b> | <b>F1</b> |
|----------------------|---------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>соперничество</b> | Корреляция Пирсона  | -,199    | -,398    | -,241     | ,202      | ,212      |
|                      | Значение корреляции | ,041     | ,000     | ,013      | ,038      | 0,29      |

Дальнейшая корреляция показала, что стратегия соперничества статистически значимо коррелирует с фактором С (эмоциональная устойчивость), N (дипломатичность), Q3 (самоконтроль), Q4 (расслабленность - напряженность), F1 (тревога).

Слабая отрицательная корреляция с фактором С ( $r = -0,199$ ,  $p = 0,041$ ) свидетельствует о том, что студенты предпочитающие выбирать соперничество как стиль поведения в конфликте характеризуются большей эмоционально неустойчивостью чем студенты предпочитающие компромисс или сотрудничество. Они импульсивны, чаще находятся под влиянием чувств, больше раздражительны и эмоционально возбудимы.

Так, отрицательная корреляция с фактором N – дипломатичностью ( $r = -0,398$ ,  $p = 0,000$ ) – свидетельствует о том, что студенты, демонстрирующие склонность к соперничеству, характеризуются большей прямолинейностью, резкостью и недостаточной гибкостью в межличностном взаимодействии. Они, как правило, склонны к открытой конфронтации и меньше ориентированы на учет мнений других.

Слабая отрицательная корреляция с фактором самоконтроля (Q3) ( $r = -0,241$ ,  $p = 0,013$ ) указывает на то, что лица с низким уровнем саморегуляции чаще выбирают соперничество в конфликтных ситуациях. Вероятно, это обусловлено трудностями в управлении эмоциональными реакциями, сниженной способностью к сдержанности и низким уровнем интеграции личности, что повышает риск конфликтного поведения.

Положительная корреляция с фактором Q4 – внутренним напряжением ( $r = 0,202$ ,  $p = 0,038$ ) – указывает на то, что более напряженные, тревожные студенты чаще прибегают к соперничеству. Это может быть связано с их стремлением к постоянному самодоказательству, высокой мотивацией к достижению и восприятием социального окружения как потенциально соревновательного или угрожающего.

Дополнительную значимость приобретает положительная связь с фактором F1 – тревожностью ( $r = 0,212$ ,  $p = 0,029$ ). Данный результат подтверждает, что студенты с высоким уровнем внутренней тревожности склонны к выбору стратегии соперничества как способа защиты и утверждения собственной позиции. Для таких личностей характерно восприятие конфликтной ситуации как вызова, требующего активного противостояния, что отражает их потребность в контроле и самоутверждении.

Таким образом, стратегия соперничества наиболее характерна для студентов с низким уровнем самоконтроля и дипломатичности, а также с выраженными признаками тревожности и внутреннего напряжения. Эти особенности формируют склонность к более агрессивным и конфронтационным способам разрешения конфликтов, что важно учитывать



при разработке программ психологической коррекции и развития навыков конструктивного взаимодействия.

**Таблица 5. Статистически достоверные результаты корреляции между приспособлением и личностными характеристиками**

|                       |                     | <b>N</b> | <b>Q3</b> |
|-----------------------|---------------------|----------|-----------|
| <b>приспособление</b> | Корреляция Пирсона  | ,210     | ,329      |
|                       | Значение корреляции | ,030     | ,001      |

Положительная корреляция с фактором дипломатичности ( $r = 0,210$ ,  $p = 0,030$ ) свидетельствует о том, что лица с выраженной способностью к гибкому межличностному взаимодействию чаще прибегают к стратегии приспособления. Дипломатичность как черта личности предполагает стремление к избеганию излишней конфронтации. Такие индивиды легче адаптируются к изменяющимся социальным условиям, проявляют гибкость в общении и способны выстраивать продуктивные и ненапряженные взаимоотношения с окружающими. Это делает стратегию приспособления для них естественным и эффективным способом реагирования на конфликт.

Умеренная положительная корреляция с фактором самоконтроля ( $r = 0,329$ ,  $p = 0,001$ ) подчеркивает, что высокая способность к саморегуляции играет ключевую роль в склонности к приспособлению. Самоконтроль обеспечивает внутреннюю организованность, способность выдерживать стресс и управлять импульсивными реакциями, что особенно важно в условиях конфликта. Такие личности демонстрируют психологическую устойчивость, умеют сдерживать эмоциональные проявления и адаптировать свое поведение в зависимости от требований ситуации, что делает их более гибкими и конструктивными участниками межличностных взаимодействий.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что стратегия приспособления чаще характерна для студентов, обладающих высоким уровнем дипломатичности и развитым самоконтролем. Эти качества позволяют эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям и проявлять кооперативность даже в сложных или напряжённых ситуациях.

**Таблица 6. Статистически достоверные результаты корреляции между избеганием и личностными характеристиками**

|                  |                     | <b>I</b> | <b>N</b> |
|------------------|---------------------|----------|----------|
| <b>избегание</b> | Корреляция Пирсона  | ,228     | ,239     |
|                  | Значение корреляции | ,019     | ,014     |

Дальше рассмотрим результаты корреляционного анализа между стратегией избегания и такими личностными факторами, как дипломатичность (N) и чувствительность (I). Коэффициенты корреляции Пирсона составили  $r = 0,239$  ( $p = 0,014$ ) для фактора N и  $r = 0,228$  ( $p = 0,019$ ) для фактора I, что указывает на слабую, но достоверную ассоциацию между этими переменными.

Положительная корреляция между фактором чувствительности и стратегией избегания позволяет предположить, что лица с повышенной эмоциональной восприимчивостью чаще склонны избегать ситуаций, сопряжённых с напряжённостью и межличностной конфронтацией. Повышенная чувствительность делает таких индивидов более уязвимыми к стрессовым воздействиям, что может формировать стремление к уходу от потенциально травмирующих или конфликтных взаимодействий как способу эмоционального самосохранения.

Аналогичным образом положительная связь с фактором дипломатичности свидетельствует о том, что студенты, обладающие высокой степенью социальной гибкости и склонностью к сглаживанию острых углов во взаимодействии, также могут прибегать к стратегии избегания. В данном контексте избегание может рассматриваться не как пассивная реакция, а как осознанная тактика, направленная на предотвращение эскалации конфликта и поддержание гармоничных межличностных отношений.

Таким образом, выявленные корреляции позволяют сделать вывод о том, что стратегия избегания наиболее характерна для студентов с выраженной чувствительностью и дипломатичностью, воспринимающих конфликт как источник потенциальной угрозы эмоциональному равновесию. В ряде случаев избегание может выполнять функцию механизма психологической защиты, позволяющего минимизировать стрессогенное воздействие социальной среды. Несмотря на то, что избегание не всегда является конструктивным способом разрешения противоречий, в определённых ситуациях оно может представлять собой адаптивную стратегию, способствующую сохранению внутренней стабильности и предотвращению разрушительных последствий конфликта.

Анализ корреляции между стилями поведения в конфликте и личностными чертами студентов позволил выявить значимые связи между индивидуальными особенностями и стратегиями разрешения конфликтов. Однако помимо устойчивых личностных характеристик, на выбор стратегии поведения могут оказывать влияние мотивационные факторы, такие как потребность в доминировании и потребность в достижении. Эти показатели отражают стремление студентов к лидерству, контролю над ситуацией или, наоборот, к поиску компромиссов и избеганию конфронтации. Для более глубокого понимания механизмов выбора стратегии поведения в конфликте далее будет рассмотрена корреляция стилей поведения с уровнем потребности

в доминировании и достижении. Сначала рассмотрим корреляцию между стилями поведения в конфликте и потребностью в доминировании.

**Таблица 7. Статистически достоверные результаты корреляции между стилями поведения в конфликте и потребностью в доминировании**

|                       |                     | <b>потребность в доминировании</b> |
|-----------------------|---------------------|------------------------------------|
| <b>сотрудничество</b> | Корреляция Пирсона  | ,275                               |
|                       | Значение корреляции | ,004                               |
| <b>соперничество</b>  | Корреляция Пирсона  | ,479                               |
|                       | Значение корреляции | ,000                               |
| <b>приспособление</b> | Корреляция Пирсона  | -.288                              |
|                       | Значение корреляции | ,003                               |
| <b>избегание</b>      | Корреляция Пирсона  | -,505                              |
|                       | Значение корреляции | ,000                               |

Нами была выявлена достоверная взаимосвязь между потребностью в доминировании и компромиссом ( $r = 0,275$ ,  $p = 0,004$ ), соперничеством ( $r = 0,475$ ,  $p = 0,000$ ), приспособлением ( $r = -0,288$ ,  $p = 0,003$ ) и избеганием ( $r = -0,505$ ,  $p = 0,000$ ).

Сильная положительная корреляция с сотрудничеством ( $r = 0,275$ ,  $p = 0,004$ ) свидетельствует о том, что люди с высокой потребностью в доминировании склонны к сотрудничеству в конфликтных ситуациях. указывает на то, что индивиды, обладающие высоким уровнем доминирования, нередко выбирают данный стиль взаимодействия. Это может быть связано с их стремлением к контролю над ситуацией и поиску решений, которые выгодны обеим сторонам.

Наиболее выраженная положительная взаимосвязь наблюдается между потребностью в доминировании и стилем соперничества ( $r = 0,479$ ,  $p = 0,000$ ). Данный результат свидетельствует о том, что люди с высоким уровнем доминирования чаще используют соперничество как стратегию разрешения конфликта. Это объясняется их стремлением к контролю, лидерству и преобладанию над оппонентом.

Отрицательная корреляция между потребностью в доминировании и приспособлением ( $r = -0,288$ ,  $p = 0,003$ ) говорит о том, что люди с выраженным стремлением к доминированию реже выбирают этот стиль. Приспособление предполагает отсутствие настойчивости, отказ от собственной позиции и уступчивость, что противоречит доминирующему поведению.

Наиболее сильная отрицательная связь выявлена между потребностью в доминировании и избеганием ( $r = -0,505$ ,  $p = 0,000$ ). Этот результат показывает, что чем выше потребность в доминировании, тем реже человек прибегает к избеганию конфликта. Это логично, так как доминирующие личности склонны к активному участию в конфликтных ситуациях, а не к их уклонению.

Таким образом, проведенный анализ показал, что потребность в доминировании оказывает значительное влияние на стиль поведения в конфликте. Люди с высокой потребностью в доминировании предпочитают активные стратегии, такие как сотрудничество и соперничество, и значительно реже выбирают приспособление и избегание.

Дальше мы приступим к анализу взаимосвязи между стилями поведения в конфликте и потребностью в достижении. Потребность в достижении, как одна из важных личностных характеристик, может влиять на выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях. В связи с этим, важно рассмотреть, каким образом различные уровни потребности в достижении могут коррелировать с такими стилями поведения, как конкуренция, сотрудничество или компромисс.

**Таблица 8. Статистически достоверные результаты корреляции между стилями поведения в конфликте и потребностью в достижении**

|                       |                     | <b>потребность в достижении</b> |
|-----------------------|---------------------|---------------------------------|
| <b>компромисс</b>     | Корреляция Пирсона  | ,231                            |
|                       | Значение корреляции | ,017                            |
| <b>сотрудничество</b> | Корреляция Пирсона  | ,491                            |
|                       | Значение корреляции | ,000                            |
| <b>приспособление</b> | Корреляция Пирсона  | -,457                           |
|                       | Значение корреляции | ,000                            |
| <b>избегание</b>      | Корреляция Пирсона  | -,407                           |
|                       | Значение корреляции | ,000                            |

Результаты анализа также продемонстрировали значимые взаимосвязи между потребностью в достижении и стилями поведения в конфликте. Выявленные коэффициенты корреляции свидетельствуют о выраженном влиянии данной потребности на выбор стратегии взаимодействия в конфликте.

Положительная корреляция между потребностью в достижении и компромиссом ( $r = 0,231$ ,  $p = 0,017$ ) указывает на то, что люди, стремящиеся к достижениям, часто выбирают компромиссный подход в разрешении конфликтов. Это может объясняться их ориентацией на результат и эффективное разрешение противоречий.

Наиболее сильная положительная корреляция наблюдается между потребностью в достижении и сотрудничеством ( $r = 0,491$ ,  $p = 0,000$ ). Это говорит о том, что люди с высокой потребностью в достижении предпочитают сотрудничество как стратегию взаимодействия, поскольку оно позволяет достигать устойчивых и продуктивных решений.

Отрицательная корреляция между потребностью в достижении и приспособлением ( $r = -0,457$ ,  $p = 0,000$ ) свидетельствует о том, что высокоориентированные на достижения люди реже используют стратегию приспособления. Это объясняется их стремлением к активному влиянию на ситуацию, а не к уступкам и принятию позиции оппонентов.

Отрицательная корреляция между потребностью в достижении и избеганием ( $r = -0,407$ ,  $p = 0,000$ ) говорит о том, что люди, ориентированные на достижения, избегают стратегии уклонения от конфликта. Это связано с их стремлением к проактивному решению проблем и преодолению препятствий на пути к целям.

Таким образом, проведенный анализ показал, что потребность в доминировании и потребность в достижении оказывают значительное влияние на стиль поведения в конфликте. Люди с высокой потребностью в доминировании предпочитают активные стратегии, такие как сотрудничество и соперничество, и значительно реже выбирают приспособление и избегание. Аналогично, люди с выраженной потребностью в достижении склонны использовать сотрудничество и компромисс, избегая стратегии уступок и уклонения от конфликта.

**Заключение.** Проведённое исследование подтвердило наличие значимых взаимосвязей между личностными особенностями студентов и их стратегиями поведения в конфликтных ситуациях. Выявлено, что выбор той или иной стратегии определяется как устойчивыми индивидуальными чертами, такими как интеллект, дипломатичность, тревожность, самоконтроль и чувствительность, так и мотивационными факторами – стремлением к доминированию и достижению. Конструктивные стратегии – сотрудничество и компромисс – чаще выбирают студенты с высоким уровнем интеллекта, эмоциональной устойчивости и стремлением к продуктивному взаимодействию. В то же время соперничество, приспособление и избегание демонстрируют зависимость от эмоциональной возбудимости, чувствительности и недостаточного самоконтроля, что указывает на необходимость дополнительной психологической поддержки таких студентов.

**Рекомендации.** Результаты исследования подчеркивают необходимость целенаправленной работы по формированию у студентов конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. В связи с этим рекомендуется внедрение в образовательный процесс специальных

психолого-педагогических программ, по управлению конфликтами, ролевые игры и групповые дискуссии, направленные на формирование навыков сотрудничества, компромисса и конструктивного диалога. Индивидуальное психологическое сопровождение может быть полезным для студентов с выраженной тревожностью, чувствительностью и низким уровнем саморегуляции, так как позволяет снизить внутреннее напряжение и научиться эффективно справляться с конфликтными ситуациями. Создание поддерживающей образовательной среды, ориентированной на личностный рост и развитие конструктивного взаимодействия, будет способствовать не только снижению уровня конфликтности, но и повышению общей психологической устойчивости студентов.

### Библиография

1. АНАНЬЕВ, Б.Г. Психология студенческого возраста и усвоение знаний. *Вестник высшей школы*. 1972, № 7, с. 17-21.
2. АНЦУПОВ, А.Я., БАКЛАНОВСКИЙ, С.В. *Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие*. СПб.: Питер, 2009. 304 с. ISBN 978-5-388-00652-3.
3. АНЦУПОВ, А.Я., ПРОШАНОВ, С.Л. *Конфликтология: междисциплинарный подход, обзор диссертационных исследований*. М., 1997.
4. БОГДАНОВ, Е.Н., ЗАЗЫКИН, В.Г. *Психология личности в конфликте*. СПб.: Питер, 2004. 204 с. ISBN 5-469-00230-6.
5. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности: избр. психол. Труды*. М.: МПСИ, 2001. 349 с. ISBN 5-89502-210-3.
6. ГРИШИНА, Н.В. *Психология конфликта*. СПб: Питер, 2005. 464 с. ISBN 5-314-00115-2.
7. КАПУСТИНА, А.Н. *Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла*. СПб.: Речь, 2001. ISBN 5-9268-0068-4.
8. МЕТЛЯКОВА, Л.А. *Конфликтология: учеб.-метод. пособие: направления подготовки*. Пермь, 2016. 208 с. ISBN 978-5-85218-812-0.
9. ОЛПОРТ, Г., АЙЗЕНК, Ю.А. *Психология индивидуальности. Факторные теории личности*. М.: АСТ, 2008. 128 с. ISBN 5-93878-379-8.
10. ХАСАН, Б.И. *Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для вузов*. М.: Юрайт, 2024. 204 с. ISBN 978-5-534-06474-2.

# **PARTICULARITĂȚI ALE EVALUĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

## **PARTICULARITIES OF ASSESSING COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**Viorica TIULENEV**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Valentina MÎSLIȚCHI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Viorica TIULENEV**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Valentina MISLITCHI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.3.015.3**

**Abstract.** The paper addresses the issue of assessing communication competence in primary school children. The article presents various definitions of the concept of communication competence; specifies the criteria and assessment tools for this type of competence; presents the results attested by primary school children regarding the possession of communication competence.

**Keywords:** assessment, competence, communication competence, primary school children, components of communication competence, evaluation criteria, results.

Evaluarea reprezintă acțiunea complexă de colectare a unui ansamblu de informații pertinente, valide și fiabile, în legătură cu relevanța și valoarea unor procese, performanțe, competențe, comportamente etc. și de examinare a gradului de adecvare între acest ansamblu de informații și un ansamblu de criterii stabilite în corespondență cu obiectivele urmărite și fixate în prealabil [2, p. 127].

Pornind de la conceperea evaluării ca un demers fundamental de cunoaștere și susținere a dezvoltării copilului, devine esențială examinarea riguroasă a obiectului evaluării – competență de comunicare în vederea înțelegerii particularităților sale de manifestare și deținere la copiii de vârstă școlară mică.

Într-un context educațional și social marcat de interacțiune, diversitate, accent pe colaborare, exprimare activă, participare reflexivă, responsabilitate socială, incluziune și învățare centrată pe elev, competența de comunicare obține conotații aparte în formarea identității personale, în integrarea socială a elevului, în dezvoltarea gândirii critice, a asertivității și a empatiei, facilitând construirea relațiilor, adaptarea la medii variate, exprimarea clară, explicită, argumentată a

ideilor, rezolvarea în cooperare a problemelor, negocierea sensurilor și participarea activă a subiectului la viața comunității. În aceste circumstanțe, definirea clară și argumentată a conceptului de competență de comunicare este importantă pentru înțelegerea obiectivelor evaluării și pentru orientarea ulterioară a demersurilor educaționale în vederea asigurării progresului comunicativ al personalității.

X. Roegiers definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [8, p. 4].

Competența de comunicare este caracterizată de către Dell H. Hymes ca un set de abilități, resurse primare prin care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și capacități (caracteristici și abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare) [7, p. 175].

T. Slama-Cazacu definește competența comunicativă drept „capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor și educat în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare” [5, p. 32].

Potrivit lui M. Călin, competența de comunicare implică inițierea și declanșarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și nonverbală, cu particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către subiecți a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleși [1, p. 50].

În accepțiunea lui M. Ștefan, competența de comunicare vizează capacitatea de interacțiune verbală și nonverbală a partenerilor unui proces de comunicare, care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, a căilor de retroacțiune [6, p. 58].

Conform perspectivei propuse de V. Goraș-Postică, competența de comunicare se structurează ca un ansamblul al cunoștințelor, abilităților și deprinderilor ce țin de mijloacele verbale și nonverbale de comunicare destinate unei percepții și reflecții adecvate a realității în diferite situații de relaționare [3, p. 42].

În opinia V. Mîslîțchi, competența de comunicare vizează ansamblul de achiziții deținute de subiect pentru a asigura sinergia, corectitudinea, coerența și eficiența codificării și decodificării mesajelor, oferirea feedbackului relevant, adaptat diverselor contexte de interrelaționare psiho-socială [4, pp. 90-91].

Analizând definițiile competenței de comunicare, este important să fie înțelese componentele care o definesc, care acționează complementar, asigurând corectitudinea, folosirea intenționată și relevantă a actului comunicativ, ralierea și adaptarea mesajului în funcție de contextul și scopul urmărit, manifestarea atitudinii pozitive și deschise față de dialog și cooperarea interlocutorilor.



Competența de comunicare este o structură complexă, alcătuită dintr-un ansamblu de cunoștințe, atitudini și abilități care sunt permanent dezvoltate, optimizate, cultivate, actualizate și ierarhizate, ce permit subiectului să interacționeze sigur în diverse contexte sociale, educaționale. La nivelul cunoștințelor, această competență presupune stăpânirea normelor limbii (gramatică, vocabular, ortografie), înțelegerea diverselor tipuri de texte, dar și familiarizarea cu codurile comunicării nonverbale și paraverbale. Din perspectiva capacităților, competența de comunicare implică procese cognitive superioare, precum analiza și interpretarea mesajelor, formularea unor idei clare și argumentate, adaptarea limbajului la context și la interlocutor, precum și selecția conștientă a mijloacelor de exprimare. Abilitățile reprezintă dimensiunea aplicativă a competenței și se reflectă în exprimarea fluentă și coerentă, participarea activă la dialog, ascultarea activă și empatică, utilizarea expresivă a elementelor nonverbale și gestionarea eficientă a eventualelor blocaje comunicaționale. Sunt reprezentative în actul comunicativ atitudinile pozitive, respectul față de interlocutori, disponibilitatea de a asculta activ, de a fi asertiv, deschiderea spre puncte de vedere diferite, cooperarea constructivă în schimbul de idei etc.

Înțelegerea și dezvoltarea acestor componente este esențială în procesul educațional, întrucât reflectă atât nivelul de stăpânire a limbii, cât și capacitatea subiectului de a interacționa coerent, empatic și adaptat diverselor contexte de comunicare.

Având în vedere complexitatea competenței de comunicare și structura sa multidimensională, este necesară o abordare holistică în demersul investigativ. Astfel, preocupați de soluționarea problemei dezvoltării competenței de comunicare a școlarilor mici, pentru a înțelege în ce măsură aceste componente se regăsesc în comunicarea elevilor și pentru a evidenția nivelul dezvoltării lor comunicaționale, am urmărit stabilirea unor obiective clare ale procesului evaluativ, centrate pe identificarea criteriilor, determinarea și aplicarea metodelor și a instrumentelor relevante de evaluare, prelucrarea și interpretarea datelor obținute privind deținerea respectivei competențe de către copiii din învățământul primar. În acest context, în perioada septembrie-octombrie 2024, în cadrul etapei de constatare a experimentului psihopedagogic, ne-am propus diagnosticarea nivelului inițial al competenței de comunicare a școlarilor mici prin realizarea următoarelor obiective: selectarea lotului experimental; elucidarea criteriilor de evaluare a nivelului deținerii competenței de comunicare a copiilor de vârstă școlară mică; identificarea metodelor și instrumentelor de evaluare a competenței de comunicare a elevilor din învățământul primar; aplicarea instrumentelor de evaluare; prelucrarea și interpretarea datelor experimentale.

Criterii de evaluare a competenței de comunicare la elevii de vârstă școlară mică:

- capacitatea de ascultare activă;
- participarea la interacțiuni verbale;
- claritatea exprimării orale și scrise;
- utilizarea adecvată a vocabularului;
- respectarea normelor de comunicare;
- adaptarea mesajului în funcție de situație;
- exprimarea emoțiilor și a opiniilor personale.

Metodele de cercetare aplicate în cadrul etapei de constatare a experimentului psihopedagogic au vizat: analiza produselor activității subiecților, testarea, chestionarea, observația.

Instrumentele aplicate în vederea evaluării competenței de comunicare a școlarilor mici:

1. Testul „Evaluarea abilităților de comunicare ale elevilor de vârstă școlară mică” (A.S. Cincu și M. Horga), al cărui scop vizează evaluarea abilităților de comunicare ale elevilor de vârstă școlară mică: identificarea abilităților de exprimare verbală și nonverbală, ascultarea activă și comportamentele sociale în interacțiunile cu colegii și cadrele didactice.
2. Chestionarul „Atitudinea elevilor în actul de comunicare”, a avut ca scop investigarea atitudinii acestora față de actul comunicării și interlocutori în contexte variate: școlare, sociale, personale.
3. Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare (A. Potâng, V. Botnari), care a urmărit scopul de a determina capacitățile de comunicare ale elevilor de vârstă școlară mică în viziunea cadrului didactic și a psihologului școlar.
4. Scala competenței comunicaționale (Communicative Competence Scale), după John M. Wiemann, adaptată pentru elevii de vârstă școlară mică.

Unul dintre instrumentele aplicate a fost Testul „Evaluarea abilităților de comunicare ale elevilor de vârstă școlară mică” (A.S. Cincu și M. Horga), care cuprinde 11 întrebări cu trei variante de răspuns, dispuse într-o anumită consecutivitate ce vizează următoarele tipuri: abilitatea de exprimare a gândurilor și sentimentelor, de ascultare activă, de colaborare în grup, de asigurarea a feedbackului constructiv.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale obținute în urma aplicării testului „Evaluarea abilităților de comunicare ale elevilor de vârstă școlară mică” (A.S. Cincu și M. Horga) a evidențiat o distribuție semnificativă a nivelurilor de competență. Astfel, în grupul experimental, 16 elevi (62 %) s-au situat la nivelul mediu, 8 elevi (30 %) au atins un nivel înalt al abilităților de comunicare, iar 2 elevi (8 %) au înregistrat un nivel scăzut. În grupul de control, 17 elevi (74 %) au obținut un nivel mediu, 5 elevi (21 %) au demonstrat un nivel înalt, iar 1 elev (5 %) s-a încadrat la nivelul scăzut.

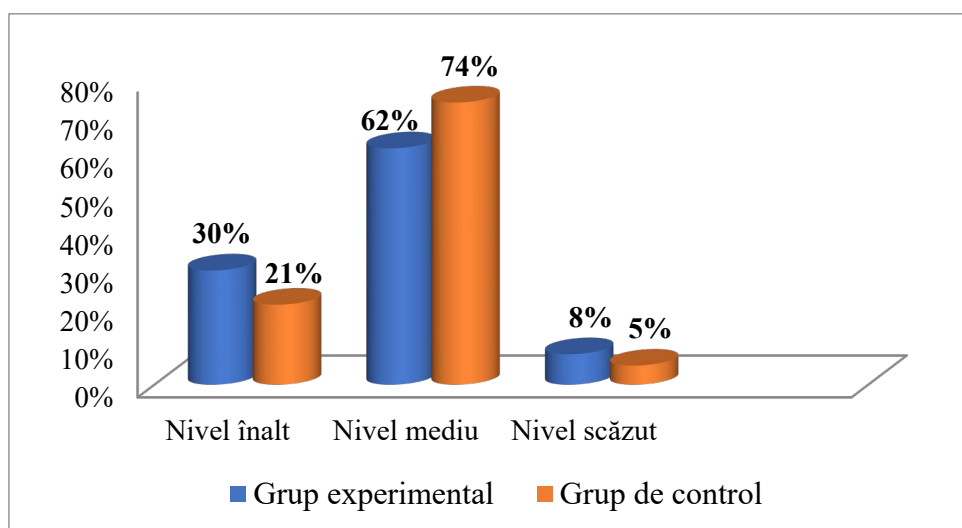


**Figura 1. Repartiția elevilor de vârstă școlară mică (în %) din grupul experimental și de control pe niveluri de dezvoltare a abilităților de comunicare (după Testul „Evaluarea abilităților de comunicare a elevilor de vârstă școlară mică” de A.S. Cincu și M. Horga)**

Diagrama evidențiază distribuția procentuală a nivelurilor de dezvoltare a abilităților de comunicare la elevii de vârstă școlară mică din cele două grupuri analizate: experimental și de control. Se observă că majoritatea elevilor din ambele grupuri se situează la nivelul mediu de dezvoltare a abilităților de comunicare, cu un procent ușor mai ridicat în cazul grupului de control (74 %) comparativ cu grupul experimental (62 %).

Cu toate acestea, grupul experimental prezintă o pondere mai mare a elevilor aflați la nivel înalt (30 %), în contrast cu 21 % înregistrat în grupul de control, ceea ce evidențiază prezența mai consistentă a elevilor cu o dezvoltare comunicațională înaltă. În ceea ce privește nivelul scăzut, diferențele sunt minime; 8 % la grupul experimental și 5 % la cel de control, ceea ce indică o proporție redusă a elevilor cu dificultăți semnificative de comunicare în ambele grupuri. Prin urmare, datele prezentate în diagramă conturează un profil general al abilităților de comunicare care este predominant de nivel mediu.

Un alt instrument utilizat în cadrul experimentului psihopedagogic a fost chestionarul „Atitudinea elevilor față de comunicare”, valorificat în vederea investigării atitudinii acestora față de actul comunicării în contexte variate (școlare, sociale, personale): plăcerea și frecvența comunicării, modalitatea de comunicare preferată, partenerii de comunicare, blocaje în comunicare, accesul la informații, plăcerea personală de a comunica.

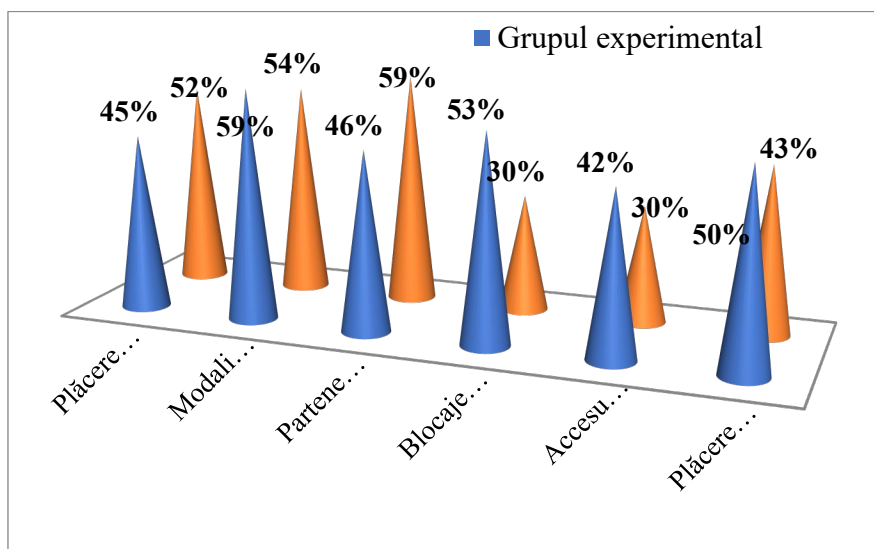


**Figura 2. Rezultatele (în %) atestate la elevii de vârstă școlară mică din grupul experimental și de control privind atitudinile manifestate în comunicare (după chestionarul „Atitudinea elevilor față de comunicare”)**

Analiza comparativă relevă că elevii din grupul experimental manifestă o atitudine mai echilibrată, încrezătoare și pozitivă față de comunicare: 31 elevi (59,6 %), atât în relațiile cu colegii, cât și cu învățătoarea. Totodată, aceștia se confruntă mai rar cu blocaje: 28 elevi (53,8 %) reușesc mai ușor să-și convingă partenerii de dialog și se exprimă prin canale mai variate. În schimb, în grupul de control apar mai frecvent dificultăți, precum lipsa încrederii în comunicare, atestată la 24 de elevi (54,5 %) și o orientare mai puternică spre surse digitale, observată la 13 elevi (59 %).

Prelucrarea datelor a permis identificarea unui număr semnificativ de variații în ceea ce privește atitudinea elevilor față de actul comunicării, fapt care evidențiază influența mediului educațional și a strategiilor didactice aplicate asupra modului în care aceștia se raportează la procesul comunicativ.

Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare la elevii de vârstă școlară mică (A. Potâng, V. Botnari) a fost următorul instrument folosit în experimentul psihopedagogic, ceea ce a permis constatarea faptului că posedă nivel înalt al abilităților de comunicare 11 elevi de vârstă școlară mică (42 %) din grupul experimental și 14 elevi (61 %) din grupul de control. Nivelul mediu al abilităților de comunicare a fost desemnat la 12 elevi (46 %) din grupul experimental și 8 elevi (35 %) din grupul de control. Au fost diagnosticați cu nivel scăzut al abilităților de comunicare 3 elevi (12 %) din grupul experimental și 1 elev (4 %) din grupul de control.

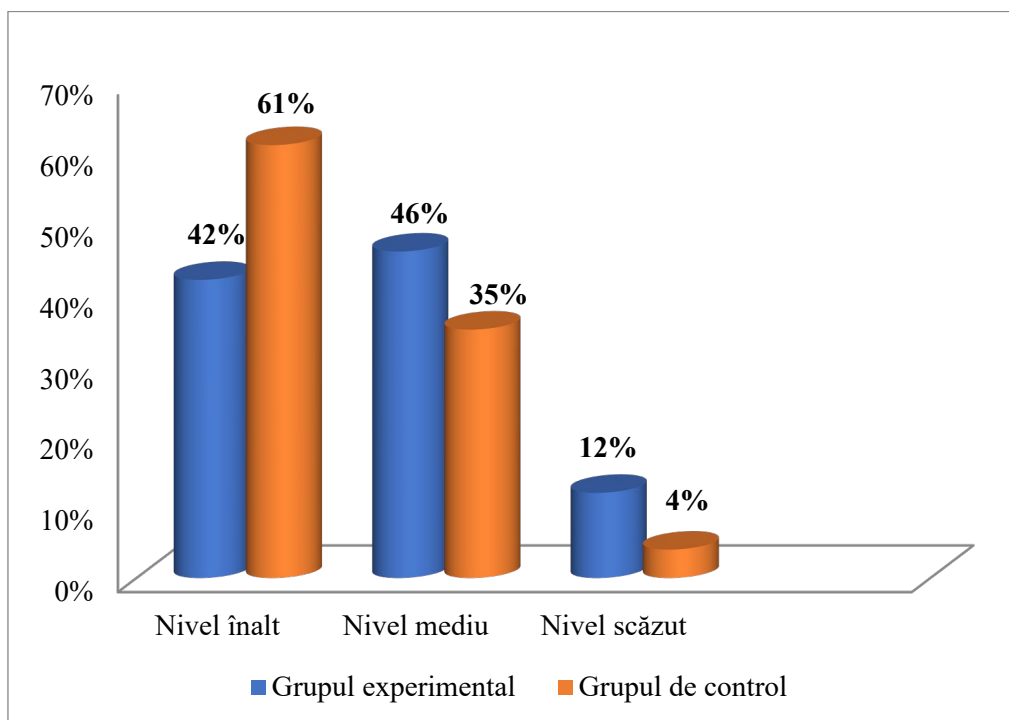


**Figura 3. Nivelul abilităților de comunicare (în %) la elevii de vârstă școlară mică din grupul experimental și de control (după Grila de observație pentru identificarea abilităților de comunicare de A. Potâng și V. Botnari)**

Această distribuție sugerează că în timp ce grupul de control are un număr ușor mai mare de elevi cu performanțe ridicate, grupul experimental se evidențiază printr-o dezvoltare mai uniformă și mai constantă a abilităților de comunicare, cu mai puține extreme.

Un alt instrument aplicat în diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare a fost Scala competenței comunicative (Communicative Competence Scale) după John M. Wiemann, adaptat pentru elevii de vârstă școlară mică.

Datele experimentale atestă o diferență semnificativă între cele două grupuri la nivelul înalt de deținere a competenței de comunicare: 13 elevi (56,2 %) din grupul de control ating acest nivel, comparativ cu 8 elevi (30,7 %) din grupul experimental. Totuși, grupul experimental înregistrează cel mai mare număr de elevi cu nivelul mediu de formare a respectivei competențe: 14 elevi (53,8 %), față de 8 elevi (34,7 %) din grupul de control, indicând o distribuție mai echilibrată și mai constantă a competenței.

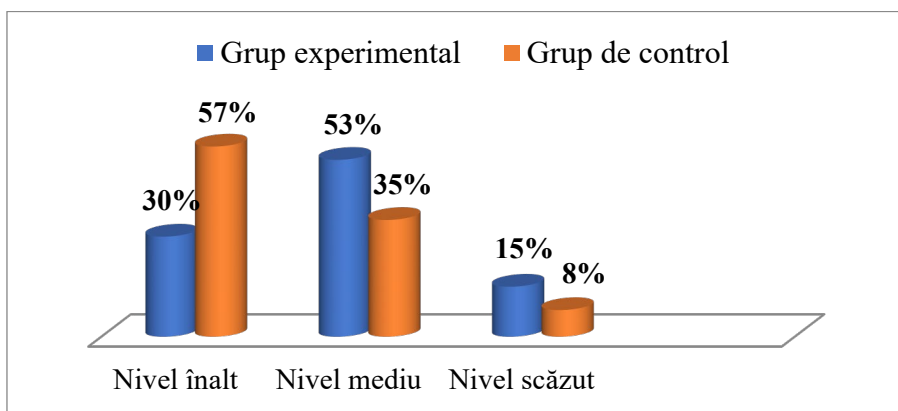


**Figura 4. Rezultatele comparative (în %) privind diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare la elevii de vârstă școlară mică (după Scala competenței comunicative de John M. Wiemann)**

În ceea ce privește nivelul scăzut, ambele grupuri prezintă valori reduse: 4 elevi (15,3 %) în grupul experimental și 2 elevi (8,6 %) în grupul de control, ceea ce sugerează un grad relativ bun de dezvoltare a competenței de comunicare în ansamblu. Astfel, deși grupul de control se evidențiază printr-un număr mai mare de elevi ce atestă nivel înalt, grupul experimental denotă o dezvoltare mai uniformă, cu potențial educațional susținut în direcția consolidării competenței de comunicare.

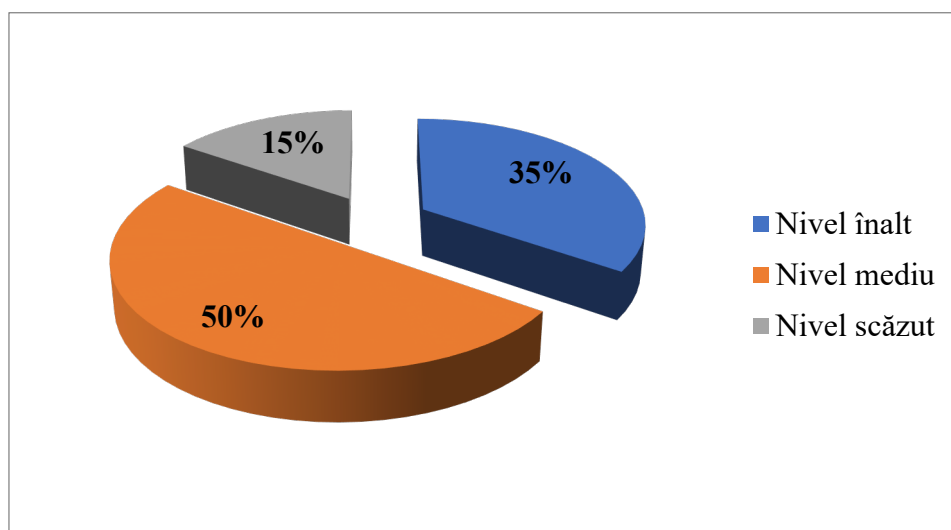


**Figura 4. Repartiția (în %) elevilor de vârstă școlară mică din grupul experimental pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic**

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis constatarea faptului că în grupul experimental predomină nivelul mediu de dezvoltare a competenței de comunicare, diagnosticat la 13 elevi de vârstă școlară mică (50 %). De asemenea, 9 elevi (35 %) posedă nivel înalt al competenței de comunicare și 4 elevi (15 %) –nivel scăzut al respectivului tip de competență.

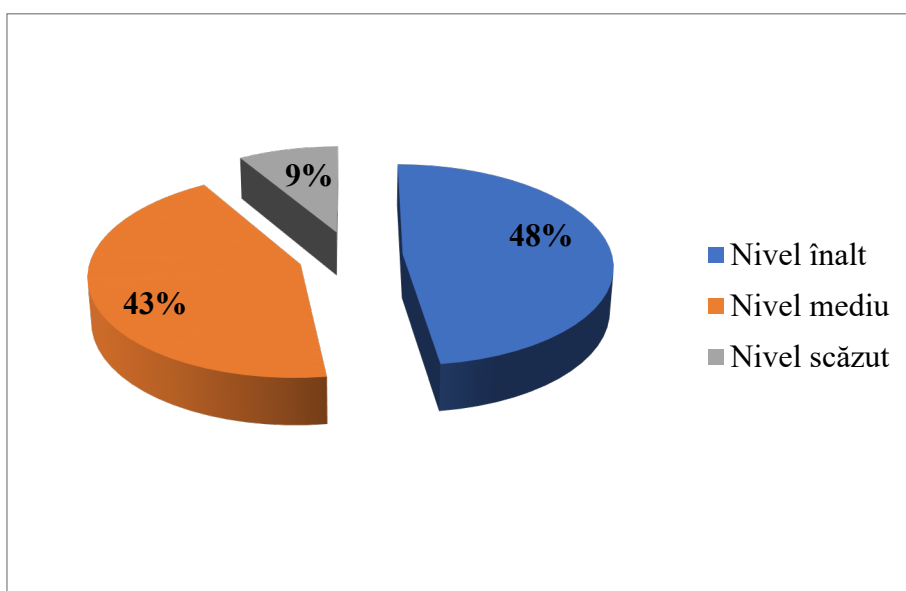


**Figura 5. Repartiția (în %) elevilor de vârstă școlară mică din grupul de control pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic**

În ceea ce privește grupul de control, situația elucidată a fost următoarea: posedă nivel mediu al competenței de comunicare 10 elevi (43 %), nivelul scăzut de dezvoltare a acestui tip de competență a fost identificat la 2 elevi (9 %), iar predominând nivelul înalt de dezvoltare a competenței de comunicare, diagnosticat la 11 elevi (48 %).

Analiza și interpretarea datelor experimentale a permis identificarea nivelului inițial de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor de vârstă școlară mică, care au fost plasați pe trei niveluri de deținere a competenței respective: *înalt*, *mediu* și *scăzut*.

- *Nivelul înalt al competenței de comunicare.* Școlarul mic manifestă atitudine pozitivă față de comunicare; reflectă un ansamblu de comportamente verbale și nonverbale, care indică dezvoltarea armonioasă a competenței de exprimare, înțelege și relaționează cu cei din jur; folosește exprimarea fluentă, clară și coerentă, adaptată contextului și specificului interlocutorului (colegi, cadre didactice, adulți necunoscuți); demonstrează o capacitate crescută de a formula și susține idei proprii, de a pune întrebări relevante, de a oferi explicații sau argumente și de a-și exprima emoțiile într-un mod adecvat; prezintă o bună înțelegere a mesajelor primite, fiind capabil să asculte activ, să aștepte rândul pentru a se exprima și să răspundă corect și empatic; nu întrerupe conversația; respectă opiniile celorlalți; are o atitudine pozitivă față de comunicare; se implică spontan în dialoguri, se simte confortabil vorbind în fața clasei și își manifestă interesul față de ceea ce spun ceilalți; este capabil să-și adapteze limbajul în funcție de context – poate folosi un vocabular bine

structurat în conversațiile cu adulții și cu colegii; beneficiază de o bună dezvoltare socio-emoțională și cognitivă, prezentând o stimă de sine pozitivă și o imagine de sine încurajatoare; are un bun feedback, reușește să-și corecteze comportamentele atunci când este necesar și manifestă deschidere față de critici constructive; comunicare empatică, echilibrată și eficientă; negociază soluții și contribuie activ la activitățile în grup.

- *Nivelul mediu al competenței de comunicare.* Școlarul mic manifestă capacitatea de a interacționa verbal și nonverbal în contexte familiare, întâmpină dificultăți în menținerea unui schimb conversațional coerent și adaptat în situații variate; în exprimare are ezitări, exprimări incomplete: poate manifesta o exprimare acceptabilă în contexte cunoscute – cu colegii apropiați, în jocuri sau în interacțiuni ghidate de adult, însă se simte mai puțin confortabil în fața unui grup, în situații formale sau când i se cere să-și exprime punctul de vedere în mod clar și argumentat; ascultarea activă este adesea superficială; își poate întrerupe interlocutorul; poate pierde firul conversației sau răspunde fără legătură directă cu mesajul primit; stima de sine este oscilantă, fiind influențată de reacțiile celor din jur; poate evita exprimarea ideilor de teamă să nu greșească, preferând să se conformeze opiniilor dominante în grup; în unele situații poate comunica eficient, în altele poate deveni retras sau confuz; receptivitatea la feedback este variabilă – unii pot învăța din corectări, alții le pot percepe ca amenințări la adresa imaginii de sine.

- *Nivelul scăzut al competenței de comunicare.* Școlarul mic prezintă dificultăți în inițierea, menținerea și finalizarea unei comunicări; comunicarea lui este adesea limitată la răspunsuri scurte, monosilabice, lipsite de claritate sau coerență, iar exprimarea gândurilor și emoțiilor este fragmentară sau absentă; poate manifesta frică în a vorbi în fața clasei, tendința de a evita contactul vizual, blocaje frecvente în timpul vorbirii, bâlbâieli sau utilizarea unui vocabular sărac; preferă tăcerea în locul exprimării, chiar și în contexte familiare, iar în situațiile sociale noi poate părea retras, anxios sau dezinteresat; uneori, recurge la comunicare nonverbală (gesturi, mimică) în locul exprimării verbale; poate fi afectat de o stimă de sine scăzută, anxietate socială sau lipsa încrederii în propriile capacități; de obicei provine din medii în care comunicarea verbală nu este suficient stimulată sau valorizată, ceea ce conduce la un decalaj în dezvoltarea limbajului expresiv; deseori are dificultăți de învățare, tulburări de limbaj sau întârziere în dezvoltarea socio-emoțională; reacția la feedback este adesea negativă: poate interpreta corectările ca reproșuri, iar lipsa de înțelegere sau respingerea din partea grupului clasei îi poate accentua tendințele de izolare; întâmpină dificultăți în a coopera în activități de grup, iar ascultarea activă este superficială sau absentă.



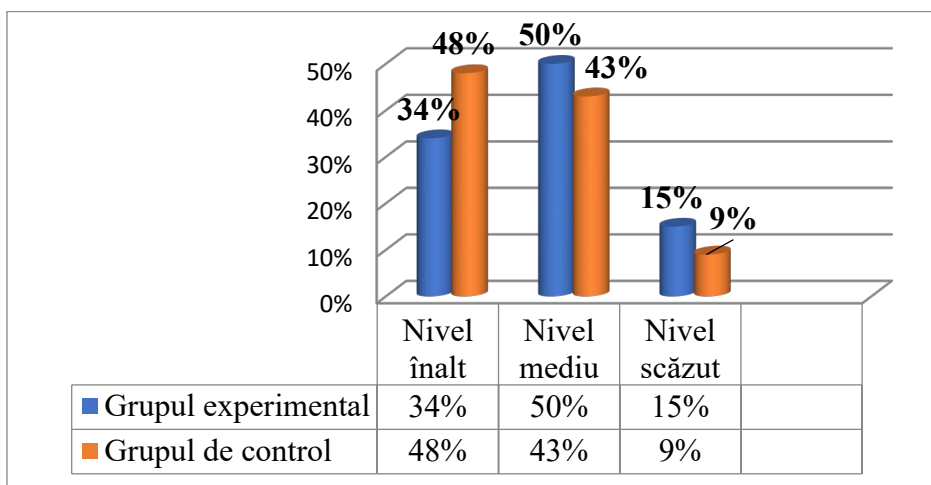


**Figura 7. Repartiția elevilor de vârstă școlară mică (în %) din grupul experimental și de control pe niveluri de dezvoltare a competenței de comunicare la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic**

Analiza comparativă a rezultatelor experimentale a permis constatarea faptului că la nivel înalt s-au plasat 9 elevi (34,6 %) din grupul experimental și 11 elevi (48 %) incluși în grupul de control. În grupul experimental au fost desemnați 13 elevi (50 %) care manifestă nivel mediu de dezvoltare a competenței de comunicare, pe când în grupul de control au fost 10 elevi (43 %) diagnosticați cu respectivul nivel de dezvoltare a competenței nominalizate.

Prelucrarea și interpretarea datelor experimentale a permis constatarea faptului că posedă nivel scăzut al competenței de comunicare 4 elevi (15 %) din grupul experimental și 2 elevi (9 %) din grupul de control.

### **Concluzii**

- Rezultatele obținute evidențiază diferențe și similitudini între grupurile de subiecți analizate în ceea ce privește dezvoltarea competenței de comunicare, aspect ce poate fi influențat de factori multipli precum: climatul social, dinamica de grup, capacitățile de comunicare deținute, atitudinile manifestate de interlocutori în procesul comunicării, contextul emoțional al interacțiunii, tipul de mesaje utilizate și claritatea transmiterii acestora, nivelul de empatie și asertivitate etc.
- Se constată o varietate de manifestări ale copiilor în procesul comunicării, de la exprimarea clară, argumentată a ideilor și implicarea activă în interacțiuni până la dificultăți în codificarea și decodificarea mesajelor, blocaje în interrelaționare, ceea ce subliniază nevoia unei abordări diferențiate în intervențiile educaționale axate pe asigurarea progresului competenței de comunicare a elevilor din învățământul primar.
- Datele obținute în această etapă oferă un punct de plecare valoros pentru proiectarea unor tehnologii psiho-socio-pedagogice care să sprijine consolidarea

și evoluția competenței de comunicare și să răspundă nevoilor reale de comunicare ale elevilor.

▪ Abordările variate din literatura de specialitate subliniază faptul că, deși definițiile competenței de comunicare pot fi diferite, există un consens privind importanța evaluării acesteia într-un mod complex și nuanțat. În cazul elevilor de vârstă școlară mică, evaluarea competenței de comunicare devine un demers esențial pentru a înțelege nivelul de dezvoltare al fiecărui copil. Aceasta permite identificarea nevoilor specifice și crearea unor contexte educaționale adaptate, prin care să fie susținută formarea atitudinilor, consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților de exprimare și relaționare. În acest mod, procesul educațional devine eficient, personalizat, coerent, complex, centrat pe dezvoltarea holistică a competenței de comunicare a fiecărui subiect.

### Bibliografie

1. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Aramis Print, 2001. 144 p. ISBN 973-8066-70-0.
2. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. BOCOȘ. Vol. 2: E.-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
3. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
4. MÎSLIȚCHI, V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performante. *Știință, educație, cultură. Наука, образование, культура*. Сборник статей. Том III. Психолого-Педагогические науки. Conferința științifico-practică internațională „Știință, educație, cultură”. Международная научно-практическая конференция „Наука, образование, культура”. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/109341](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/109341).
5. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica – știință a comunicării*. București: ALL EDUCATIONAL, 1999. 825 p. ISBN 973-684-025-5.
6. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006, 384 p. ISBN 973-679-303-6.
7. HYMENS, D. *Vers la competence de communication*. Paris: ESF, 1994. 293 p. ISBN 2278058770.
8. ROEGIER, X. *L'approche par competences dans le monde: entre uniformisation et differenciation, entre equité et inequité. La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, 2006. 53 p. Disponibil: <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>.

# **PSIHOPROFILAXIA ȘI CONSILIEREA CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CU SINDROMUL BURNOUT**

## **PSYCHOPROPHYLAXIS AND COUNSELING OF LOWER SECONDARY EDUCATION TEACHERS WITH BURNOUT SYNDROME**

**Mihaela RUSANOVSCI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Valentina BOTNARI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mihaela RUSANOVSCI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Valentina BOTNARI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 159.944:37.011.3**

**Abstract.** Professional burnout among lower secondary school teachers has become an alarming phenomenon, affecting both educational performance and teachers' overall well-being. **The aim of this research is to identify Burnout Syndrome among lower secondary education teachers and to determine the necessary psycho-pedagogical measures for its prevention and management.** The study is based on the application of a standardized questionnaire that assesses the level of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. The results indicate a worrying degree of burnout symptoms among the respondents. Based on these findings, several psycho-pedagogical intervention proposals are outlined, such as individual counseling sessions, personal development workshops, team-building activities, and stress management strategies. Furthermore, the study emphasizes the crucial role of the organizational climate in supporting the psycho-emotional balance of teaching staff. This paper highlights the need to implement structured support programs that aim to prevent the onset of burnout and contribute to maintaining teachers' mental health and professional motivation.

**Keywords:** Burnout, teaching staff, lower secondary education, psychoprophylaxis, psycho-pedagogical counseling.

**Introducere.** În ultimele decenii, sindromul burnout a devenit un fenomen tot mai des întâlnit în rândul profesiilor vocaționale, inclusiv în domeniul educațional. Cadrele didactice, în special cele din învățământul gimnazial, se confruntă cu un nivel ridicat de stres profesional, responsabilități multiple și solicitări emoționale constante, care favorizează apariția și dezvoltarea sindromului burnout [1, p. 7]. Acest sindrom este definit ca un proces de epuizare emoțională, depersonalizare și scădere a realizării profesionale, cu impact negativ asupra stării de bine și a eficienței profesionale [6, p. 45].

Dimensiunea psihosocială a fenomenului este analizată în profunzime de cercetători, precum Balode, care evidențiază importanța relațiilor interpersonale, a climatului organizațional și a stilului de management în declanșarea sau prevenirea burnout-ului la cadrele didactice [1, p. 12]. De asemenea, A. Cosmovici și L. Iacob subliniază rolul mecanismelor de adaptare psihologică și al dezvoltării competențelor socio-emoționale în protejarea profesorilor de efectele negative ale stresului ocupațional [2, p. 218].

Reglarea emoțională reprezintă un aspect esențial în prevenirea burnoutului, fiind un proces prin care individul își poate gestiona trăirile afective în fața presiunilor profesionale [3, p. 127]. Studiile recente confirmă faptul că abilitățile de autoreglare emoțională contribuie la menținerea echilibrului interior și la reducerea riscului de epuizare psihică [4, p. 96]. În plus, diferențele de gen în manifestarea burnout-ului pot influența atât tiparele de reacție ale cadrelor didactice, cât și strategiile de intervenție adecvate [4, p. 143].

Literatura de specialitate susține necesitatea dezvoltării unor programe de psihoprofilaxie și consiliere psihopedagogică menite să sprijine cadrele didactice în gestionarea stresului, în îmbunătățirea rezilienței emoționale și în menținerea motivației profesionale [5, p. 88]. Astfel, se impune o abordare integrată, care să combine evaluarea precoce a simptomelor de burnout cu intervenții personalizate de sprijin psihopedagogic.

În această lucrare ne-am propus să investigăm nivelul de manifestare a sindromului burnout în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial și să identificăm măsurile eficiente de prevenție și consiliere, contribuind, astfel, la consolidarea sănătății mintale a personalului didactic și la creșterea calității actului educațional.

În această ordine de idei, făcând referință la situația actuală din Republica Moldova, caracterizată de instabilitate și reformare continuă, putem afirma că pedagogii din învățământul general se confruntă cu multiple provocări, care le solicită un efort cognitiv și emoțional consistent. Discrepanța dintre condițiile reale și idealul profesional produce un efect demoralizator asupra identității profesionale a cadrelor didactice. Strategiile ineficiente de depășire a actualei stări de incertitudine generează stres și creează contexte favorizante dezvoltării sindromului *burnout*. Solicitățile în muncă depășesc considerabil resursele disponibile, creând un dezechilibru nociv pentru sănătatea ocupațională și buna funcționare a cadrelor didactice. Identificarea resurselor suplimentare, care ar susține cadrul didactic în fața cerințelor mereu crescânde în muncă, devine o sarcină deosebit de actuală [6, p. 6]. Problema adecvării resurselor la solicitările existente în munca pedagogică solicită o abordare sistemică și diferențiată a factorilor determinanți, luând în calcul atât contextul social și organizațional actual, cât și personalitatea cadrului didactic.

Aceste considerente au constituit argumente pentru realizarea cercetării experimentale a factorilor psihosociali, care condiționează apariția și dezvoltarea sindromului *burnout* la cadrele didactice.

Sindromul *burnout*, ca concept de bază în lucrarea de față, este definit drept stare de epuizare emoțională, cognitivă și fizică, provocată de dezechilibrul dintre resursele personale și cerințele în muncă, care se soldează cu dezangajarea treptată de sarcinile de muncă. Definiția se fundamentează pe *modelul bidimensional (epuizare și dezangajare) al burnoutului*, propus de E. Demerouti și A. Bakker, utilizat pe larg în cercetările internaționale și acceptat drept unul fundamental în cercetare.

**Actualitatea problemei de cercetare.** Contextul actual al vieții sociale, marcat de reforme frecvente, schimbări accelerate și instabilitate socioeconomică generală, favorizează apariția și manifestarea sindromului burnout în rândul angajaților, în special, în domenii ce implică muncă emoțională intensă, cum este educația. Acest fenomen a devenit tot mai des întâlnit în școli, având consecințe directe asupra calității vieții cadrelor didactice, a relațiilor interpersonale și a eficienței muncii acestora. Burnoutul reprezintă, așadar, nu doar o problemă individuală, ci și una socială, cu implicații grave la nivelul sistemului educațional.

Literatura de specialitate semnalează că epuizarea profesională este una dintre cele mai frecvente „boli” ale societății moderne, cu impact psihologic, social și economic sever, în special în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial, care desfășoară o activitate solicitantă emoțional – consumul de energie psihică este major, iar lipsa intervenției adecvate duce la diminuarea performanței, absenteism, fluctuație de personal și chiar conflicte profesionale.

Primele lucrări științifice care au abordat acest fenomen datează din anii 70 ai secolului XX, de exemplu studiul psihologului american Herbert Freudenberger [7, p. 276]. De atunci, cercetările internaționale și naționale au continuat să exploreze cauzele, formele de manifestare și strategiile de prevenție și intervenție. În România și Republica Moldova, specialiști precum N. Balode, V. Gorincioi, E. Losîi și R. Cerlat au evidențiat atât factorii psihosociali ai burnoutului, cât și impactul asupra personalității cadrelor didactice și resurselor acestora în depășirea dificultăților emoționale.

Astfel, necesitatea identificării timpurii a simptomelor de burnout și elaborarea unor programe psihopedagogice de prevenire și intervenție devin obiective prioritare. În acest sens, în studiul de față ne propunem să investigăm specificul manifestării burnoutului în rândul cadrelor didactice, angajate acualmente în ciclul gimnazial, să analizăm factorii de risc și resursele personale și organizaționale, precum și să elaborăm recomandări practice pentru reducerea și prevenirea acestui fenomen în școli.

### **Ipotezele cercetării**

1. Se presupune că există diferențe semnificative în manifestarea sindromului burnout la cadrele didactice, în funcție de mediul de proveniență în care își desfășoară activitatea.
2. Se consideră că există o relație de interdependență între dezvoltarea sindromului burnout și formarea profesională a cadrelor didactice, precum și între epuizarea profesională și anii de experiență în activitatea didactică.
3. Se presupune că implementarea unui program de intervenție psihopedagogică, axat pe activarea resurselor personale și dezvoltarea unei atitudini funcționale față de resursele ocupaționale va avea un impact pozitiv asupra cadrelor didactice prin reducerea manifestărilor sindromului burnout.

**Metodologia cercetării.** În prezenta cercetare ne-am propus să investigăm nivelul de manifestare a sindromului burnout în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial, concentrându-ne asupra modalităților prin care acest fenomen este influențat de factori personali și contextuali, cum ar fi mediul educațional, vârsta, experiența profesională și nivelul de formare profesională. Pentru atingerea acestui scop, a fost elaborată o strategie metodologică riguroasă, bazată pe utilizarea unui instrument psihodiagnostic validat, care oferă o perspectivă complexă și nuanțată asupra stării psihologice a cadrelor didactice.

Instrumentul de cercetare utilizat a fost Chestionarul de evaluare a sindromului burnout, conceput în baza modelului propus de C. Maslach și S. Jackson [3, p. 131]. Acesta a fost adaptat și aplicat în forma actuală de către psihologul Alina Blagoi, ale cărei contribuții practice au permis integrarea acestui instrument în mediul educațional din România. Acest chestionar este structurat în jurul a trei dimensiuni fundamentale ale burnoutului: extenuarea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale. Extenuarea emoțională exprimă senzația de epuizare psihică și fizică provocată de interacțiunea constantă cu sarcinile profesionale, solicitările elevilor și ritmul alert al activităților educaționale. Depersonalizarea se referă la tendința de distanțare emoțională față de elevi, colegi sau instituție, manifestată prin atitudini cinice, răceală afectivă sau chiar respingere. Dimensiunea privind reducerea realizărilor personale implică scăderea sentimentului de eficiență profesională, apariția percepției de incompetență și lipsa satisfacției în munca depusă.

Chestionarul include 25 de itemi, fiecare evaluat pe o scală Likert cu cinci trepte, de la „foarte rar” la „foarte frecvent”. Răspunsurile sunt analizate cantitativ prin atribuirea de punctaj, itemii formulați pozitiv fiind cotați invers pentru a menține echilibrul evaluării. Pe baza scorurilor obținute, nivelul sindromului burnout este clasificat în trei categorii: scăzut, moderat și înalt. Aceste categorii permit identificarea gradului de afectare psihologică și oferă indicii importante pentru intervenții psihopedagogice ulterioare.

Chestionarul se dovedește a fi un instrument eficient și relevant pentru contextul educațional, întrucât reflectă complexitatea trăirilor emoționale ale cadrelor didactice și permite analiza diferențiată în funcție de caracteristicile mediului școlar. Prin integrarea acestuia în cercetare, se obține o radiografie clară a factorilor care contribuie la dezvoltarea burnoutului, fiind posibile corelații între nivelul de epuizare și contextul profesional. De exemplu, în școlile din mediul rural, unde resursele materiale și suportul instituțional sunt adesea limitate, cadrele didactice pot prezenta scoruri mai mari la dimensiunea extenuării emoționale. În schimb, în mediul urban, acolo unde solicitările sunt mai ridicate, dar infrastructura este mai dezvoltată, manifestările pot fi diferite, accentul fiind pus pe depersonalizare sau pe reducerea sentimentului de realizare personală.

Un alt aspect important urmărit în această cercetare este analiza relației dintre burnout și vârsta respondentului. Se presupune că profesorii aflați la început de carieră sunt mai vulnerabili la epuizare, din cauza lipsei de experiență, a adaptării la cerințele instituționale și a confruntării cu realitatea sistemului educațional. Totodată, profesorii cu experiență îndelungată pot resimți un alt tip de epuizare, determinat de uzura profesională și de lipsa recunoașterii sau a valorizării sociale. Astfel, chestionarul aplicat oferă un cadru analitic flexibil, capabil să surprindă diferențele de vârstă și să coreleze aceste date cu nivelul de burnout.

Nivelul de educație și gradul didactic reprezintă, de asemenea, variabile semnificative. Cadrele didactice cu formare profesională superioară avansată pot manifesta un autocontrol mai bun asupra strategiilor de coping, ceea ce duce la scoruri mai mici în dimensiunea depersonalizării. Pe de altă parte, așteptările ridicate și implicarea profesională crescută pot conduce la o vulnerabilitate mai mare în ceea ce privește reducerea realizărilor personale. În același timp, nivelul de pregătire poate influența și capacitatea de a solicita și de a beneficia de sprijin instituțional sau psihopedagogic.

Pentru a analiza experiența profesională, am inclus în cercetare întrebări privind vechimea în muncă și domeniul specific de activitate. Datele astfel colectate permit o evaluare comparativă a scorurilor în funcție de stagiul. Se poate analiza, spre exemplu, dacă există diferențe între cadrele didactice debutante, care se pot confrunta cu anxietăți privind validarea profesională, și cele aflate la etapa de plafonare, unde sindromul burnout poate fi asociat cu rutina și lipsa de motivație.

Datele au fost colectate în format fizic și digital, respectând normele etice și confidențialitatea participanților. Răspunsurile au fost procesate în programe statistice (SPSS, Excel) pentru a obține medii, deviații standard și corelații între dimensiunile burnoutului și celelalte variabile analizate. Aceste analize permit formularea unor concluzii relevante și fundamentate științific, contribuind la identificarea categoriilor de risc și la formularea de măsuri personalizate de intervenție.

Metodologia cercetării nu se limitează doar la aplicarea chestionarului, ci integrează și alte metode complementare pentru a obține o imagine holistică. Interviuurile semistructurate cu un eșantion restrâns de profesori oferă o perspectivă calitativă, evidențiind trăirile subiective, emoțiile și percepțiile personale legate de activitatea didactică. Aceste date ajută la interpretarea mai nuanțată a rezultatelor obținute prin chestionar. De asemenea, focus-grupurile organizate cu cadre didactice din diverse tipuri de școli permit analiza dinamicii de grup și identificarea unor strategii colective de coping și sprijin.

O altă metodă recomandată este analiza jurnalului reflexiv, în care profesorii notează zilnic sau săptămânal stările emoționale și dificultățile întâmpinate la locul de muncă. Această metodă oferă informații despre evoluția stării psihice pe termen lung și eficiența unor intervenții individuale sau instituționale. În plus, observarea sistematică realizată de consilieri sau specialiști externi poate completa datele, oferind o perspectivă obiectivă asupra comportamentelor profesionale și a interacțiunii cu elevii.

În contextul prevenirii și reducerii burnoutului, este esențială evaluarea autoeficacității, utilizând scale validate psihologic. Cadrele didactice care se percep ca fiind competente și capabile de a face față provocărilor vor obține scoruri mai mici în dimensiunea reducerii realizărilor personale. De asemenea, chestionarele de evaluare a satisfacției profesionale pot fi utile în identificarea surselor de satisfacție sau frustrare și în corelarea acestora cu dimensiunile burnoutului.

Respectarea principiilor etice ale cercetării a fost o prioritate în desfășurarea investigației. Participanții au fost informați cu privire la scopul studiului, la caracterul voluntar al participării și la dreptul de retragere în orice moment. Răspunsurile au fost colectate în mod anonim și utilizate exclusiv în scopuri de cercetare. Această abordare a contribuit la obținerea unor date autentice și la construirea unui climat de încredere între cercetător și respondenți.

În concluzie, metodologia cercetării adoptate în cadrul acestui studiu asigură o evaluare riguroasă și detaliată a sindromului burnout în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial. Combinarea metodelor cantitative și calitative oferă o perspectivă completă asupra fenomenului, iar utilizarea chestionarului standardizat permite comparabilitatea rezultatelor cu alte studii similare. Prin corelarea scorurilor burnout cu variabilele demografice și profesionale, cercetarea contribuie la identificarea cauzelor profunde ale epuizării profesionale și oferă direcții clare pentru elaborarea unor strategii eficiente de prevenție și consiliere psihopedagogică în instituțiile de învățământ.

**Analiza și interpretarea rezultatelor obținute.** În cadrul acestui studiu, chestionarul de evaluare a sindromului burnout a fost aplicat unui număr de 81 de cadre didactice din învățământul gimnazial, în perioada 25 martie – 10 aprilie 2025, în trei instituții de învățământ din Republica Moldova: Liceul Teoretic „Alexandru



Ioan Cuza”, Gimnaziul Ruseni, raionul Edineț, și Gimnaziul Rujnița, raionul Ocnîța. Scopul principal al acestei evaluări a fost identificarea nivelului de manifestare a sindromului burnout în rândul profesorilor școlari, în vederea stabilirii nevoilor de consiliere psihopedagogică și a conturării unor direcții de intervenție adecvate.

Eșantionul a cuprins 81 de respondenți, 78 de femei și 3 bărbați, ceea ce reflectă o predominanță feminină semnificativă în rândul personalului didactic. În ceea ce privește mediul de proveniență, 57 dintre participanți activează în mediul urban, iar 24 în cel rural. Din punctul de vedere al nivelului educațional, distribuția este următoarea: 22 persoane cu studii medii de specialitate, 37 cu studii superioare de licență, 19 cu studii de masterat și 3 cu studii doctorale. Experiența profesională variază semnificativ, incluzând atât cadre didactice debutante (37 persoane cu 0-5 ani vechime), cât și profesori cu experiență îndelungată (22 persoane cu 21-25 de ani vechime). Vârsta respondenților este, de asemenea, diversă: 23 au între 20 și 29 de ani, 19 – 30-39 de ani, 24 – 40-49 de ani, 12 – m 50-59 de ani și 3 persoane au peste 60 de ani, date ilustrate în figura 1.

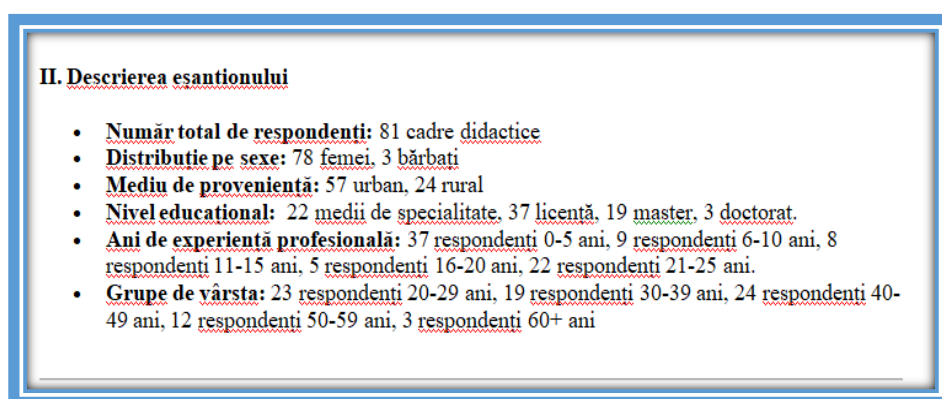


**Figura 1. Eșantionul experimental**

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului reflectă o imagine detaliată a modului în care sindromul burnout se manifestă în rândul cadrelor didactice evaluate. În ceea ce privește extenuarea emoțională, 19 persoane au înregistrat un scor scăzut, 51 – un scor mediu și 11 – un scor ridicat. Aceste date sugerează că o majoritate semnificativă (62,9 %) se confruntă cu un nivel moderat de oboseală psihică, însă trebuie remarcat și faptul că 13,5 % dintre participanți prezintă simptome intense, care indică o afectare profundă a stării emoționale. Dimensiunea depersonalizării, o altă componentă importantă a sindromului burnout, arată că 19 respondenți prezintă un scor scăzut, 46 – un scor mediu și 16 – un scor înalt. Procentul celor care manifestă o formă intensă de detașare emoțională este îngrijorător (19,7 %), întrucât acest aspect poate avea consecințe negative asupra calității relațiilor interumane din mediul educațional. Reducerea realizărilor personale este mai puțin severă comparativ cu celelalte dimensiuni, însă nu lipsită de

relevanță. Astfel, 30 de respondenți au obținut un scor scăzut, 43 – un scor mediu, iar 8 – un scor înalt. Aceasta sugerează că un număr relativ mic de cadre didactice (9,8 %) resimt un nivel scăzut de satisfacție profesională, dar tendința generală indică o ușoară scădere a încrederii în propriile realizări și abilități.

Evaluând nivelul general de burnout, se constată că 7 persoane prezintă un scor scăzut, 13 – un scor mediu și 10 – un scor înalt. Astfel, aproximativ o treime din cadrele didactice evaluate (30,8 %) se confruntă cu forme moderate spre severe de sindrom burnout, ceea ce impune necesitatea unor măsuri urgente și eficiente de intervenție psihopedagogică. Analiza datelor în funcție de mediul de proveniență arată că profesorii din mediul rural au obținut scoruri mai ridicate la dimensiunea extenuării emoționale, în timp ce cadrele didactice din mediul urban au manifestat un grad mai mare de depersonalizare. Aceste diferențe pot fi explicate prin condițiile de lucru distincte, accesul la resurse și sprijinul instituțional variabil. De asemenea, vârsta și experiența profesională joacă un rol important în intensitatea simptomelor burnout. Cadrele didactice cu peste 15 ani de activitate tind să manifeste o afectare mai severă în toate cele trei dimensiuni, probabil ca urmare a acumulării presiunii profesionale și a lipsei de oportunități de reînnoire profesională. O categorie aparte este reprezentată de profesorii care predau discipline cu încărcătură emoțională ridicată, precum limba și literatura română, educația civică și educația specială. Aceștia au prezentat, în general, scoruri mai ridicate la dimensiunea extenuării emoționale, ceea ce poate fi atribuit empatiei constante, implicării afective și a necesității de a gestiona în mod continuu relațiile interpersonale solicitant, reprezentat în cadrul tabelului 1.

**Tabelul 1. Rezultatele aplicării chestionarului de identificare a sindromului burnout**

| Dimensiune burnout               | Număr de persoane cu scor scăzut | Număr cu scor mediu | Număr cu scor înalt |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------------|---------------------|
| Extenuare emoțională             | 19                               | 51                  | 11                  |
| Depersonalizare                  | 19                               | 46                  | 16                  |
| Reducerea realizărilor personale | 30                               | 43                  | 8                   |
| Nivel general burnout            | 7 (scăzut)                       | 13 (mediu)          | 10 (înalt)          |

Interpretarea integrativă a rezultatelor sugerează o imagine complexă și îngrijorătoare a stării de bine în rândul personalului didactic din învățământul gimnazial. Cea mai afectată dimensiune este extenuarea emoțională, urmată de depersonalizare și, într-o măsură mai redusă, de scăderea percepției asupra

realizărilor profesionale. Acest tablou general reflectă efortul psihologic intens la care sunt supuse cadrele didactice și subliniază nevoia stringentă de intervenție. În contextul presiunilor sistemice, al lipsei de valorizare profesională și al solicitărilor multiple venite din partea elevilor, părinților și administrației, profesorii devin vulnerabili. Pentru a contracara aceste consecințe și a îmbunătăți starea de bine a personalului didactic, se recomandă implementarea unor măsuri strategice precum organizarea sesiunilor de consiliere psihopedagogică individuală și de grup, realizarea de ateliere tematice axate pe gestionarea stresului și dezvoltarea inteligenței emoționale, implementarea unui program de mentorat între cadrele debutante și cele cu experiență, implicarea activă a managementului instituțiilor în susținerea unui climat organizațional pozitiv și monitorizarea periodică a nivelului de burnout în vederea ajustării politicilor interne. Aceste intervenții, corelate cu o implicare reală și constantă din partea specialiștilor în psihopedagogie și psihologie școlară, pot contribui semnificativ la prevenirea și reducerea sindromului burnout în rândul cadrelor didactice.

**Concluzii.** Rezultatele cercetării evidențiază existența unei problematice reale în rândul cadrelor didactice din învățământul gimnazial, afectate de sindromul burnout în diferite grade de intensitate. Faptul că aproape o treime dintre respondenți prezintă un nivel moderat sau ridicat de burnout reflectă o vulnerabilitate crescută a personalului didactic în fața stresului profesional cronic. Rezultatele subliniază importanța necesității identificării precoce a simptomelor și a implementării unor măsuri concrete de sprijin psihopedagogic, în scopul prevenirii agravării acestui sindrom.

Cercetarea confirmă că factori precum mediul de proveniență, experiența profesională îndelungată și formarea profesională influențează în mod semnificativ asupra apariției și intensității burnoutului. Astfel, devine necesară o abordare diferențiată, adaptată particularităților fiecărei instituții și fiecărui cadru didactic. Într-un context educațional tot mai complex, promovarea sănătății mintale a profesorilor devine o condiție esențială pentru asigurarea unui proces educațional echilibrat, eficient și empatic. În lumina acestor concluzii, cercetarea oferă un fundament pertinent pentru demersuri viitoare de intervenție psihopedagogică, precum și pentru dezvoltarea unor politici educaționale orientate spre susținerea resurselor umane din sistemul de învățământ.

**Recomandări.** În lumina concluziilor enunțate, cercetarea oferă un fundament oportun pentru demersuri viitoare de intervenție psihopedagogică pentru a asigura un răspuns eficient la provocările generate de sindromul burnout în rândul cadrelor didactice. Este necesară elaborarea și implementarea unui plan de intervenție psihopedagogică integrat. Acesta ar trebui să vizeze în mod unitar cadrele didactice, psihologii școlari și echipele manageriale ale instituțiilor de învățământ. Cadrele didactice au nevoie de sprijin constant, iar participarea lor la sesiuni de consiliere

psihopedagogică individuală sau de grup este esențială pentru gestionarea stresului profesional. De asemenea, implicarea activă în programe de formare continuă care promovează dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a rezilienței le poate ajuta să facă față presiunilor cotidiene. Rețelele de sprijin colegial, în care experiențele și strategiile de coping sunt împărtășite într-un cadru empatic, pot contribui la prevenirea izolării profesionale și la menținerea unei stări de bine. Adoptarea unui stil de viață echilibrat, cu delimitarea clară a timpului profesional de cel personal și cu momente de relaxare și recreere, completează tabloul măsurilor necesare la nivel individual.

În paralel, psihologii școlari trebuie să desfășoare activități de evaluare periodică a stării emoționale a cadrelor didactice, utilizând instrumente validate și metode calitative, precum interviul. Grupurile de suport psihologic și atelierele tematice axate pe autoreglarea emoțională, comunicare eficientă și prevenirea epuizării profesionale sunt intervenții necesare și eficiente. Cooperarea constantă cu administrația instituției în vederea ajustării politicilor școlare la realitățile emoționale ale profesorilor este o altă direcție importantă, la fel ca asigurarea unui cadru de încredere și confidențialitate pentru exprimarea problemelor personale sau profesionale.

De asemenea, managementul instituțiilor educaționale are un rol crucial în prevenirea și combaterea burnoutului. Este imperativă inițierea unui plan instituțional de acțiune care să includă măsuri concrete și sustenabile în această direcție. Crearea unui climat organizațional pozitiv, bazat pe valorizare, încredere și comunicare deschisă, poate schimba fundamental percepția profesorilor asupra mediului de lucru. Asigurarea unui echilibru între cerințele profesionale și resursele disponibile este o condiție esențială pentru diminuarea presiunii, iar distribuirea echitabilă a sarcinilor și respectarea timpului de odihnă sunt principii de bază. În același timp, implementarea unui program de mentorat pentru cadrele didactice debutante sau aflate în risc poate facilita adaptarea la contextul profesional și prevenirea instalării timpurii a sindromului burnout.

Prin aplicarea acestor măsuri integrate și corelate, instituțiile de învățământ pot crea un mediu educațional sănătos, în care cadrele didactice să se simtă susținute, valorizate și capabile să-și desfășoare activitatea în condiții de echilibru emoțional și profesional.

### **Bibliografie**

1. BALODE, N. *Factorii psihosociale ai burnoutului cadrului didactic școlar*. Rezumatul tezei de doctor în psihologie socială. Chișinău, 2019. 33 p. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55388/neli\\_balode\\_abstract.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55388/neli_balode_abstract.pdf) [accesat 2025-04-17].
2. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologia școlară*. Iași: Polirom, 1998. 304 p. ISBN 973-683-048-9. Disponibil: <https://alingavreliuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/a-cosmovici-l-iacob-psihologie-scolara.pdf> [accesat 2025-04-17].

3. GAVRILIȚĂ, L. Procesul de reglare emoțională: precizări conceptuale. *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2018, nr. 3 (52), pp. 125-135. ISSN 1857-0224. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/69467](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/69467) [accesat 2025-04-17].
4. GORINCIOI, V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspectiva de gen*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015. 225 p. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22335/veronica\\_gorincioi\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2015/22335/veronica_gorincioi_thesis.pdf) [accesat 2025-04-17].
5. LOSÎI, E., CHIREV, L. Fenomenul arderii profesionale la lucrătorii medicali. *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2013, nr. 4 (33), pp. 82-103. ISSN 1857-0224. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/29689](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/29689) [accesat 2025-04-17].
6. LOSÎI, E. Arderea profesională la cadrele didactice. *Tendențe moderne în psihologia practică*. 8 decembrie 2017, Chișinău. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, pp. 5-11. ISBN 978-9975-46-370-6. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/127216](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/127216) [accesat 2025-04-17].
7. OANCEA, A.M. Stres și burnout la cadrele didactice. *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Vol. 8, partea a 2-a. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009, pp. 275-284. ISBN 978-9975-921-22-0. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/120810](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/120810) [accesat 2025-04-17].

# EFECTELE ȘTIRILOR NEGATIVE ASUPRA STĂRII EMOȚIONALE ȘI A COMPORTAMENTULUI SOCIAL

## THE EFFECTS OF EXPOSURE TO NEGATIVE NEWS ON EMOTIONAL STATE AND SOCIAL BEHAVIOR

**Viviana GUTIU**, studentă,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

**Coordonator științific:**  
**Iulia IURCHEVICI**, dr., conf. univ.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

**Viviana GUTIU**, student,  
Free International University of Moldova  
**Scientific coordinator:**  
**Iulia IURCHEVICI**, PhD, Associate Professor,  
Free International University of Moldova

**CZU: 316.613.4:070.16**

**Abstract.** In an era of digital hyperconnectivity, exposure to negative news has become a constant and often unavoidable element of daily life. This paper explores the psychological and social effects generated by the repeated consumption of alarming and emotionally intense media content. The study is grounded in theoretical frameworks such as social learning theory (Bandura A.), emotional stress theory (Lazarus R.), cultivation theory (Gerbner G.), and media dependency theory (Ball-Rokeach S. & DeFleur M.), which help to explain how individuals process and respond to negative news. The analysis highlights how emotional states such as anxiety, fear, helplessness, and irritation can emerge and intensify due to prolonged exposure to pessimistic information. Furthermore, the paper discusses how negative news influences social behavior, potentially increasing social withdrawal, distrust, and emotional desensitization. At the same time, under certain conditions, such exposure can stimulate prosocial responses, such as empathy and active involvement. This research underlines the importance of media literacy, critical thinking, and emotional self-regulation strategies as protective mechanisms. Although this paper is theoretical, it opens pathways for future empirical studies and practical interventions aimed at building psychological resilience in the face of constant media pressure.

**Keywords:** negative news, emotional state, social behavior, anxiety, media influence, desensitization.

**Introducere.** În prezent trăim într-o realitate digitală caracterizată printr-o conexiune constantă și un volum considerabil de informații, unde consumul de știri negative a devenit o trăsătură definitorie a experienței cotidiene. Rețelele sociale și canalele de știri sunt principalele surse de informație care ajung rapid la publicul larg. Din păcate, o mare parte din acest conținut are o tentă negativă – accidente, conflicte, crize economice, dezastre naturale și tragedii umane [5]. Deși aceste știri

sunt destinate să atragă atenția și să informeze publicul, ele au un impact semnificativ asupra stării emoționale a celor care le consumă frecvent. Studiile au arătat că expunerea constantă la știri negative poate contribui la dezvoltarea unor stări de anxietate, stres și teamă, iar în unele cazuri poate conduce chiar la un sentiment general de neputință [6]. Aceste informații nu afectează doar emoțiile, ci și comportamentele sociale, determinând unele persoane să devină mai izolate, să-și piardă încrederea în ceilalți și să se distanțeze de societate. Pe de altă parte, există situații în care știrile negative pot declanșa reacții pozitive, cum ar fi implicarea în acte de solidaritate sau dezvoltarea empatiei față de cei afectați de evenimentele relatate [9]. Aceste reacții pot fi observate mai ales în contextul crizelor umanitare sau al dezastrelor naturale, când publicul poate fi motivat să participe activ la acțiuni de sprijin.

În acest articol ne-am propus să analizăm modul în care expunerea la știri negative influențează starea emoțională și comportamentul social, având la bază teorii relevante din psihologie și științele comunicării. Studiul se va concentra pe înțelegerea efectelor expunerii la acest tip de conținut, cu scopul de a identifica mecanismele prin care informațiile negative modelează percepțiile și comportamentele individului. De asemenea, vom pune în discuție posibilele soluții pentru a face față impactului negativ al acestui tip de consum informațional, astfel încât să putem păstra un echilibru emoțional și relații sociale sănătoase.

**Conținut de bază.** Știrile negative sunt informațiile difuzate prin diverse canale media care pun accentul pe diverse evenimente alarmante. Acestea sunt caracterizate printr-o abordare alarmantă și adesea sunt prezentate într-o manieră intensă, tocmai pentru a capta atenția publicului și a stimula o reacție emoțională imediată. Expunerea la acest tip de conținut face parte din realitatea cotidiană a indivizilor, iar mass-media joacă un rol semnificativ în modelarea percepțiilor acestora. Din punct de vedere psihologic, expunerea constantă la știri negative poate avea un impact semnificativ asupra stării emoționale a indivizilor. Conform teoriei stresului emoțional, dezvoltată de R. Lazarus, modul în care o persoană interpretează un eveniment determină răspunsul său emoțional [7]. Când informațiile sunt percepute ca amenințătoare, ele pot genera reacții de stres și anxietate. Acest răspuns este o reacție naturală a organismului în fața unui stimul periculos. Totuși, atunci când acești stimuli sunt amplificați și perpetuați de mass-media, reacțiile emoționale pot deveni cronice și dăunătoare. Astfel, expunerea frecventă la conținut negativ poate duce la o stare de alertă constantă, ceea ce afectează negativ calitatea vieții și bunăstarea generală. Teoria învățării sociale, propusă de Albert Bandura, adâncește înțelegerea acestui fenomen, explicând cum știrile negative pot influența comportamentele indivizilor [3]. A. Bandura sugerează că oamenii învață prin observarea comportamentelor din jurul lor, iar mass-media joacă un rol important în acest proces. Atunci când mass-media promovează comportamente disfuncționale,

precum violența sau agresivitatea, există riscul ca publicul să perceapă aceste acțiuni drept comportamente acceptabile sau chiar să le adopte. În acest context, știrile negative nu doar că generează reacții emoționale, dar influențează și comportamentele sociale prin mecanismul observațional. Teoria cultivării, formulată de George Gerbner, completează această perspectivă, explicând cum expunerea constantă la conținut media negativ poate distorsiona percepția asupra realității [5]. Conform acestei teorii, persoanele care sunt expuse frecvent la știri negative tind să perceapă lumea ca fiind mult mai periculoasă și violentă decât este în realitate. Aceste percepții distorsionate pot duce la fenomenul de retragere socială, deoarece indivizii pot considera că interacțiunile sociale ar implica riscuri suplimentare. Astfel, expunerea constantă la știri negative nu provoacă doar reacții emoționale puternice, dar influențează comportamentele sociale, favorizând dezvoltarea unei atitudini defensive și a unei tendințe de izolare. Emoțiile fundamentale, precum frica, furia și tristețea, sunt declanșate în principal de stimuli externi, iar știrile negative constituie un astfel de stimul. Conform teoriei emoțiilor discrete a lui Carroll Izard, aceste emoții sunt esențiale pentru reacțiile noastre la mediu [6]. Dacă sunt activate frecvent, aceste emoții pot duce la dezechilibre emoționale persistente, iar expunerea constantă poate contribui la dezvoltarea unor tulburări afective. Emoțiile intense și repetitive, precum anxietatea sau frica, pot reduce capacitatea indivizilor de a face față stresului, având un efect negativ asupra sănătății mintale pe termen lung. În ceea ce privește comportamentul social, acesta este profund influențat de dependența indivizilor de mass-media pentru a înțelege lumea în care trăiesc. Teoria dependenței de mass-media, formulată de Ball-Rokeach și Defleur, arată că această dependență face ca indivizii să fie mai vulnerabili la manipulare și la efectele emoționale ale informațiilor consumate [1]. Cei care se bazează în mod constant pe mass-media sunt mai susceptibili de a adopta viziuni și comportamente dictate de mediul informativ, în loc să-și formeze propriile opinii bazate pe experiențe directe. Mai mult, conceptul de „agenda-setting” propus de McCombs și Shaw subliniază rolul mass-mediei nu doar în informarea publicului, dar și în stabilirea priorităților acestuia [9]. Mass-media joacă un rol esențial în conturarea percepțiilor și în influențarea comportamentului social, având capacitatea de a determina ce subiecte sunt considerate importante și ce evenimente sunt percepute ca fiind esențiale. Toate aceste teorii și concepte ilustrează complexitatea relației dintre expunerea la știri negative, stările emoționale și comportamentele sociale ale indivizilor. Aceste relații nu sunt doar interdependente, ci și dinamice, deoarece știrile negative pot influența nu doar stările de anxietate, frică și stres, dar și modul în care indivizii interacționează cu ceilalți și cu societatea în general.

Într-o eră în care mass-media și tehnologia au un impact tot mai puternic asupra vieții de zi cu zi, în care știrile negative circulă rapid și ajung în mod constant la public, este crucial să înțelegem mai profund mecanismele prin care aceste



informații modelează nu doar percepțiile noastre individuale, ci și comportamentele colective. Expunerea frecventă la conținut negativ poate distorsiona percepțiile despre realitate și poate contribui la formarea unei imagini eronate despre lume, în care pericolele sunt omniprezente, iar interacțiunile sociale – periculoase. Aceasta nu doar că afectează sănătatea mintală a indivizilor, dar poate eroda și coeziunea socială, determinând oamenii să se retragă și să adopte un comportament mai defensiv [4]. Mai mult decât atât, acest consum continuu de știri negative poate reduce capacitatea individului de a face față altor provocări ale vieții, amplificând efectele stresului cronic și făcându-l mai vulnerabil la tulburări de natură emoțională sau psihologică [8]. În acest context, devine evident faptul că trebuie să începem să abordăm cu mai multă atenție impactul pe care mass-media, în special știrile alarmante, îl are asupra echilibrului nostru emoțional și comportamental. Este important să conștientizăm modul în care aceste informații ne modelează gândirea și atitudinile față de lume, dar și față de ceilalți. În acest sens, trebuie să dezvoltăm strategii adecvate de protecție și de autoreglare emoțională, care să ne ajute să facem față fluxului constant de știri negative. De asemenea, educația media joacă un rol esențial în formarea unor obiceiuri de consum media mai echilibrate și mai sănătoase. Prin învățarea unor metode de filtrare a informațiilor și prin promovarea unei gândiri critice, putem limita efectele negative ale expunerii continue la știri alarmante și putem contribui la construirea unei societăți mai reziliente, capabile să facă față provocărilor emoționale și sociale generate de acest tip de conținut [2].

Articolul de față se concentrează exclusiv pe abordarea teoretică a subiectului, având la bază o analiză detaliată a literaturii de specialitate, fără a implica date empirice sau cercetări aplicative directe. Obiectivul principal al acestui studiu este de a cerceta impactul expunerii la știri negative asupra stării emoționale și comportamentului social, prin intermediul unui cadru teoretic solid, construit pe baze științifice recunoscute. În acest sens, au fost selectate lucrări fundamentale din domeniul psihologiei sociale și cognitive, precum și din științele comunicării, care au permis o înțelegere profundă a modului în care mass-media influențează percepțiile și reacțiile individului. Metodologia utilizată pentru acest studiu a fost de natură analitică și critică. În locul unei cercetări empirice, am optat pentru o abordare sistematică a literaturii existente, sintetizând informațiile din diverse surse și interpretând critic datele disponibile. Această metodă a facilitat identificarea unor modele comune și a unor răspunsuri recurente în rândul cercetărilor preexistente, evidențiind aspecte esențiale ale impactului psihologic și social al știrilor negative. Astfel, am integrat concepte teoretice care, împreună, formează o bază explicativă robustă. Teoria învățării sociale a lui Albert Bandura [3] și teoria stresului emoțional a lui Richard Lazarus [7] oferă o fundamentare a modului în care informațiile negative sunt procesate emoțional. De asemenea, teoria cultivării a lui George Gerbner [5] și teoria dependenței de mass-media propusă de Ball-Rokeach și Defleur [1] permit

o înțelegere corespunzătoare a modului în care expunerea constantă la știri negative influențează nu doar individul, ci și societatea în ansamblu. Completarea acestor teorii, concepte cu „agenda-setting” și „framing”, precum și „gatekeeping” este esențială pentru a înțelege rolul mass-mediei în modelarea percepțiilor publice. Aceste cadre teoretice ne permit să înțelegem nu doar cum știrile negative sunt distribuite, ci și cum sunt selectate și prezentate în mod strategic pentru a genera anumite reacții emoționale și comportamente sociale. În acest context, subliniem importanța unui consum critic de informație și necesitatea dezvoltării unei educații media care să ajute individul să navigheze mai eficient în peisajul informațional contemporan, caracterizat de o presiune constantă a informațiilor cu tentă negativă. Această abordare teoretică, bazată pe analize și sinteze ale surselor științifice existente, facilitează formularea unor concluzii fundamentate pe dovezi validate științific, oferind o înțelegere coerentă a modului în care expunerea la știri negative influențează starea emoțională și comportamentele sociale ale indivizilor în ansamblu. Astfel, studiul se constituie într-o contribuție teoretică relevantă, care adâncește cunoștințele existente și sugerează direcții pentru cercetări viitoare pe această temă complexă.

Analiza teoretică a surselor consultate evidențiază o serie de efecte psihologice și sociale clare asociate consumului frecvent de știri negative. Pe plan emoțional, acestea pot declanșa o gamă largă de reacții, cum ar fi frică, anxietate, stres și, în unele cazuri, furie sau neputință. Literatura de specialitate menționează frecvent conceptul de „anxietate informativă”, definit ca o stare de tensiune continuă generată de expunerea repetată la conținut alarmant, care poate duce la suprasolicitare mintală, tulburări de somn și chiar la pierderea controlului asupra propriilor emoții. Impactul nu se limitează doar la nivelul emoțional, ci se reflectă și asupra comportamentului social. Persoanele care sunt constant expuse la știri negative pot deveni mai izolate, mai reticente în interacțiunile cu ceilalți și mai suspicioase față de informațiile primite. De asemenea, expunerea constantă la evenimente violente sau tragice poate conduce, în timp, la desensibilizare emoțională, afectând capacitatea de a răspunde empatic la nevoile celor din jur. Pe de altă parte, alte studii arată că, în anumite condiții, emoțiile negative induse de știrile alarmante pot determina reacții prosociale, cum ar fi implicarea în acțiuni de voluntariat sau susținerea victimelor unor evenimente tragice. Astfel, nu toate efectele consumului de știri negative sunt unilaterale; acestea depind de mai mulți factori, cum ar fi reziliența emoțională a individului, suportul social disponibil și modul în care sunt prezentate aceste știri. Persoanele cu o reziliență emoțională mai mare sau cele care dispun de un sistem de sprijin mai solid sunt mai capabile să facă față efectelor negative ale acestui tip de conținut media, fără a-și compromite sănătatea mintală și comportamentele sociale.

În urma analizei efectuate, se poate observa un tablou clar al riscurilor psihologice asociate cu consumul constant de știri negative. Aceste riscuri nu se limitează doar la stările emoționale disfuncționale, cum ar fi anxietatea sau depresia, ci se extind și asupra comportamentului social. Emoțiile precum frica, neîncrederea și chiar ostilitatea pot să modeleze modul în care indivizii se raportează la cei din jur, ceea ce poate contribui semnificativ la deteriorarea relațiilor interpersonale și la scăderea coeziunii sociale. Aceste efecte negative sunt amplificate de algoritmiile platformelor digitale, care prioritizează și distribuie conținut cu un impact emoțional puternic, astfel favorizând răspândirea unor știri alarmante. De asemenea, strategiile editoriale, care sunt tot mai orientate către senzaționalism, joacă un rol important în amplificarea acestui tip de consum media, determinând publicul să se concentreze mai mult asupra informațiilor negative și mai puțin asupra celor echilibrate. Pentru a contracara aceste efecte, este necesar un efort colectiv susținut, atât la nivel social, cât și instituțional. Psihologia poate adresa aceste provocări prin dezvoltarea unor intervenții care să contribuie la creșterea alfabetizării media, promovând, în același timp, autoreglarea emoțională și cultivarea unor atitudini prosociale. În acest sens, educația media devine esențială, nu doar pentru a înțelege impactul pe care informațiile îl au asupra noastră, dar și pentru a învăța cum să gestionăm și să evaluăm critic știrile pe care le consumăm. De asemenea, este crucial ca publicul să devină mai conștient de procesele prin care informațiile îi influențează percepția realității și să-și dezvolte obiceiuri de consum media optime, care să nu favorizeze doar conținutul emoțional intens. Formarea unor obiceiuri mai sănătoase de consum media poate ajuta la protejarea sănătății psihologice și la promovarea unei societăți mai reziliente și mai conectate.

**Concluzii.** Expunerea constantă la știri negative are un impact semnificativ asupra stării emoționale și a comportamentului social al indivizilor, așa cum a fost subliniat în cadrul acestui studiu. Rezultatele analizei literaturii de specialitate evidențiază faptul că efectele consumului de conținut negativ nu sunt unilaterale și variază de la reacții disfuncționale, precum anxietatea, retragerea socială și desensibilizarea emoțională, la reacții prosociale, precum mobilizarea emoțională și implicarea civică. Aceste diferențe pot fi explicate parțial de factori demografici, precum vârsta, genul și nivelul educațional, care influențează tiparele de răspuns ale fiecărui individ în parte. În acest context, este esențial să luăm în considerare aceste variabile atunci când formulăm intervenții personalizate, care să abordeze eficient nevoile specifice ale diferitelor grupuri din societate.

Pe baza acestor constatări putem propune mai multe recomandări pentru a atenua efectele negative ale știrilor alarmante. Un prim pas ar fi promovarea educației media, în special în rândul tinerilor și adulților, pentru a-i ajuta să dezvolte abilități critice de filtrare a informațiilor și să înțeleagă impactul pe care consumul de știri poate să-l aibă asupra stării lor emoționale. De asemenea, este important să

încurajăm consumul conștient și echilibrat de informație, astfel încât publicul să nu fie supus unui flux continuu de conținut alarmant. Tehnicile de autoreglare emoțională, precum exercițiile de relaxare și reflecție, pot contribui semnificativ la gestionarea efectelor psihologice ale acestui tip de conținut. În plus, instituțiile mass-media trebuie să fie responsabile în selecția și prezentarea știrilor, având în vedere impactul pe care îl pot avea asupra publicului. De asemenea, susținerea unor cercetări suplimentare privind efectele psihologice ale consumului de media este esențială pentru a înțelege cum știrile negative ne modelează de fapt comportamentele și percepțiile. Implementarea acestor măsuri poate contribui la reducerea efectelor nocive ale știrilor alarmante și la consolidarea unei societăți reziliente din punct de vedere emoțional. O astfel de societate va fi capabilă să facă față provocărilor cotidiene și va dezvolta relații sociale sănătoase și sustenabile, promovând în același timp o cultură incluzivă.

### Bibliografie

1. BALL-ROKEACH, S.J., DEFLEUR, M.L. A Dependency Model of Mass-Media Effects. *Communication Research*. 1976, vol. 3(1), pp. 3-21. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/009365027600300101> [accesat 2025-04-05].
2. BAUMEISTER, R. F., BRATSLAVSKY, E., FINKENAUER, C., VOHS, K.D. Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*. 2001, vol. 5(4), pp. 323-370. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323> [accesat 2025-03-15].
3. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. Disponibil: <https://www.worldcat.org/title/social-learning-theory/oclc/2961952> [accesat 2025-04-05].
4. ENTMAN, R.M. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*. 1993, vol. 43(4), pp. 51-58. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x> [accesat 2025-04-02].
5. GERBNER, G., GROSS, L. Living with Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*. 1976, vol. 26(2), pp. 172-199. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01397.x> [accesat 2025-04-02].
6. IZARD, C.E. *Human Emotions*. New York: Plenum Press, 1977. Disponibil: <https://www.worldcat.org/title/human-emotions/oclc/2761805> [accesat 2025-03-25].
7. LAZARUS, R.S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. Disponibil: <https://www.worldcat.org/title/stress-appraisal-andcoping/oclc/8275164> [accesat 2025-04-05].
8. LEWIN, K. *Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science*. Human Relations, 1947. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/001872674700100202> [accesat 2025-04-03].
9. McCOMBS, M.E., SHAW, D.L. The Agenda-Setting Function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*. 1972, vol. 36(2), pp. 176-187. Disponibil: <https://doi.org/10.1086/267990> [accesat 2025-04-02].

# FERICIREA CA VIAȚĂ BUNĂ

## HAPPINESS AS A GOOD LIFE

**Simona PANAITESCU TOCITU**, studentă,  
Universitatea Ovidius din Constanța

**Coordonator științific:**

**Mircea Adrian MARICA**, dr., prof. univ.,  
Universitatea Ovidius din Constanța

**Simona PANAITESCU TOCITU**, student,  
Ovidius University of Constanta

**Scientific coordinator:**

**Mircea Adrian MARICA**, PhD, univ. prof.,  
Ovidius University of Constanta

**CZU: 159.923.2.072**

**Abstract.** We are different and this makes happiness mean something different to each of us. Psychologists like Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihaly, Erich Fromm, Abraham Maslow, direct us towards self-transcendence, towards “happiness as a good life”. Their theories have as a common factor the study of the healthy person, with his needs and aspirations, in order to help him discover and develop his capacities, thus helping the evolution of society.

The present research details the concept of positive psychology and brings to attention the vision of happiness of the main promoters of this concept. Starting from the ideas debated in the theoretical part of the work, in its practical part two objectives are verified: 1. establishing the state of affairs regarding the existence of a correlation between quality of life and optimism; 2. establishing the state of affairs regarding the existence of a correlation between autonomy and optimism. These objectives were operationalized through two hypotheses. The first hypothesis, related to the first objective, assumes the existence of a positive correlation between optimism and quality of life. The second hypothesis corresponds to objective number two and assumes the existence of a positive correlation between optimism and personal autonomy. The research continues with the interpretation of the results obtained and their comparison with the results obtained in research with similar hypotheses. The final part includes the description of the limitations of the research (the size and variety of the sample participating in the study, the ambiguity of some concepts) and the conclusions resulting from the study.

The theme of the paper, “Happiness as a good life”, proved to be particularly exciting, which leads me to consider it a real challenge to continue the study, in the form of longitudinal research.

**Keywords:** happiness, flow, well-being, optimism, optimal experience.

**Introducere.** Oamenii din toate timpurile și-au dorit „o viață bună”. Pentru ea, au migrat dintr-o așezare în alta sau chiar au fost pionieri pe alte continente. Era viața bună scopul călătoriilor lor sau călătoria în sine era un scop? Dacă privim doar spre destinație, pierdem libertatea de a discerne ce este bun și plăcut pentru noi, în fiecare

etapă. Este relevantă în acest sens migrația începutului de secol XIX, când bărbați și femei din toate colțurile Europei, sătui să fie mineri sau slujnice, au plecat pe continentul nord-american. Pentru ei, viața bună era sinonimă cu libertatea și chiar cu depășirea condiției. Erau capabili să-și riște viața, traversând oceanul și ținuturi bântuite de bandiți și indieni, pentru a respira libertatea, într-un colț de lume ce putea fi al lor. Erau cei care alegeau autonomia, în defavoarea obedienței? Drumul către „tărâmul făgăduinței”, cum i se mai spunea continentului nord-american, era supunerea celor care îl parcurgeau la experiențe prin care își descopereau și își dezvoltau la maximum potențialul uman. Era ceea ce psihologul american Martin Seligman, părintele psihologiei pozitive, numea construirea unei vieți bune, ca una dintre cele trei dimensiuni ale fericirii, alături de viața plăcută și viața cu sens. Rădăcinile și esența acestei ramuri a psihologiei m-au determinat să-mi îndrept atenția, în introducerea lucrării, spre migrația din această zonă în care evoluția individuală și cea a societății au avut loc în paralel, într-un ritm foarte rapid. Prima parte a acestui studiu este o scurtă incursiune în psihologia pozitivă, în care sunt explicate noțiunea de flux, ca factor facilitator al fericirii, și legătura dintre optimism și fericire, argumentată prin teoriile lui Martin Seligman. Un capitol este dedicat celor care au arătat că fericirea poate fi găsită și în momente de suferință, prin sens în viață și credință, așa cum au reușit Viktor Frankl și Nicolae Steinhardt. Optimismul, calitatea vieții și autonomia sunt conceptele care au stat la baza formulării a două obiective și două ipoteze, pentru a căror verificare am folosit trei chestionare: stil explicativ, calitatea vieții și autonomie personală. Din cercetarea empirică fac parte și modalitatea de aplicare a chestionarelor, colectarea și interpretarea datelor, limitările studiului (mărimea și varietatea eșantionului, interpretarea ambiguă a unor noțiuni). Concluziile punctează modul în care cercetarea și-a atins obiectivele. Lucrarea vrea să arate cititorului că obținerea stării de bine, care ne ajută în atingerea potențialului maxim, se află în puterea noastră. Putem fi meșteșugarii propriei vieți.

## **1. Fundamentare teoretică**

### **1.1. Fericirea ca obiect al psihologiei pozitive**

Psihologia pozitivă este o abordare științifică a studierii gândurilor, sentimentelor și comportamentului uman, cu accentul pe punctele tari, în locul punctelor slabe, construind binele în viață, în loc să reparăm răul, îndrumând oamenii obișnuiți să ajungă la o formă superioară de dezvoltare, în loc să se concentreze doar pe alinierea la normal, conform standardelor societății [12]. Psihologul Christopher Peterson de la Universitatea din Michigan definește psihologia pozitivă ca fiind „studiul științific a ceea ce face cel mai mult ca viața să merite trăită” [idem].

Psihologia pozitivă se concentrează pe evenimentele și influențele pozitive din viață, incluzând experiențele, stările și trăsăturile pozitive (bucuria, inspirația,

dragostea, recunoștința, compasiunea etc.). Scopul studierii acestor aspecte este acela de a ajuta oamenii să înflorească și să-și trăiască cea mai bună viață.

În psihologia contemporană, bazele acestui tip de abordare au fost puse de psihologul american Martin Seligman. La început, acesta s-a remarcat în lumea academică prin teoria „neputinței învățate”. Această teorie, care a fost susținută de zeci de ani de cercetare, explică modul în care oamenii și animalele pot învăța să devină neputincioși și să simtă că au pierdut controlul asupra a ceea ce li se întâmplă. Seligman, observând că mulți oameni care suferă de depresie se simt, de asemenea, neputincioși, a concluzionat că această afecțiune este una dintre cauzele comportamentului descris prin neputință. Considerând că sfera psihologiei devine restrânsă dacă se rezumă la traume, boli mintale și dureri sufletești, Seligman și-a îndreptat atenția către fericire și bunăstare. Ca președinte al Asociației Americane de Psihologie, el a propus dezvoltarea unui nou subdomeniu: psihologia pozitivă. Lucrarea de bază a acestui domeniu a publicat-o în anul 2000, împreună cu psihologul Mihaly Csikszentmihalyi, cunoscut ca cercetător al stării numite „flux”.

Pentru a ajuta la explicarea și definirea bunăstării, Seligman a creat modelul PERMA, acronim format prin reunirea fiecărui prim sunet al cuvintelor ce denumesc laturile acestui concept: P – emoții pozitive (positive emotions); E – implicare (engagement); R – relații pozitive (positive relationships); M – semnificație (meaning); A – realizare (accomplishment/achievement). Pentru propria bunăstare, este important să ne bucurăm de momentul prezent, experimentând, astfel, emoții pozitive. Al doilea factor se referă la implicarea într-o activitate, într-un domeniu în care excelăm și care ne face plăcere. În ceea ce privește relațiile, știm că noi, oamenii, suntem creaturi sociale și ne bazăm pe conexiunile cu ceilalți pentru a înflori cu adevărat. Semnificația se referă la sensul vieții, ca atunci când ne dedicăm întreaga activitate unui țel, unei cauze. Realizarea obiectivelor este pentru fiecare dintre noi un motiv de fericire prin împlinire [9, p. 16-21].

Seligman ne îndeamnă să introducem în rutina zilnică mai multe activități care ne aduc plăcere, să ne dezvoltăm abilitățile prin hobby-uri sau printr-un loc de muncă mai potrivit nouă, să lucrăm la construirea și menținerea de relații pozitive, să dăm sens vieții prin munca pe care o desfășurăm sau prin alte activități, ca voluntariatul, îndrumarea celorlalți, și, în același timp, să ne păstrăm concentrarea pe atingerea obiectivelor. Aceste cinci aspecte ale modelului PERMA sunt vitale pentru un sentiment general de bunăstare, care ne ajută să înflorim. În lucrarea sa *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*, Martin Seligman scria că înflorim atunci când ne cultivăm talentele și punctele forte, dezvoltăm relații profunde și semnificative, simțim plăcere și aducem o contribuție semnificativă lumii. Înflorim atunci când găsim împliniri în viață, împreună cu atingerea unor obiective mai tradiționale, legate de succes, atunci când trăim cu adevărat „viața bună” [idem, p. 101].

Se poate spune că fundamentarea conceptului de psihologie pozitivă a fost rodul unei întâmplări, aceea în care Martin Seligman l-a salvat de la înec pe Mihaly Csikszentmihaly, în vecinătatea unei plaje din New Mexico. A fost momentul în care cei doi s-au cunoscut, au aflat despre preocupările comune și au pus bazele colaborării [10, p. 6].

Mihaly Csikszentmihalyi este psihologul care a inventat conceptul de „flux”. El a explorat și a definit această idee, după ce a observat că mulți artiști, în timp ce lucrau, trăiau o concentrare deosebit de intensă, pierzând noțiunea timpului ore în sir. Cei care intră într-o stare de flux sunt total cufundați în ceea ce fac. Această imersiune este posibilă atunci când atât provocările activității, cât și abilitățile persoanei pentru acea activitate sunt semnificative. Iată cum povestește autorul această experiență: „Pe parcursul cercetărilor mele, am încercat să înțeleg cât se poate de exact cum se simt oamenii când sunt în culmea fericirii și de ce. Am studiat mai întâi câteva sute de «experti»: artiști, atleți, muzicieni, maeștri de șah și chirurghi, cu alte cuvinte, persoane care păreau să-și petreacă timpul făcând exact ce le plăcea. Pe baza relatărilor lor, am dezvoltat o teorie a experienței optimale bazate pe conceptul de flux – starea în care persoanele sunt atât de profund implicate într-o activitate, încât nimic altceva nu pare să mai conteze; experiența în sine este atât de plăcută, încât persoanele ar repeta-o cu orice preț, numai pentru plăcerea de a o face” [2, p. 13]. Experiența optimală este caracterizată de „ordine în conștiință” [idem, p. 64], unde conștiința este prezentată fenomenologic, „deoarece se referă direct la evenimente-fenomene, așa cum le trăim și le interpretăm” [idem, p. 44]. Există ordine în conștiință atunci când „energia psihică, sau atenția, este investită în scopuri realiste și când aptitudinile sunt pe măsura posibilităților de acțiune” [idem, p. 26]. La polul opus se află „entropia psihică” [idem, p. 60], aceasta caracterizându-se prin „dezordine în conștiință” [ibidem]. Factori ca durerea, mânia, gelozia, frica, anxietatea, afectează conștiința prin îndreptarea atenției spre obiective diferite de cele pe care le-am avea în cadrul experienței optimale și care ne-ar ajuta să ne dezvoltăm. Într-o astfel de stare, „energia psihică devine greu de manevrat și ineficientă” [ibidem].

Mihaly Csikszentmihalyi identifică două strategii pe care le putem folosi pentru îmbunătățirea vieții: „să adaptăm condițiile externe la scopurile noastre” [2, p. 71] și „să schimbăm modul de receptare a acestor condiții” [ibidem]. Pentru a fi eficiente, este necesar ca aceste două strategii să fie folosite împreună. Un exemplu elocvent pe care Csikszentmihaly îl dă în acest sens este cel al regelui frighian Midas. Acesta, considerând că bogăția îi va aduce fericirea, a cerut zeilor să-i dea puterea de a transforma în aur toate lucrurile pe care le atinge. O dorință necugetată, putem spune, având în vedere că Midas a ajuns în scurt timp flămând și însetat, fiindcă hrana și băutura se transformau în aur, înainte de a le putea consuma. Din fericire, a reușit să scape de greutatea acestui dar, prin îmbăierea în râul Pactolus (la sfatul zeului



Dionysos, care îi îndeplinise și dorința inițială, de altfel). „Bogăția, statutul social și puterea au devenit, în cultura noastră, simboluri mult prea proeminente ale fericirii”, spunea Csikszentmihaly. Cu toate acestea, studiile realizate în Statele Unite ale Americii indică o corelație slabă între bogăție și starea de bine [2, p. 73].

Apropiat conceptului de „flux” al lui Csikszentmihaly, mi s-a părut conceptul japonez “ikigai”, explicat ca „sensul vieții sau acel lucru care te face să te trezești bucuros în fiecare zi” [5, p. 12]. Ortografierea acestui cuvânt este formată dintr-un simbol pentru prima parte a acestuia, „iki”, care înseamnă viață, și două simboluri pentru a doua parte, „gai”, adică lucru care are valoare. Altfel spus, fiecare dintre noi trebuie să descoperim în interiorul nostru „acel lucru pentru care merită să trăiești” [7, p. 17]. Insula japoneză Okinawa este cunoscută, printre altele, pentru cel mai mare procent de persoane octogenare din lume și cele mai multe persoane cu vârsta de peste 100 de ani, la o sută de mii de locuitori. Rețeta longevității lor nu este un secret. Alimentația sănătoasă este unul dintre factori, dar nu cel principal. Rolul esențial îl au relațiile cu membrii comunității și preocuparea pentru o activitate. Acestea influențează deopotrivă sănătatea corporală, mintală și spirituală [7, p. 18-21]. Acești oameni au o viață lungă și bună, în sensul că sunt plini de vitalitate până la o vârstă foarte înaintată, incidența cancerului și a bolilor cardiace este redusă, cazurile de demență sunt aproape inexistente. În rândurile japonezilor din zonele rurale, în special, se păstrează o formă de organizare informală, numită „moai”, în cadrul căreia membrii relaționează oferindu-și sprijin emoțional, informațional, financiar. Ei împărtășesc totul: de la problemele legate de agricultură, până la jocurile de Go. Își satisfac, astfel, nevoia de siguranță și cea de apartenență. Adăugând la acestea o viață activă, ei ajung la vârste înaintate.

## **1.2. Fericire, suferință și sens**

Ce ar fi fost logoterapia, sau teoria sensului, fără experiențele trăite de Viktor Frankl în Cel de-Al Doilea Război Mondial? În lagărele morții, el și-a verificat credința că există un sens în fiecare moment al vieții noastre și că este responsabilitatea noastră personală să-l găsim [17]. Viața ne oferă experiențe variate: uneori frumoase, alteori traumatizante. Stă în puterea noastră să alegem atitudinea pe care o avem în fața provocărilor.

Pentru a-i înțelege abordarea terapeutică, psihiatrul și neurologul austriac Viktor Frankl dedică prima parte a cărții sale *Omul în căutarea sensului vieții* perioadei petrecute în lagărele naziste. Ca prizonier, a văzut cum se manifestă condiția umană în circumstanțe extreme. Munca extenuantă, imposibilitatea satisfacerii nevoilor de bază, ca hrana și siguranța, duc la o accentuată degradare fizică și psihică, în absența unui scop în viață. Frankl scria că „iubirea este scopul ultim și cel mai înalt la care poate aspira un om” [4, p. 50]. Niciun gardian nazist nu i-a putut lua fericirea de a se gândi la iubita sa soție. „Mântuirea omului e posibilă numai prin iubire și cu iubire” [15, p. 50], spune el. Dragostea pentru persoana iubită

l-a motivat să lupte mai departe. Nu știa dacă ea mai este în viață, dar acesta era un lucru de mică importanță, fiindcă dragostea față de ființa spirituală depășește cu mult iubirea pentru ființa fizică. Frankl spunea că și-ar fi continuat dialogurile mintale cu soția sa, chiar dacă ar fi știut că este moartă. Nicio jignire sau amenințare nu-l putea atinge atât timp cât avea aceste conversații.

Frankl și-a dorit să rămână în viață și pentru a-și termina cartea despre logoterapie. Când a ajuns în lagăr, el avea ascuns sub hainele cu care era îmbrăcat manuscrisul lucrării. Pentru că i-a fost confiscat pe toată perioada de prizonierat s-a străduit să nu uite nimic din conținutul lui, nicio idee, pagină sau capitol. Astfel, el și-a alimentat speranța că va fi eliberat și își va relua munca. Pentru Frankl, experiența întunecată a prizonieratului a fost luminată de cele două sensuri ale vieții sale: iubirea pentru soție și fundamentarea propriei teorii psihoterapeutice. După eliberare, din păcate, a aflat că soția și toți ceilalți membri ai familiei sale pieriseră în lagărele de concentrare. În ceea ce privește activitatea științifică, a fondat logoterapia, cunoscută și ca „a treia școală vieneză de psihoterapie” [17], după școala lui Sigmund Freud și cea a lui Alfred Adler. Spre deosebire de „voința de plăcere” a lui Freud și „voința de putere” a lui Adler, logoterapia se bazează pe ideea că suntem mânați de o „voință de sens” sau de o dorință interioară de a găsi un scop și un sens în viață [11, p. 387-391]. Trei concepte filozofice și psihologice alcătuiesc teoria lui Frankl: libertatea voinței, voința de sens și sensul vieții [13]. Libertatea de voință afirmă că oamenii sunt liberi să decidă și să ia poziție față de condițiile interne și externe. Suntem liberi să ne alegem răspunsurile, indiferent de circumstanțele noastre [13].

Lui Frankl îi plăcea să spună, în special când făcea alpinism, că practică o „psihologie a înălțimilor, centrată pe viitorul persoanei și pe deciziile și acțiunile conștiente ale acesteia” [4, p. 167], spre deosebire de Freud și Adler care practică o psihologie a adâncurilor. În ceea ce privește sensul vieții lui după eliberarea din lagărul nazist, acesta a fost, după cum le spunea studenților săi, să-i ajute pe alții să-și găsească sensul în viață.

## **2. Cercetarea empirică**

### **2.1. Obiectivele și ipotezele cercetării**

Acest studiu are ca scop identificarea unor corelații între calitatea vieții și optimism și între autonomie și optimism.

Obiectivele urmărite sunt:

1. Stabilirea stării de fapt în ceea ce privește existența unei corelații între calitatea vieții și optimism.
2. Stabilirea stării de fapt în ceea ce privește existența unei corelații între autonomie și optimism.

Pe baza obiectivelor enunțate și cu ajutorul instrumentelor adecvate (chestionarul de evaluare a stilului explicativ, chestionarul de evaluare a calității

vieții și chestionarul de evaluare a autonomiei personale), am verificat următoarele ipoteze:

1. Se prezumă că există o corelație pozitivă între calitatea vieții și optimism.
2. Se prezumă că există o corelație pozitivă între autonomia personală și optimism.

## 2.2. Lotul de participanți

Lotul este alcătuit din 61 de participanți cu vârsta cuprinsă între 21 și 64 de ani. Dintre aceștia, 17 sunt de sex masculin și 44 – de sex feminin. Înainte de aplicarea chestionarelor, participanții și-au exprimat în scris acordul de participare la acest studiu, bifând răspunsul „da” la întrebarea care li s-a adresat în acest sens. Astfel, au fost asigurate aspectele etice ale cercetării. Cercetarea s-a desfășurat online. Datele personale ale participanților au fost securizate prin codificarea identității acestora. Codul fiecărui subiect a fost alcătuit din cifrele care alcătuiesc ziua nașterii, urmate de inițialele numelui și prenumelui sau prenumelor. 72,1 % dintre participanții la cercetare au studii superioare, 23,3 % – studii postuniversitare și diferența, până la 100 %, au studii medii. 83,7 % dintre participanții la studiu se află într-o relație de cuplu și 16,3 % sunt singuri.

### Vârsta

61 de răspunsuri

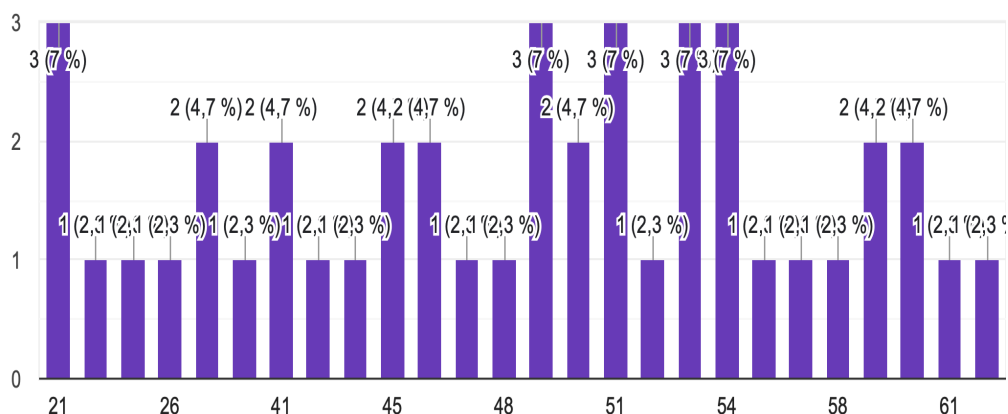


Figura 2.1. Repartizarea pe vârste a participanților la studiu

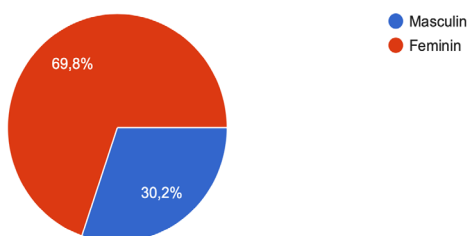


**Figura 2.2. Repartizarea subiecților în funcție de sex**

### **2.3. Instrumentele cercetării**

În realizarea studiului s-au folosit Chestionarul de evaluare a stilului explicativ (OPT), Chestionarul de evaluare a calității vieții (Quality of Life Inventory – QOLI) și Chestionarul de evaluare a autonomiei personale. Chestionarul de evaluare a stilului explicativ are 48 de itemi, face parte din platforma de evaluare psihologică a adulților și a fost elaborat după modelul instrumentului ASQ (Attributional Style Questionnaire), construit de Seligman (2004). Scopul acestui chestionar este de a evalua stilul explicativ, un construct bipolar, ale cărui extremități sunt optimismul și pesimismul. El s-a dovedit a fi un instrument util în domeniul educațional, clinic și al psihologiei sănătății, precum și în diagnoza personalității. Etalonarea chestionarului a fost făcută pentru o populație non-clinică, formată din persoane cu vârsta cuprinsă între 15 și 40 de ani [14].

Cel de-al doilea instrument utilizat, Quality of Life Inventory – QOLI, măsoară 16 dimensiuni, numite și arii ale vieții, cu ajutorul a 32 de itemi. Cele 16 arii ale vieții sunt împărțite în patru categorii: 1) nevoi primare; 2) activități, ocupații, pasiuni; 3) relații; 4) mediu. În prima categorie sunt incluse sănătatea, valorile, banii, stima de sine. Din a doua categorie fac parte munca, învățarea, ajutorul, jocul, creativitatea. A treia categorie include prietenii, rudele, iubirea, copiii. Din a patra categorie fac parte comunitatea, casa, cartierul. Acest test se poate aplica atât populației clinice, cât și populației normale. Este folosit în psihiatrie, psihologie clinică, psihoterapie, psihologia muncii și organizațională, psihologia aplicată în domeniul securității naționale.

Cel de-al treilea instrument utilizat, Chestionarul de evaluare a autonomiei personale, este alcătuit din 36 de itemi, împărțiți pe patru scale: autonomie valorică, autonomie comportamentală, autonomie cognitivă și autonomie emoțională. Este util în diagnoza personalității, în diferite domenii de activitate: educațional, clinic, sănătate. Inspirându-se din teoriile lui Durkheim și Riesman, John A. Johnson, profesor emerit în psihologie la Universitatea de Stat din Pennsylvania, consideră că autonomia nu este o respingere a valorilor tradiționale transmise de părinții noștri și

de societate și nici nu este o respingere a modului în care semenii noștri ar dori să ne comportăm. Mai degrabă autonomia, bazată pe o înțelegere conștientă, științifică a moralității, este un respect pentru autodisciplină și un devotament față de ceilalți, care ne determină să alegem liber ceea ce considerăm necesar pentru optimizarea condiției umane [15].

## 2.4. Rezultatele cercetării

### Ipoteza 1

Se prezumă că există o corelație pozitivă între calitatea vieții și optimism.

**Tabelul 2.1. Calculul normalității distribuției scorurilor pentru optimism și calitatea vieții**

| Tests of Normality |                                 |    |                   |              |    |      |
|--------------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
|                    | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |                   | Shapiro-Wilk |    |      |
|                    | Statistic                       | df | Sig.              | Statistic    | df | Sig. |
| optimism           | .087                            | 61 | .200 <sup>*</sup> | .963         | 61 | .062 |
| QOLI               | .113                            | 61 | .052              | .945         | 61 | .008 |

\*. This is a lower bound of the true significance.  
a. Lilliefors Significance Correction

Pentru că valorile sig. pentru fiecare dintre cele două variabile sunt mai mari decât 0,05 (optimism sig. = 0,200; QOLI sig. = 0,052), putem spune că distribuțiile sunt normale. Pentru verificarea ipotezei am aplicat o metodă parametrică.

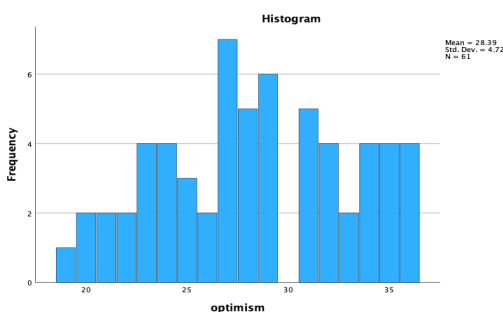


**Figura 2.3. Distribuția scorurilor obținute la variabila optimism**

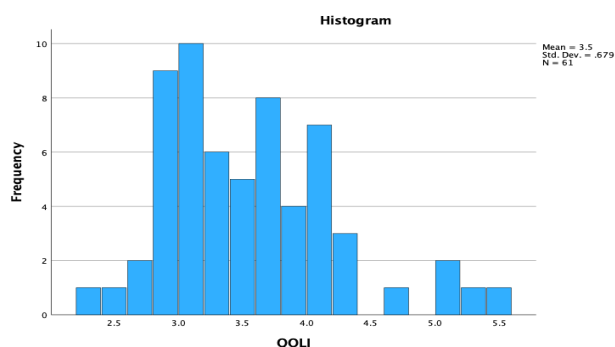


**Figura 2.4. Distribuția scorurilor obținute la variabila calitatea vieții**

**Correlations**

|          |                     | optimism | QOLI   |
|----------|---------------------|----------|--------|
| optimism | Pearson Correlation | 1        | .399** |
|          | Sig. (2-tailed)     |          | .001   |
|          | N                   | 61       | 61     |
| QOLI     | Pearson Correlation | .399**   | 1      |
|          | Sig. (2-tailed)     | .001     |        |
|          | N                   | 61       | 61     |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Figura 2.5. Verificarea corelației optimism-calitatea vieții**

Coeficientul de corelație Pearson are valoarea 0,399, ceea ce înseamnă că există o corelație pozitivă slabă (la limita maximă a intervalului pentru coeficientul de corelație 0,2-0,4) între cei doi factori, optimismul și calitatea vieții.

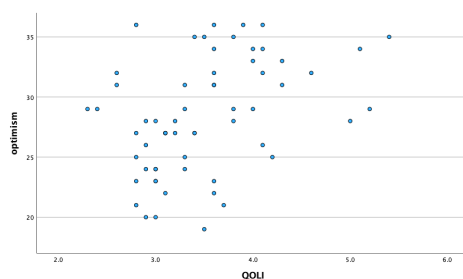


**Figura 2.6. Reprezentarea grafică a corelației dintre optimism și calitatea vieții**

## Ipoteza 2

Se prezumă că există o corelație pozitivă între autonomia personală și optimism.

**Tabelul 2.2. Calculul normalității pentru variabilele optimism și autonomie personală**

| Tests of Normality  |                                 |    |                   |              |    |      |
|---------------------|---------------------------------|----|-------------------|--------------|----|------|
|                     | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |                   | Shapiro-Wilk |    |      |
|                     | Statistic                       | df | Sig.              | Statistic    | df | Sig. |
| optimism            | .087                            | 61 | .200 <sup>*</sup> | .963         | 61 | .062 |
| autonomie personală | .097                            | 61 | .200 <sup>*</sup> | .974         | 61 | .221 |

<sup>\*</sup>. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Cele două distribuții sunt normale, având fiecare valoarea sig.  $0,200 > 0,05$ . Voi calcula coeficientul de corelație parametric Pearson.

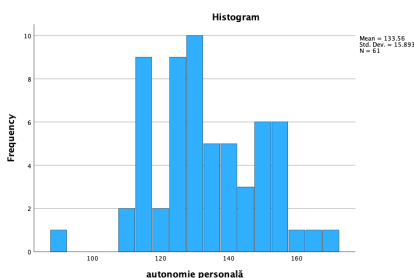


**Figura 2.7. Distribuția scorurilor pentru variabila autonomie personală**

Observăm că distribuția este normală.

**Tabelul 2.3. Verificarea corelației dintre variabilele optimism și autonomie personală**

| Correlations        |                     |                   |                     |
|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
|                     |                     | optimism          | autonomie personală |
| optimism            | Pearson Correlation | 1                 | .257 <sup>*</sup>   |
|                     | Sig. (2-tailed)     |                   | .046                |
|                     | N                   | 61                | 61                  |
| autonomie personală | Pearson Correlation | .257 <sup>*</sup> | 1                   |
|                     | Sig. (2-tailed)     | .046              |                     |
|                     | N                   | 61                | 61                  |

<sup>\*</sup>. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Coeficientul de corelație Pearson are valoarea 0,257, este cuprins în intervalul 0,2-0,4 și arată existența unei corelații pozitive slabe între optimism și autonomia personală.

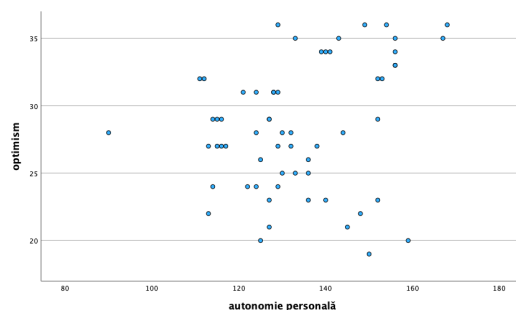


**Figura 2.8. Reprezentarea grafică a corelației dintre optimism și autonomie personală**

## **2.5. Compararea rezultatelor proprii cu cercetări relevante**

**a.** Pentru realizarea primului obiectiv al acestui studiu, stabilirea stării de fapt în ceea ce privește existența unei corelații între calitatea vieții și optimism, am verificat ipoteza în care se prezumă existența unei corelații pozitive între optimism și calitatea vieții. În urma cercetării efectuate pe un eșantion format din 61 de persoane, cu ajutorul chestionarelor pentru evaluarea optimismului și pentru evaluarea calității vieții, cu toate ariile (sănătate, valori, bani, stimă de sine, muncă, învățare, joc, ajutor, creativitate, prieteni, rude, iubire, copii, comunitate, casă, cartier), am constatat că există o corelație slabă între cele două variabile.

Studiile realizate de cercetători consacrați au arătat importanța optimismului pentru calitatea vieții. Un studiu realizat în SUA timp de 180 de zile, pe un eșantion format din 163 de pacienți nou diagnosticați cu cancer în diferite stadii, a arătat că există o corelație semnificativă între optimism și bunăstarea spirituală, anxietate, depresie, calitatea vieții. Cercetătorii consideră că este necesară o explorare suplimentară pentru a determina dacă optimismul influențează calitatea vieții, pe toată traiectoria acestei boli. De asemenea, ei recomandă evaluări suplimentare pentru pacienții care prezintă caracteristici asociate cu un optimism scăzut. Aceste studii sunt necesare pentru că înțelegerea relațiilor dintre determinanții sociali și psihologici ai calității vieții este un pas esențial în dezvoltarea instrumentelor eficiente de screening și a intervențiilor direcționate pentru îngrijirea psihosocială [16, p. 235-243].

O cercetare deosebit de relevantă în ceea ce privește importanța relațiilor de prietenie, ca parte a calității vieții, pentru o viață lungă și fericită, a început în anul 1938, la Universitatea Harvard. 724 de băieți care făceau parte din două grupuri sociale foarte diferite au fost subiecții un studiu longitudinal al dezvoltării adulților. Primul grup era alcătuit din studenți ai Universității Harvard. Din al doilea grup făceau parte băieți care proveneau din familii defavorizate, din cartierele sărace ale orașului Boston. În anul 2016, după 75 de ani de derulare a studiului, mai erau în viață 60 dintre acești bărbați și aveau vârsta de peste 90 de ani. Privind informațiile



strânse de-a lungul timpului, Robert Waldinger, al patrulea director al studiului, a constatat că, deși 80 % dintre subiecți, când se aflau la vârsta de 25-35 de ani, au considerat că vor avea o viață fericită dacă vor fi bogați, iar 50 % dintre aceștia au spus că și celebritatea le-ar aduce o viață bună, oamenii care au fost cu adevărat fericiți, care au avut o sănătate bună și au trăit mai mult au fost cei care au avut legături sociale de calitate. Cei care la 50 de ani erau mulțumiți de relațiile pe care le aveau au ajuns octogenari cu o sănătate bună pentru această vârstă. Persoanele implicate într-o relație de cuplu fericită, bazată pe încrederea în ajutorul partenerului, vor avea o memorie bună timp îndelungat. De asemenea, aceștia, ajunși la 80-90 de ani, vor trece mai ușor peste durerile fizice și disconfortul specific vârstei. Relațiile bune cu semenii noștri contribuie la sănătatea noastră și ne ajută să avem o viață fericită [18].

**b.** Cel de-al doilea obiectiv al acestei lucrări, stabilirea stării de fapt în ceea ce privește existența unei corelații între autonomie și optimism, s-a regăsit în ipoteza în care se prezumă că există o corelație pozitivă între autonomia personală și optimism. În cazul acestei ipoteze, pentru verificarea corelației dintre autonomia personală și optimism, am calculat coeficientul de corelație Pearson (distribuțiile sunt normale) și am obținut valoarea 0,257, care indică o corelație slabă între cele două variabile.

Un studiu efectuat în timpul pandemiei de COVID-19 la spitalul chinez Wuhan Jinyintan, pe un eșantion format din 242 de asistente medicale, a arătat că există o legătură între autonomie, optimism, angajament în muncă și comportament civic. Independența și libertatea de a lua decizii la locul de muncă determină asistentele medicale să lucreze într-o stare afectiv-motivațională pozitivă care facilitează atingerea obiectivelor. Autonomia ca resursă a postului oferă asistentelor medicale autoritatea de a alege distribuția sarcinilor de lucru și a colaboratorilor. Un astfel de mediu are ca efect activarea optimismului și obținerea de performanțe excelente [20, p. 1-6].

## **2.6. Limitările studiului**

Ca majoritatea cercetărilor, și acest studiu are limitările lui. Una dintre acestea este dată de alcătuirea eșantionului. Procentul femeilor participante la studiu (69,8 %) fiind mult mai mare decât cel al bărbaților (30,2 %), nu a fost potrivită formarea a două eșantioane independente, în funcție de sex. De asemenea, persoanele care au avut bunăvoința de a aloca din timpul lor completării chestionarelor sunt, în mare parte, membre ale unor grupuri de pe rețelele de socializare, ceea ce dă posibilitatea existenței unor asemănări între ele. În opinia mea, pentru ca rezultatele studiului să fie de referință din punct de vedere științific, consider că cercetarea trebuie să se desfășoare pe o perioadă mai lungă de timp, cu aplicarea repetată a chestionarelor, pe un eșantion mai numeros, folosind o procedură asemănătoare studiului longitudinal de la Universitatea Harvard. Diferența necesară față de cercetarea la care am făcut referire este alcătuirea eșantionului în procente apropiate, din persoane de sex feminin și persoane de sex masculin.

În ceea ce privește studiul de față, verificarea ipotezelor s-a făcut cu respectarea normelor metodologice specifice unei astfel de cercetări, prin aplicarea

chestionarelor, colectarea datelor și prelucrarea acestora cu ajutorul programului SPSS, iar rezultatele obținute sunt valabile pentru eșantionul utilizat.

**3. Concluzii.** Studiile psihologilor pozitiviști Martin Seligman și Mihaly Csikszentmihalyi au arătat că, pentru a fi fericit, omul are nevoie de relații interumane de calitate și de trăirea „experienței optimale” [2, p. 115-140]. Ne aflăm într-un cerc în care autonomia personală influențează starea de bine și aceasta, la rândul ei, duce la creșterea calității vieții. Urmând propriile decizii, avem șansa de a trăi bucuria lucrurilor făcute din plăcere, ceea ce ne face mai optimiști, iar starea de bine s-a dovedit științific că ne influențează pozitiv sănătatea (arie a calității vieții). De asemenea, relațiile bune cu prietenii și familia sunt în legătură cu starea de bine, optimismul și o viață bună [7, p. 23].

Deși cercetările internaționale au arătat corelații pozitive moderate și chiar înalte între optimism, autonomie personală și calitatea vieții sau arii ale acestora, din studiul de față a rezultat existența de corelații pozitive slabe. Aceste diferențe se pot datora, pe de o parte, mărimii și modului de alcătuire a eșantionului și, pe de altă parte, factorului cultural. „În general, românii au un nivel scăzut al fericirii ca satisfacție în viață. De asemenea, nici afectul pozitiv nu este crescut” [3, p. 228]. În urma unui studiu în care s-a evaluat nivelul de fericire al populației, în 169 de țări, România s-a clasat pe locul 49, cu scorul 5,7 (scala de la 1 la 10). Media europeană este 6,32 [3, p. 227]. Tema „Fericirea ca viață bună” poate fi aprofundată în studii ample, longitudinale, în care să fie surprinsă dinamica schimbărilor la nivelul populației în ceea ce privește starea de bine și atingerea potențialului ideal de dezvoltare a individului, în contextul schimbărilor care au loc la nivel economic, social și politic.

În încheiere, studiul este un îndemn spre dezvoltare personală, prin cuvintele doctorului în psihologie socială Jonathan Haidt (Universitatea din Pennsylvania, SUA). În lucrarea *Ipoteza fericirii: armonia dintre știința modernă și vechea înțelepciune*, el spune că „fericirea nu e ceva ce putem găsi, obține sau atinge în mod direct. Trebuie să ne asigurăm condițiile potrivite și apoi să așteptăm” [8, p. 317]. În continuare, autorul descrie metaforic factorii care influențează devenirea noastră: „Unele dintre acele condiții țin de noi înșine, precum coerența dintre părțile și nivelurile personalității noastre. Alte condiții presupun o relație cu lucruri care se află în afara noastră: așa cum plantele au nevoie de soare, de apă și de pământ fertil pentru a crește, oamenii au nevoie de iubire, de muncă și de o legătură cu ceva mai mare decât ei înșiși” [8, p. 317]. Finalul fragmentului ne asigură că toate aceste eforturi ne vor conduce către ceea ce înseamnă fericirea în viață: „Merită să luptăm pentru a dezvolta relațiile potrivite dintre noi și ceilalți, dintre noi și munca pe care o facem și dintre noi și ceva mai mare decât persoana noastră. Dacă reușim să creăm aceste relații, scopul și sensul vor începe să se facă simțite” [8, p. 317].

## Bibliografie

1. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. Trad. L. Gavrilu. București: Litera, 2019. ISBN 9786063337758.
2. CSIKSZENTMIHALY, M. *Flux. Psihologia fericirii*. Trad. M. Lung. București: Publica, 2015. ISBN 978-606-722-063-6.
3. DAVID, D. *Psihologia poporului român*. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5478-9.
4. FRANKL, V. *Omul în căutarea sensului vieții*. Trad. F. Tudose. București: Vellant, 2018. ISBN 9786069800508.
5. GARCIA, H., MIRALLES, F. *Metoda Ikigai. Secrete japoneze pentru a-ți descoperi adevărata pasiune și a-ți atinge țelurile în viață*. Trad. C. Dinică. București: Humanitas, 2019. ISBN 9735064650.
6. GARCIA, H., MIRALLES, F. *Ichigo Ichie: arta japoneză de a te bucura de fiecare clipă*. Trad. L. Dumitru. București: Humanitas, 2020. ISBN 9789735067069.
7. GARCIA, H., MIRALLES, F. *Ikigai: secrete japoneze pentru o viață lungă și fericită*. Trad. C. Dinică. București: Humanitas, 2021. ISBN 978-973-50-8505-6.
8. HAIDT, J. *Ipoteza fericirii*. Trad. S. Drelciuc. București: Humanitas, 2020. ISBN 978-973-50-6933-9.
9. SELIGMAN, M. *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Books, 2013. ISBN-10 9781439190760.
10. STYLA, C. *Psihologia pozitivă. Ce ne menține fericiți, optimiști și motivați*. Trad. C.R. Olteanu. București: Grupul editorial ALL, 2015. ISBN 978-606-587-272-1.
11. AMELIS, M., DATTILO, F.M. Enhancing cognitive behavior therapy with logotherapy: Techniques for clinical practice. *Psychotherapy*. 2013, 50(3), 387-391.
12. ACKERMAN, C. *Learned Helplessness: Seligman's Theory of Depression*. Disponibil: <https://positivepsychology.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/> [accesat 2023-02-25].
13. BATTHYANY, A. *What is Logotherapy / Existential Analysis?* Disponibil: <https://www.viktorfrankl.org/logotherapy.html> [accesat 2023-03-03].
14. <https://www.cognitrom.ro/wp-content/uploads/CAS-Teste.pdf>.
15. JOHNSON, J.A. *What Is Autonomy and Why Is It So Difficult to Achieve?* Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/cui-bono/202006/what-is-autonomy-and-why-is-it-so-difficult-achieve> [accesat 2023-04-15].
16. MAZANEC, S. *The relationship between optimism and quality of life in newly diagnosed cancer patients*. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20357658/> [accesat 2023-04-15].
17. PATTAKOS, A. *Viktor Frankl's Legacy of Meaning. A life that forever will bring light to darkness*. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-meaningful-life/201903/viktor-frankl-s-legacy-meaning> [accesat 2023-04-15].
18. WALDINGER, R. *What makes a good life? Lessons from the longest study on happiness*. Disponibil: [https://www.ted.com/talks/robert\\_waldinger\\_what\\_makes\\_a\\_good\\_life\\_lessons\\_from\\_the\\_longest\\_study\\_on\\_happiness/c](https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness/c) [accesat 2023-04-020].
19. ZHAO, X. *The Correlation Between Quality of Life and Positive Psychological Resources in Cancer Patients: A Meta-Analysis*. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35783766/> [accesat 2023-04-30].
20. ZHANG, H. *The relationship between autonomy, optimism, work engagement and organisational citizenship behaviour among nurses fighting COVID-19 in Wuhan: a serial multiple mediation*. Disponibil: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32928867/> [accesat 2023-04-30].

# **СТИМУЛЯЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МЕТОДОМ ИГРОТЕРАПИИ**

## **STIMULAREA SFEREI EMOTIIONALE LA COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE PRIN METODA LUDOTERAPIEI**

### **STIMULATING THE EMOTIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS THROUGH PLAY THERAPY**

**Полина ПРИСАКАРУ**, студентка,

ГПУ им. Иона Крянгэ, Кишинёв

**Научный руководитель:**

**Адриана ЧЕБАНУ**, др., доцент,

ГПУ им. Иона Крянгэ, Кишинёв

**Polina PRISACARU**, student,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Adriana CIOBANU**, PhD, Associate Professor,

"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 376.015.3**

**Rezumat.** Studiul este dedicat dezvoltării și aplicării unui program de terapie prin joc, orientat spre stimularea sferei emoționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), în special a celor cu întârziere în dezvoltarea psihică, tulburări din spectrul autist (TSA) și tulburări de limbaj. Scopul cercetării constă în investigarea modului în care terapia prin joc influențează conștientizarea și reglarea emoțiilor, precum și dezvoltarea abilităților sociale. Prin analiza teoretică, aplicarea unor proceduri de evaluare psihopedagogică și desfășurarea unui experiment pedagogic care a inclus un program de activități pe parcursul a trei luni, s-a demonstrat că metodologia propusă contribuie eficient la reducerea anxietății, la o mai bună înțelegere a emoțiilor și la îmbunătățirea adaptării sociale a copiilor. Cercetarea a fost realizată cu elevi din clasele primare ale unei școli speciale.

Rezultatele au confirmat ipoteza de lucru și au evidențiat valoarea practică a intervenției propuse în contextul educației speciale și incluzive. În final, au fost formulate recomandări concrete pentru cadrele didactice și psihopedagogi, în vederea optimizării sprijinului emoțional oferit elevilor cu CES.

**Cuvinte-cheie:** terapie prin joc, sfera emoțională, copii cu cerințe educaționale speciale, educație specială, reglarea emoțiilor, adaptare socială.

**Abstract.** The study focuses on the development and testing of a play therapy program to stimulate the emotional sphere of children with special health needs (SHN), including intellectual disabilities, autism spectrum disorders, and speech impairments. The research aimed to investigate the impact of play therapy on emotional awareness, regulation, and

social skills. The aim of the study is to explore the impact of play therapy on emotional awareness, emotion regulation, and the development of social skills. Through theoretical analysis, diagnostic procedures, and a pedagogical experiment involving a three-month program of sessions, it was established that the developed methodology effectively reduces anxiety levels, enhances emotion recognition, and promotes social adaptation among participants. The research was conducted with primary school students from a special school. The results confirmed the hypothesis and highlighted the practical value of the methodology for special and inclusive education. Recommendations are provided for educators and psychopedagogues.

**Keywords:** play therapy, emotional sphere, children with SHN, special education, emotional regulation, social adaptation.

Эмоциональная сфера является важнейшей составляющей психического развития ребёнка, определяя его способность к обучению, общению и адаптации к социальным условиям [2, с. 50]. Для детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) эмоциональные процессы часто осложнены специфическими нарушениями. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) демонстрируют импульсивность и трудности с самоконтролем, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) сталкиваются с проблемами в распознавании эмоций, а нарушения речи ограничивают возможности выражения эмоций [3, с. 105]. Эти особенности создают значительные препятствия для интеграции особенных детей в образовательную среду и требуют разработки целенаправленных психопедагогических подходов.

Игротерапия, как метод, использующий естественную склонность ребёнка к игре, зарекомендовала себя как эффективное средство для работы с эмоциональными трудностями [11, с. 80]. Она позволяет создавать безопасное пространство, где дети могут исследовать свои чувства, развивать навыки регуляции и учиться взаимодействию с окружающими [1, с. 120]. В условиях развития инклюзивного образования игротерапия приобретает особую значимость, поддерживая эмоциональное развитие и социальную адаптацию детей с ОВЗ.

*Актуальность исследования* обусловлена несколькими факторами. Во-первых, эмоциональные проблемы детей с ОВЗ остаются недостаточно изученными в контексте школьной практики, что затрудняет их поддержку. Во-вторых, существующие программы игротерапии редко учитывают разнообразие нарушений, ограничиваясь индивидуальными подходами. В-третьих, педагоги нуждаются в доступных методиках, которые можно внедрить в условиях ограниченных ресурсов. Разработка универсальной программы игротерапии отвечает этим вызовам, предлагая практическое решение для специального и инклюзивного образования.

*Практическая значимость* заключается в создании комплексной программы игротерапии, интегрирующей ролевые игры, арт-терапию и

групповые упражнения, с учётом гетерогенности нарушений у детей с ОВЗ. Состоит в предоставлении педагогам простой и эффективной методики, которая может быть использована в специальных и инклюзивных школах для поддержки эмоционального развития и социальной интеграции.

Эмоциональная сфера, по определению Л.С. Выготского, играет центральную роль в психическом развитии, связывая внутренние переживания ребёнка с его поведением и взаимодействием с миром [2, с. 55]. У детей с ОВЗ эмоциональные процессы осложнены специфическими нарушениями. Исследования С.Д. Забрамной показывают, что дети с ЗПР испытывают трудности с регуляцией эмоций, что проявляется в импульсивности или апатии [3, с. 110]. О.С. Никольская подчёркивает, что дети с РАС имеют дефицит эмоциональной перцепции, затрудняющий понимание социальных ситуаций [5, с. 130]. Нарушения речи, как отмечает А.А. Осипова, усиливают тревожность из-за ограничений в коммуникации [6, с. 215].

Игротерапия, опирающаяся на концепцию Д.Б. Эльконина о ведущей роли игры, предлагает эффективный способ коррекции этих трудностей [11, с. 85]. Игра позволяет ребёнку через символические действия осваивать новые модели поведения и перерабатывать сложные эмоции [8, с. 100]. Г.Л. Ландрет акцентирует внимание на том, что терапевтическая игра развивает эмпатию и самопринятие, что особенно важно для детей с ОВЗ [9, с. 115]. В отличие от других методов, игротерапия не требует строгой директивности, что делает её гибким инструментом для работы с гетерогенными группами.

Исторически игротерапия развивалась в двух направлениях: недирективном (В. Акслайн, К. Роджерс) и структурированном (М. Кляйн, А. Фрейд). Недирективный подход даёт ребёнку свободу самовыражения, тогда как структурированный использует заранее разработанные сценарии [4, с. 150; 13, с. 175]. Современные исследования, такие как мета-анализ С. Браттон, подтверждают эффективность игротерапии для детей с поведенческими и эмоциональными проблемами [7, с. 380]. И.И. Мамайчук подчёркивает значение групповых игр для детей с РАС, так как они способствуют развитию социальных навыков [10, с. 200].

Несмотря на многочисленные исследования, игротерапия редко рассматривается как системный инструмент для работы с детьми с ОВЗ в школьной среде. Большинство программ ориентированы на индивидуальную терапию и не предлагают чётких алгоритмов для групповой работы. Кроме того, недостаточно изучены комбинированные подходы, включающие арт-терапию и ролевые игры. Данная работа восполняет эти пробелы, предлагая структурированную программу, адаптированную для гетерогенных групп и применимую в образовательной практике.

Для изучения влияния игротерапии на эмоциональную сферу детей с особыми возможностями здоровья исследование было организовано в несколько последовательных этапов, каждый из которых выполнял свою роль в достижении поставленной цели. Работа началась с тщательной подготовки, включающей выбор участников и диагностику их эмоционального состояния, чтобы понять исходные особенности и проблемы.

Десять учеников 2–3 классов специальной школы, в возрасте от 8 до 10 лет, приняли участие в исследовании. Пятеро из них имели диагноз задержки психического развития, трое - расстройства аутистического спектра, а двое - нарушения речи. Такой состав группы был выбран намеренно, чтобы отразить разнообразие нарушений и проверить, насколько программа может быть универсальной.

На первом этапе исследования проводилась диагностика эмоциональной сферы, чтобы установить, с какими трудностями сталкиваются участники. Для этого применялись три основные методики, каждая из которых дополняла другие, создавая полную картину состояния детей. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки и Ф. Амен помог выявить, насколько дети беспокоятся и что вызывает у них страх или неуверенность. Вопросы и визуальные материалы теста были применены так, чтобы даже дети с ограниченными коммуникативными возможностями могли понять задания. Карта наблюдения Д. Стотта позволила внимательно проследить за поведением детей в разных ситуациях – во время уроков, игр или общения с одноклассниками. Особое внимание уделялось тому, как они проявляют себя: избегают ли контактов, вступают ли в конфликты или, наоборот, проявляют инициативу. Цветовой тест Люшера стал важным инструментом для оценки внутреннего эмоционального состояния. Дети выбирали цвета, которые им нравились или вызвали отторжение, а их предпочтения указывали на уровень напряжения или комфорта. Эта методика была особенно полезна для детей с нарушениями речи, так как не требовала вербальных ответов. Кроме того, дополнительную информацию предоставляли беседы с учителями, которые делились своими наблюдениями о поведении детей в классе. Анализировались также рисунки и небольшие рассказы участников, что помогало глубже понять их переживания. Все данные фиксировались в индивидуальных карточках, чтобы сохранить точность и возможность сравнения.

После диагностики началась основная часть работы – реализация программы игротерапии. Программа была построена так, чтобы учитывать особенности каждого ребёнка. Для детей с расстройствами аутистического спектра предлагались визуальные подсказки, такие как карточки с изображениями эмоций, чтобы облегчить понимание заданий. Дети с нарушениями речи могли выражать себя через жесты или рисунки, а для детей

с задержкой психического развития инструкции давались максимально чётко и сопровождались поддержкой педагога. Игровые техники были разнообразными, чтобы поддерживать интерес и вовлечённость. Ролевые игры позволяли детям пробовать себя в разных социальных ролях – например, они становились продавцами в магазине или членами семьи, что помогало учиться взаимодействию. Групповые упражнения, например игры на доверие или совместное решение задач, укрепляли чувство сплочённости и учили детей работать вместе. Все занятия были тщательно спланированы, чтобы создать атмосферу безопасности, где дети могли свободно экспериментировать с эмоциями и поведением, не боясь осуждения.

По завершении программы проводилась повторная диагностика, чтобы оценить, какие изменения произошли в эмоциональной сфере участников. Те же методики – Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки и Ф. Амен, карта наблюдений Д. Стотта и цветовой тест Люшера – применялись в тех же условиях, что и в начале, чтобы результаты были сопоставимыми. Дополнительно анализировались новые рисунки и рассказы детей, а педагоги делились своими наблюдениями о том, как изменилось поведение участников в классе. Количественные данные, такие как баллы по тесту тревожности, обрабатывались с использованием статистического метода, чтобы определить значимость изменений. Качественные данные, включая описания поведения и творческие работы детей, систематизировались и изучались, чтобы выявить общие тенденции и индивидуальные особенности.

*Анализ полученных результатов.* Завершив программу игротерапии и повторную диагностику, исследование позволило выявить заметные изменения в эмоциональной сфере детей, которые участвовали в занятиях. На начальном этапе диагностика показала, что большинство детей испытывали серьёзные трудности. Семь из десяти участников демонстрировали высокий уровень тревожности, особенно те, у кого были расстройства аутистического спектра. Они часто чувствовали беспокойство в ситуациях общения или при столкновении с новыми задачами, что проявлялось в физических реакциях, таких как дрожь или учащённое дыхание. Только двое детей могли уверенно описать свои эмоции, называя их правильно, в то время как остальные либо путали чувства, либо не могли их выразить. Например, дети с нарушениями речи ограничивались жестами, а дети с задержкой психического развития иногда реагировали импульсивно, не осознавая причины своих переживаний. В общении большинство участников предпочитали одиночество или вступали в конфликты, вместо того чтобы сотрудничать с одноклассниками, что указывало на низкий уровень социальной активности.

В процессе реализации программы дети постепенно начали проявлять интерес к занятиям. Ролевые игры, такие как разыгрывание сценок из жизни,



помогали им учиться понимать, как ведут себя другие, и пробовать новые способы общения. Арт-терапия оказалась особенно ценной для тех, кто испытывал трудности с вербальным выражением - через рисунки и поделки они могли показать свои переживания, что снимало внутреннее напряжение. Групповые задания, где требовалось работать вместе, например, строить башню из кубиков или проходить воображаемые препятствия, учили детей доверять друг другу и договариваться. Педагоги заметили, что с течением времени дети становились спокойнее, реже вступали в споры и чаще предлагали свои идеи для игр.

Повторная диагностика подтвердила, что программа оказала значительное влияние на эмоциональное состояние участников. Тревожность, которая изначально была высокой, заметно снизилась – средний показатель упал с 8.3 до 5.4 баллов по тесту тревожности Р. Тэммл, М. Дорки и Ф. Амен. Это означало, что дети стали меньше бояться новых ситуаций и чувствовали себя увереннее в общении. Шестеро из них перешли из категории высокой тревожности в умеренную, а их поведение стало более уравновешенным, без резких всплесков беспокойства. Способность распознавать и называть эмоции улучшилась у девяти детей. Если раньше они могли путать радость с гневом или не находили слов для описания чувств, то теперь большинство уверенно говорили, что испытывают, используя такие выражения, как «мне грустно» или «я доволен». Дети с нарушениями речи начали пробовать простые фразы, что стало важным шагом вперёд. Социальная активность также выросла – семеро участников стали охотнее присоединяться к групповым играм, предлагать свои идеи и помогать другим. Конфликтные ситуации, которые раньше возникали часто, сократились почти вдвое, а дети начали проявлять заботу друг о друге, например, утешая тех, кто расстраивался.

Рисунки и рассказы детей, собранные на завершающем этапе, показали, как изменилось их восприятие мира. Если в начале исследования их работы были тёмными или хаотичными, то теперь они использовали яркие цвета и изображали сцены с друзьями, семьёй или весёлыми событиями. Педагоги подтвердили, что эти изменения отражались и в повседневной жизни: дети стали менее замкнутыми, чаще улыбались и проявляли инициативу на уроках.

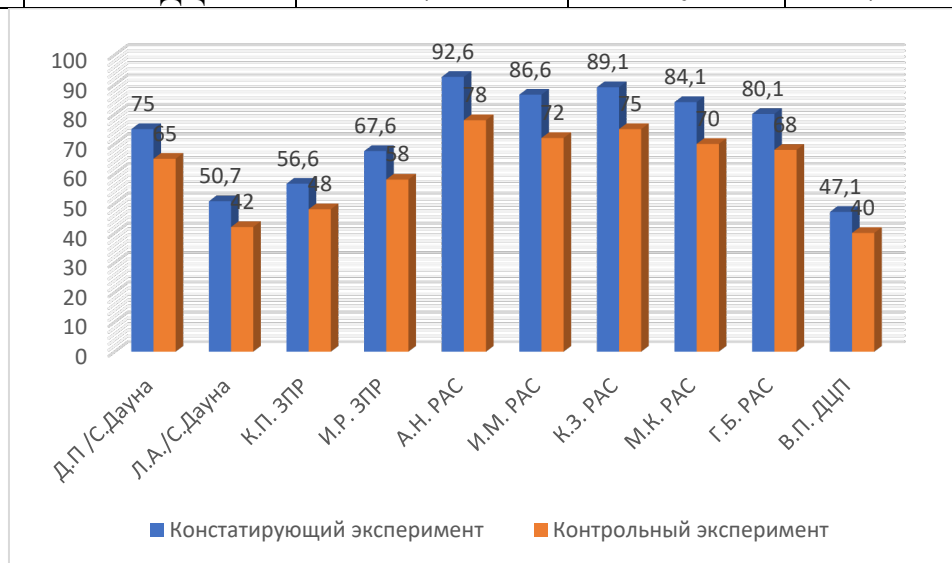
Для наглядного представления результатов можно включить несколько иллюстраций, которые были подготовлены в ходе исследования.

Результаты контрольного эксперимента по методике Д. Стотта демонстрируют положительную динамику в эмоциональной приспособленности всех детей. Общие коэффициенты снизились в среднем на 10-15 % по сравнению с констатирующим этапом, что указывает на улучшение эмоционального состояния. У детей с РАС (А.Н., И.М., К.З., М.К., Г.Б.) наблюдается снижение показателей по шкалам УС (Уход в себя), НЛ

(Недоверие к людям), ТД (Тревожность к детям) и Д (Депрессия), что свидетельствует о снижении социальной изоляции, тревожности и депрессивных проявлений. У детей с ЗПР (К.П., И.Р.) и синдромом Дауна (Д.П., Л.А.) отмечается снижение эмоционального напряжения (ЭН), невротических симптомов (НС) и депрессии (Д), а также улучшение социальной нормативности (С). У ребенка с ДЦП (В.П.) показатели остаются наиболее низкими, что подтверждает сохранность его эмоциональной сферы, с небольшим снижением по шкале Д (Депрессия).

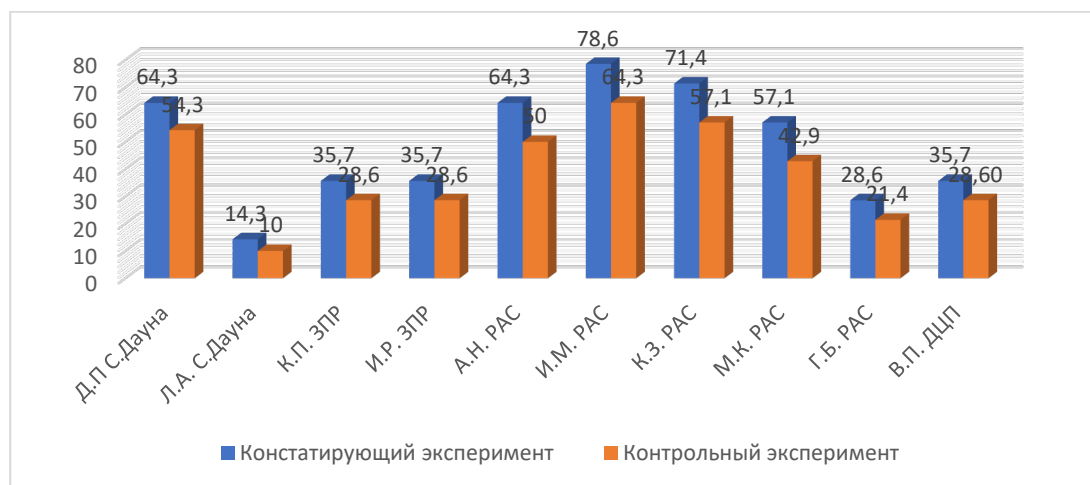
**Таблица 1. Сравнительный анализ общих коэффициентов эмоциональной приспособленности по методике Д. Стотта (констатирующий и контрольный этапы)**

| №  | Имя, диагноз | Констатирующий этап, % | Контрольный этап, % | Динамика, % |
|----|--------------|------------------------|---------------------|-------------|
| 1  | Д.П./С.Дауна | 75                     | 65                  | -10         |
| 2  | Л.А./С.Дауна | 50.7                   | 42                  | -8.7        |
| 3  | К.П. ЗПР     | 56.6                   | 48                  | -8.6        |
| 4  | И.Р. ЗПР     | 67.6                   | 58                  | -9.6        |
| 5  | А.Н. РАС     | 92.6                   | 78                  | -14.6       |
| 6  | И.М. РАС     | 86.6                   | 72                  | -14.6       |
| 7  | К.З. РАС     | 89.1                   | 75                  | -14.1       |
| 8  | М.К. РАС     | 84.1                   | 70                  | -14.1       |
| 9  | Г.Б. РАС     | 80.1                   | 68                  | -12.1       |
| 10 | В.П. ДЦП     | 47.1                   | 40                  | -7.1        |



**Фигура 1. Сравнительный анализ данных, полученных при контрольном и констатирующем экспериментах по методике «Карта наблюдений» Д. Стотта**

График «Динамика тревожности участников» демонстрирует, как уровень тревожности каждого ребёнка уменьшился за время программы, подчёркивая индивидуальные улучшения.



**Фигура 2. Сравнительный анализ данных, полученных при контрольном и констатирующем экспериментах по методике «Тест Тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки»**

Детальный анализ индекса тревожности представлен в таблице 2.

**Таблица 2. Сравнительный анализ индекса тревожности по методике Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки (констатирующий и контрольный этапы)**

| №  | Имя, диагноз | Констатирующий этап, % | Контрольный этап, % | Динамика, % |
|----|--------------|------------------------|---------------------|-------------|
| 1  | Д.П./С.Дауна | 64.3                   | 54.3                | -10         |
| 2  | Л.А./С.Дауна | 14.3                   | 10.0                | -4.3        |
| 3  | К.П. ЗПР     | 35.7                   | 28.6                | -7.1        |
| 4  | И.Р. ЗПР     | 35.7                   | 28.6                | -7.1        |
| 5  | А.Н. РАС     | 64.3                   | 50.0                | -14.3       |
| 6  | И.М. РАС     | 78.6                   | 64.3                | -14.3       |
| 7  | К.З. РАС     | 71.4                   | 57.1                | -14.3       |
| 8  | М.К. РАС     | 57.1                   | 42.9                | -14.2       |
| 9  | Г.Б. РАС     | 28.6                   | 21.4                | -7.2        |
| 10 | В.П. ДЦП     | 35.7                   | 28.6                | -7.1        |

Обобщённые изменения в эмоциональной сфере участников, выраженные через Индекс Эмоционального Благополучия (ИЭБ), представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по вычислению Индекса Эмоционального Благополучия (ИЭБ)**

| <b>№</b> | <b>Имя, диагноз</b> | <b>Констатирующий этап, ИЭБ (%)</b> | <b>Контрольный этап, ИЭБ (%)</b> | <b>Динамика (%)</b> |
|----------|---------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------|
| 1        | Д.П. С. Дауна       | 62                                  | 70                               | +8                  |
| 2        | Л.А. С. Дауна       | 62                                  | 75                               | +13                 |
| 3        | К.П. ЗПР            | 62                                  | 68                               | +6                  |
| 4        | И.Р. ЗПР            | 62                                  | 65                               | +3                  |
| 5        | А.Н. РАС            | -50                                 | -30                              | +20                 |
| 6        | И.М. РАС            | -50                                 | -35                              | +15                 |
| 7        | К.З. РАС            | -50                                 | -40                              | +10                 |
| 8        | М.К. РАС            | -25                                 | -10                              | +15                 |
| 9        | Г.Б. РАС            | -25                                 | -5                               | +20                 |
| 10       | В.П. ДЦП            | 100                                 | 100                              | 0                   |

Результаты контрольного эксперимента по методике «Тест Люшера» показывают умеренное улучшение эмоционального состояния детей. В группе РАС доля дополнительных цветов на первых позициях (1-4) снизилась: на позиции 1 с 80 % до 60 %, на позиции 2 с 60 % до 40 %, на позиции 3 с 40 % до 20 %, на позиции 4 с 20 % до 0 %. Это указывает на снижение тревожности и улучшение эмоциональной регуляции. В группах ЗПР и Даун доля основных цветов на позициях 3 и 4 увеличилась с 50 % до 75 %, что также свидетельствует о положительной динамике.

Некоторые примеры из опыта участников помогают лучше понять, как программа повлияла на их жизнь. Один ребёнок с расстройством аутистического спектра, которому было 9 лет, в начале исследования сторонился всех и реагировал на шум сильным беспокойством. К концу программы он начал участвовать в играх, изображая персонажей, и даже улыбался, показывая радость. Его тревожность снизилась с 9 до 5 баллов. Другой ребёнок, восьмилетний мальчик с задержкой психического развития, часто срывал занятия из-за своей импульсивности. После занятий он научился успокаиваться с помощью простых дыхательных упражнений и стал терпимее к ситуациям, где что-то шло не так. Его способность понимать эмоции выросла с почти нулевой до уверенной. Десятилетняя девочка с нарушением речи, которая раньше выражала себя только через рисунки, начала говорить короткие фразы, такие как «я счастлива», и с радостью создавала яркие картины на арт-терапии.

**Таблица 4. Распределение основных и дополнительных цветов  
(Тест Люшера) по позициям в  
диагностических группах (контрольный эксперимент)**

| <b>Позиция</b> | <b>Группа<br/>РАС (n=5)</b> | <b>Группа<br/>ЗПР (n=2)</b> | <b>Группа<br/>Даун (n=2)</b> | <b>ДЦП<br/>(n=1)</b> |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------|
| <b>1</b>       | 60% доп. цвета              | 100% осн. цвета             | 100% осн. цвета              | Осн. цвет            |
| <b>2</b>       | 40% доп. цвета              | 100% осн. цвета             | 100% осн. цвета              | Осн. цвет            |
| <b>3</b>       | 20% доп. цвета              | 75% осн. цвета              | 75% осн. цвета               | Осн. цвет            |
| <b>4</b>       | 0% доп. цвета               | 75% осн. цвета              | 75% осн. цвета               | Осн. цвет            |
| <b>5</b>       | 40% осн. цвета              | 50% доп. цвета              | 50% доп. цвета               | Доп. цвет            |
| <b>6</b>       | 60% осн. цвета              | 50% доп. цвета              | 50% доп. цвета               | Доп. цвет            |
| <b>7</b>       | 80% осн. цвета              | 100% доп. цвета             | 100% доп. цвета              | Доп. цвет            |
| <b>8</b>       | 100% осн. цвета             | 100% доп. цвета             | 100% доп. цвета              | Доп. цвет            |

Полученные данные подтверждают, что игротерапия способна существенно улучшить эмоциональное состояние детей с ОВЗ. Они также согласуются с выводами других исследователей, таких как Г.Л. Ландрет, который отмечал, что игра помогает детям лучше управлять своими чувствами [15, с. 120]. Однако, в отличие от многих работ, наша программа делает акцент на групповом взаимодействии, что особенно важно для школьной среды.

*Выводы и рекомендации.* Проведённая работа показала, что игротерапия может стать мощным инструментом для развития эмоциональной сферы детей с особыми возможностями здоровья. Программа, включающая ролевые игры, арт-терапию и групповые упражнения, помогла детям чувствовать себя спокойнее, лучше понимать свои эмоции и увереннее взаимодействовать с окружающими. Она оказалась гибкой, позволяя адаптировать занятия под разные потребности, и при этом не требовала сложных ресурсов, что делает её доступной для школ.

Методика может быть полезна не только в специальных учреждениях, но и в инклюзивных классах, где важно создавать условия для совместной работы всех детей. Педагоги могут использовать предложенные игры и задания как часть уроков или внеклассных мероприятий, чтобы поддерживать эмоциональное благополучие учеников. Программа также может стать основой для обучающих материалов, которые помогут специалистам внедрять подобные подходы в свою практику.

В дальнейшем было бы полезно продолжить изучение этой темы. Например, можно увеличить число участников, чтобы проверить, как программа работает в больших группах. Интересно также посмотреть, сохраняются ли результаты через полгода или год после завершения занятий. Ещё одно направление - адаптация методики для детей с другими нарушениями, такими как проблемы со слухом или зрением. Наконец, стоит исследовать, как игротерапия влияет на другие аспекты развития, например на внимание или память.

Игротерапия открывает новые возможности для того, чтобы дети с ОВЗ чувствовали себя увереннее и счастливее. Она помогает им находить общий язык с миром, и эта работа – лишь первый шаг к более глубокому пониманию её потенциала.

### Библиография

1. ВЕНГЕР, Л.А. *Психология развития ребёнка*. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. М.: Смысл, 2005. 512 с. ISBN 5-89357-194-0.
3. ЗАБРАМНАЯ, С.Д. *Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития*. М.: Просвещение, 2008. 192 с. ISBN 978-5-09-018706-0.
4. КРАВЦОВА, Е.Е. *Психологические новообразования дошкольного возраста*. М.: Педагогика, 1994. 144 с. ISBN 5-7155-0705-7.
5. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. ЛУБОВСКИЙ, В.И. *Психологические проблемы диагностики аномального развития детей*. М.: Педагогика, 1989. 104 с. ISBN 5-7155-0136-9.
7. МАМАЙЧУК, И.И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*. СПб.: Речь, 2004. 400 с. ISBN 5-9268-0259-8.
8. НИКОЛЬСКАЯ, О.С. *Аутизм: психологическая помощь и коррекция*. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с. ISBN 5-691-00394-1.
9. ОСИПОВА, А.А. *Общая психокоррекция*. М.: Сфера, 2002. 512 с. ISBN 5-89144-247-7.
10. РОДЖЕРС, К. *Клиентоцентрированная терапия*. М.: Рефл-бук, 1997. 320 с. ISBN 5-87983-046-2.
11. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Психология игры*. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
12. AXLINE, V.M. *Play Therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1947. 374 p.
13. BRATTON, S.C. The Efficacy of Play Therapy with Children: A Meta-Analytic Review. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2005. Vol. 36, № 4. pp. 376-390.
14. KLEIN, M. *The Psychoanalysis of Children*. London: Hogarth Press, 1932. 352 p.
15. LANDRETH, G.L. *Play Therapy: The Art of the Relationship*. New York: Routledge, 2012. 444 p. ISBN 978-0-415-88681-9.

# METODE SELECTIVE ÎN EXAMINAREA PSIHOLOGOPEDICĂ

## SELECTIVE METHODS IN PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT

**Irina COȘLEȚ**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Valentina OLĂRESCU**, dr., prof. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Irina COSLET**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Valentina OLARESCU**, PhD, univ. prof.,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 376.36**

**Abstract.** the article focuses on the topic of speech therapy and psychological diagnosis. In the introductory part, the theoretical and scientific aspects of language disorders are conceptualized, highlighting their significance, causes and typology. Very discreetly, the article moves on to arguing the importance of the diagnosis of language disorders and the possible methods to apply. This paper refers to several speech therapy and psychological methods, administered to a single subject. The results obtained are interpreted. The paper concludes with conclusions pertinent to the scientific approach taken.

**Keywords:** speech therapy diagnosis, language disorder, diagnostic methods.

**Introducere.** Tulburările de limbaj constituie un domeniu esențial de interes în cadrul psihopedagogiei speciale, fiind frecvent întâlnite atât în practica educațională, cât și în cea clinică. Acestea nu afectează doar capacitatea de comunicare, ci și întregul parcurs de dezvoltare al copilului, influențând negativ gândirea, relaționarea socială, adaptarea școlară și chiar stima de sine. Prin urmare, identificarea timpurie, evaluarea riguroasă și intervenția personalizată sunt condiții fundamentale pentru prevenirea accentuării dificultăților și pentru optimizarea dezvoltării globale a copilului.

O tulburare de limbaj se referă la orice abatere semnificativă de la normele de dezvoltare lingvistică corespunzătoare vârstei, care afectează una sau mai multe componente ale limbajului: exprimarea orală (producerea mesajului verbal), înțelegerea mesajului (componenta receptivă), articularea corectă a sunetelor, fluența verbală, intonația, ritmul, timbrul vocal sau organizarea morfosintactică a discursului.

Originea acestor tulburări poate fi variată, incluzând: cauze neurologice (leziuni cerebrale, disfuncții în centrul vorbirii, de exemplu, afazia); cauze psihologice (traume, tulburări emoționale severe); cauze sociale (medii familiale cu stimulare verbală redusă, bilingvism necontrolat); cauze genetice (ereditate, sindroame genetice, precum Down) sau cauze funcționale, adesea dificil de identificat în absența unei etiologii organice evidente.

Prevalența acestor tulburări este ridicată, studiile arătând că între 5 % și 10 % dintre copiii preșcolari prezintă o formă de dificultate de limbaj, majoritatea necesitând intervenție logopedică. În mediul școlar, aceste tulburări pot persista sau se pot agrava, dacă nu au fost identificate și abordate corespunzător.

M. Guțu definește tulburările de limbaj ca reprezentând „toate abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările verbale tipizate, unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât și al percepției, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă” [4, p. 130-135].

Profesorul E. Verza clasifică tulburările de limbaj ținând cont de mai multe criterii în același timp. Criteriile acestei clasificări sunt: anato-fiziologic, lingvistic, etiologic, simptomatologic și psihologic. După Verza, există următoarele tulburări de limbaj: tulburări de pronunție sau articulație (dislalia, rinolalia, disartria); tulburări de ritm și fluentă a vorbirii (bâlbâială, logonevroză, tahilalia, bradilalia, aftongia, tulburări pe bază de coree, tumultus sermonis); tulburări de voce (afonia, disfonia, fonoastenia, mutația patologică a vocii); tulburări ale limbajului citit-scris (dislexia-alexia și disgrafia-agrafia); tulburări polimorfe (afazia și alalia).

Indiferent de vârsta persoanei, fie că este copil sau adult, pentru a identifica cu acuratețe tipul și gravitatea tulburării de limbaj este esențială realizarea atât a diagnosticului logopedic, cât și a diagnosticului psihologic. Un diagnostic logopedic și psihologic este o evaluare profesională a abilităților de vorbire, limbaj și comportament ale unei persoane, realizată pentru a identifica posibile tulburări sau dificultăți. Diagnosticarea logopedică se concentrează pe problemele de vorbire și limbaj, iar diagnosticarea psihologică analizează aspecte cognitive, emoționale și comportamentale ale individului.

Scopul diagnosticului logopedic și psihologic este de a identifica și evalua dificultățile sau tulburările care afectează dezvoltarea și funcționarea unei persoane în domeniul vorbirii, limbajului, cogniției, comportamentului și stării emoționale. Diagnosticul logopedic are ca scop identificarea tulburărilor de vorbire și limbaj; determinarea nevoilor individuale; stabilirea intervențiilor terapeutice; monitorizarea progresului. Scopul diagnosticului psihologic este de a identifica tulburările emoționale și comportamentale, de a evalua funcțiile cognitive, de a stabili nevoile de intervenție; de a îmbunătăți capacitatea de adaptare și integrare socială și nu în ultimul rând de a sprijini familia și cadrele educaționale.



**Aspecte aplicative.** În cercetarea noastră am aplicat următoarele metode psihologopedice: metoda „Al patrulea – de prisos”, metoda lacunară, metoda „Cactus”, testul „10 cuvinte” după A.R. Luria, testul matricelor „Raven”, testul „Căsuța”, testul „Burlea”.

Am aplicat toate metodele pe un singur subiect, o fetiță de 6 ani și 8 luni. Frecventează grădinița și este în grupa pregătitoare. Copilul este al treilea în familie, unul dorit, are doi frați mai mari. Crește într-o familie unită, care susține dezvoltarea copiilor. Mama afirmă că a avut o sarcină fără complicații, nașterea a fost la termen (38 săptămâni și 5 zile), naștere naturală. Greutatea copilului la naștere a fost de 3.550 kg, alimentație naturală până la 6 luni, ulterior diversificată conform recomandărilor.

Evaluarea subiectului a durat 10 zile, ținând cont de starea de sănătate a copilului, de dispoziția acestuia. Am creat un mediu favorabil pentru o bună desfășurarea a evaluării.

**Rezultatele metodelor aplicate.** Metoda „Al patrulea – de prisos”, are ca scop evaluarea capacităților de generalizare și clasificare a subiectului, depistarea reținerii în dezvoltarea psihică sau, mai grav, a retardului mintal. I-am prezentat fetei primul grup de imagini și am rugat-o să le analizeze. Am întrebat-o dacă observă ceva deosebit în aceste imagini. Aceasta a analizat și a zis că este o imagine care „nu se aseamănă cu celelalte”. În continuare am rugat să excludă o imagine care, după părerea ei, este de prisos, să o selecteze și să spună cum pot fi numite celelalte imagini, din ce categorie generalizatoare fac parte obiectele desenate.

**Tabelul 1. Răspunsuri la metoda „Al patrulea – de prisos”**

| Numărul imaginii | Răspunsul copilului | Comentariul copilului  | Cum numim aceste obiecte? |
|------------------|---------------------|------------------------|---------------------------|
| I-1              | Pisică              | Anima                  | Flori                     |
| I-2              | Floare              | Copaci                 | Copaci                    |
| I-3              | Măr                 | Se mănâncă             | Jucării                   |
| I-4              | Păpușă              | Nu este vie            | Oameni                    |
| II-1             | Masă                | --                     | Veselă                    |
| II-2             | Cașcaval            | Nu este fruct          | Fructe                    |
| II-3             | Pasăre              | -                      | Animale                   |
| II-4             | Cal                 | Nu este mij. de trans. | --                        |
| III-1            | Costum de baie      | Haină subțire          | Haine groase              |
| III-2            | Maiou               | Haină subțire          | Haine groase              |
| III-3            | Scaun               | Nu putem dormi         | Mobilă                    |
| III-4            | Încălțăminte        | pentru bărbați         | Vestimentație             |
| IV-1             | Măr                 | Fruct                  | --                        |
| IV-2             | Pâine               | Lactate                | --                        |
| IV-3             | Înghetată           | Băutură                | --                        |

|       |              |                |        |
|-------|--------------|----------------|--------|
| IV-4  | Clopoțel     | --             | --     |
| V-1   | --           | --             | --     |
| V-2   | Umbrelă      | --             | Valize |
| V-3   | Pentru tăiat | Electricitate  | --     |
| V-4   | Ciocan       | Pentru bebeluș | --     |
| VI-1  | Ou           | Păsări         | --     |
| VI-2  | Vapor        | Pe apă         | Aerian |
| VI-3  | Pepene roșu  | Nu-i veselă    | -      |
| VI-4  | --           | --             | --     |
| VII-1 | Strugure     | Nu-i galben    | Fructe |
| VII-2 | Ghindă       | Nu-i fruct     | -      |
| VII-3 | --           | --             | --     |
| VII-4 | Trotinetă    | ---            | -      |

Subiectul s-a descurcat cu ușurință, a realizat itemii, fără să obosească sau să solicite pauză. A analizat cu atenție imaginile propuse. Pentru grupul VII de imagini, a avut unele ezitări, anumite dificultăți în a găsi răspunsul, argumentând că sunt complicate. Conform rezultatelor obținute, subiectul are un nivel superior de dezvoltare a capacităților de generalizare și clasificare, fără semne de insuficiență intelectuală.

*Metoda lacunară* evaluează gnozia optică, capacitatea de concentrare a atenției, spiritul de observație.

Am propus subiectului o fișă cu obiecte care au câte un element lipsă. I s-a solicitat să analizeze ce element lipsește. Fata a analizat fișa și a venit imediat cu răspunsuri. A găsit elementul lacunar pentru fiecare obiect, spunând cum se numește acesta, la dorință le-a colorat.

*Metoda „Cactus”* are ca scop identificarea stării sferei emoționale a copilului, caracteristicile de personalitate și relațiile semnificative ale copiilor, inclusiv relația părinte-copil.

Pentru realizarea acestei metode i-am oferit subiectului o foaie albă și creioane colorate. I-am cerut să deseneze un cactus. Subiectul, fără să pună întrebări, a început să deseneze. În timp ce desena, îmi povestea despre fratele mai mare (cel mijlociu). A desenat cactusul cu acuratețe, în mijlocul paginii, ceea ce denotă că dorește să fie lider. Cactusul avea și ace – acele cactusului vorbesc despre agresivitatea copilului, dar ele nu sunt puternic evidențiate și nu aş interpreta drept trăsătură agresivă a copilului, mai degrabă, că poate să se apere. Cactusul crește în ghiveci, ceea ce înseamnă că este într-o relație frumoasă, strânsă, cu familia. Culoarea verde, caldă cu care a colorat cactusul denotă cât de încrezut este în sine.

*Testul „10 cuvinte”*, după Luria, are ca scop determinarea memoriei involuntare și analiza factorilor care perturbă procesul memorării. În cadrul testului, i-am propus subiectului să fie atent, deoarece va auzi niște cuvinte, pe care apoi va

trebui să le reproducă. Cele 10 cuvinte sunt: *pădure, pâine, geam, scaun, apă, frate, cal, ciupercă, ac, miere*.

După prima încercare, subiectul a memorat 7 cuvinte. Cuvintele *apă, frate, cal* din mijlocul șirului nu le-a memorat. La cea de-a doua încercare, a memorat 8 cuvinte (în loc de *geam*, a spus „fereastră”). La a treia încercare, a înșiruit nouă cuvinte. De această dată, i-a reușit să reproducă aproape toate cuvintele, doar unul i-a scăpat, deși la celelalte încercări îl numise. A patra oară, subiectul a reușit să memoreze toate cele 10 cuvinte. Le-a pronunțat și peste aproximativ 20 de minute (între timp s-a mai jucat). Conform rezultatelor obținute, subiectul are un nivel înalt de dezvoltare a memoriei.

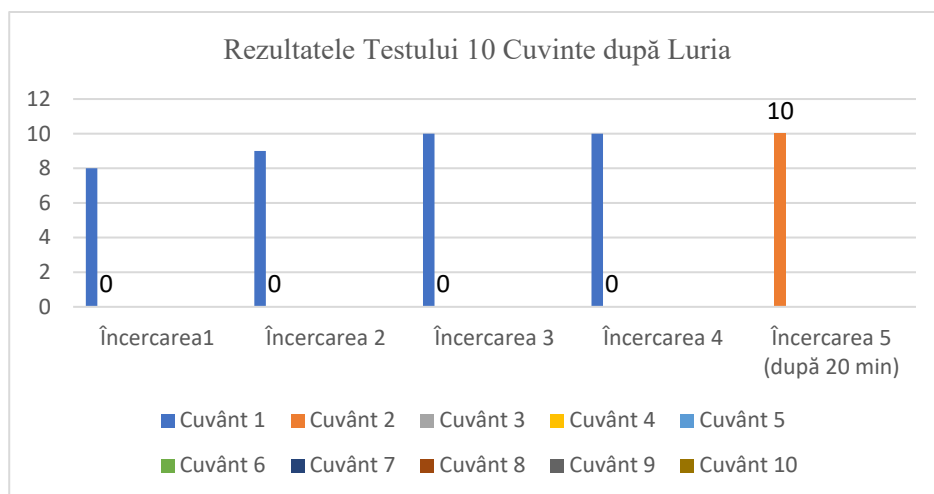


**Figura 1. Rezultatele subiectului la testul „10 cuvinte”**

*Testul „Matricele Raven”* are scopul de a măsura gândirea abstractă, nivelul de inteligență și abilitatea de a identifica modele logice. Așadar, sunt evaluate abilitățile de raționament și inteligența nonverbală, accentul fiind pus pe capacitatea de a rezolva situații, folosind imagini.

În cadrul testului dat, i-am propus trei serii cu matrici, rugând subiectul să analizeze atent și să identifice figura geometrică sau simbolul care completează corect o matrice cu modele incomplete, alegând răspunsul corect din mai multe opțiuni oferite. Copilul a completat cu ușurință seria A, oferind răspunsuri corecte. La seria AB, am consemnat două răspunsuri greșite. La prezentarea seriei B, fetița a reacționat verbal, zicând că este mai complicată. La ultimele șase matrici, a rugat să facem o pauză. Peste 3 minute, la fel, la inițiativa ei, am continuat, însă a prezentat șapte răspunsuri greșite. Astfel, am obținut un rezultat de 9 matrici analizate greșit și 27 matrici analizate corect.

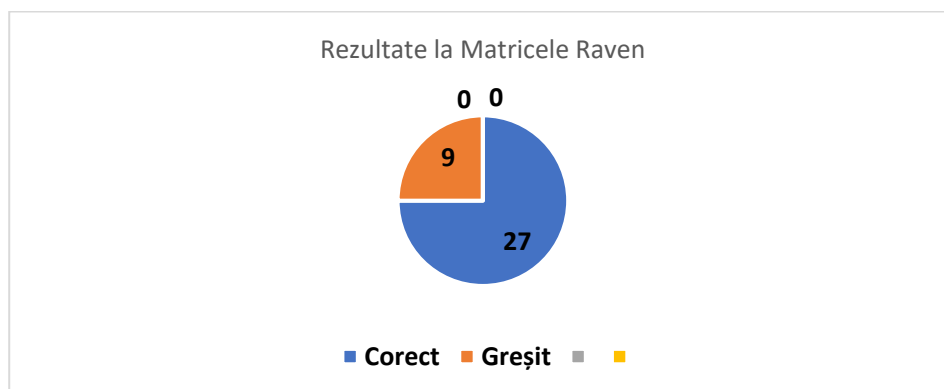


**Figura 2. Rezultatele subiectului la „Matricele Raven”**

Prin aplicarea formulei de calcul, am obținut:  $27/36 \times 100 = 75$ . Conform rezultatelor obținute, subiectul a atins un nivel înalt de inteligență, rezultatul obținut corespunde vârstei de 8,5-9 ani.

*Testul „Căsuța”* a fost aplicat pentru determinarea nivelului de dezvoltare a atenției voluntare, a capacității de a se orienta spațial și de a-și coordona activitatea optico-motorie.

Pentru a evalua nivelul atenției voluntare a subiectului, i-am arătat imaginea unei case, propunându-i să deseneze o căsuță exact ca aceasta. Subiectului i-a reușit s-o reproducă cu ușurință, folosind aceleași culori pe care le avea și căsuța din imaginea propusă. A introdus un element nou (un geam), de aceea i-am scăzut un punct. Respectiv, conform rezultatelor obținute, interpretăm dezvoltarea atenției voluntare – la nivel mediu.

*Testul Burlea* are ca scop identificarea precoce a simptomelor dislexo-grafice. Subiectului i s-au propus probe constituente, în total 8. Primele două probe subiectul le-a realizat cu ușurință. La proba a treia a indicat două elemente greșit. Probele patru și cinci le-a realizat corect. Înainte de probele șapte și opt, a fost nevoie de o pauză dinamică, căci fetița părea obosită. Peste 5 minute, am continuat, realizând cu succes celelalte două probe. La final, subiectul a acumulat 102 puncte.

**Tabelul 2. Punctajul subiectului la Testul Burlea**

| Probe           | P1 | P2 | P3 | P4 |  | P5 | P6 | P7 | P8  |
|-----------------|----|----|----|----|--|----|----|----|-----|
| Punctaj         | 5  | 15 | 12 | 18 |  | 9  | 14 | 14 | 15  |
| Punctaj general |    |    |    |    |  |    |    |    | 102 |

Analiza rezultatelor obținute la fiecare probă dovedește că subiectul nu este predispus spre tulburări dislexo-disgrafice; abilitățile necesare pentru intrarea în școală sunt dezvoltate.

**Concluzii.** Tulburările de limbaj constituie apanajul logopediei ca știință. Pentru a fi depistate tulburările de limbaj se recurge la diagnosticul inițial și

complex. În diagnosticul tulburărilor de limbaj sunt utilizate metode logopedice combinate cu cele psihologice. În etalarea diagnozei logopedice, un rol important îl are analiza anamnezei persoanei evaluate. În demersul investigațional a fost implicat un singur subiect. Setul de metode aplicate este constituit din metode logopedice și psihologice. Analiza cantitativă a rezultatelor obținute de către subiectul participant în evaluare reflectă nivelul actual al dezvoltării psihice, vorbim despre limbaj și alte procese psihice.

Subiectul a demonstrat un nivel superior de performanță, abordând cu ușurință probele și argumentând corect alegerile făcute. În urma evaluării, s-a observat un grad înalt de dezvoltare a memoriei. De asemenea, am evidențiat, prin răspunsurile corecte la 27 de matrici ale testului Raven, un nivel de inteligență peste medie. În ceea ce privește aspectele emoționale și comportamentale, desenul cactusului sugerează o personalitate cu tendințe de lider și încredere în sine, dar și un comportament protectiv, fără semne clare de agresivitate. În ceea ce privește atenția voluntară, subiectul a dovedit un nivel mediu al dezvoltării ei.

În final, putem menționa că subiectul investigat (fetița) are un nivel înalt de dezvoltare psihică și o capacitate bună de adaptare socială.

### Bibliografie

1. AVRAMESCU, M.D. *Defectologie și logopedie*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 2007. ISBN 978-973-725-868-7376.
2. BODEA HAȚEGAN, C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Trei, 2016, p. 56-57, 542-583. ISBN 978-606-719-722-8.
3. *Dicționar enciclopedic ilustrat*. Chișinău: Cartier, 1999, p. 547.
4. GUȚU, M. *Curs de logopedie*. Cluj-Napoca, 1974, p. 130-135.
5. OLĂRESCU, V. *Fundamentele logopediei*. Chișinău: Garomont-Studio, 2022, p. 104-147. ISBN 978-9975-162-05-0.
6. OLĂRESCU, V. *Asistența logopedică și psihologică*. Chișinău, 2012, p. 37-39, 236. ISBN 978-9975-106-98-6.
7. OLĂRESCU, V. *Diagnostic logopedic și psihologic*. Chișinău, 2025, p. 5-29, 54-73. ISBN 978-9975-162-98-2.
8. PĂUNESCU, C. *Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei*. București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1962, p. 25-180.
9. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 973-611-199-7.
10. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. Vol. II. București: Semne, 2009, p. 29.
11. VERZA E. *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*. București: Editura Universitară, 1987, p. 23.
12. Verza, E. *Conduita verbală a școlarilor mici (normali, logopați și debili mintal)*. București: EDP, 1973.
13. Verza E. *Limbaj și învățare. Psihologia școlară*. București: Editura Universitară, 1982.
14. [https://asttlr.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/10/rrttlc\\_2017\\_vol4\\_nr2.pdf?um](https://asttlr.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/10/rrttlc_2017_vol4_nr2.pdf?um).

# DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

## DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Mihaela SAREV**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Dorina PONOMARI**, dr., lect. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mihaela SAREV**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Dorina PONOMARI**, PhD, university lecturer,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 376.5**

**Abstract.** The number of children diagnosed with autism spectrum disorders has increased significantly in recent years. At the same time, there is an intensification of efforts for the social inclusion of these children. Language development will significantly accelerate the socialization process of children with autism spectrum disorders, but most importantly, it will improve the quality of life for these children, highlighting the relevance of the issue at hand. This article presents methods for language assessment, such as the Speech Therapy Record for children with ASD by D. Ponomari and the Communication Skills Assessment Scale by M.I. Basov. Additionally, it describes the characteristics of language development and communication skills of preschoolers with autism spectrum disorders. The evaluation results have led to the development of a Psycho-Speech Therapy Assistance Program for language development in children with autism spectrum disorders, whose effectiveness has been confirmed by the results of a control experiment.

**Keywords:** language, preschoolers, autism, speech therapy assessment, speech therapy intervention.

În ciuda faptului că problemele dezvoltării copiilor cu TSA (tulburări din spectrul autist) sunt în câmpul de vedere al multor specialiști, există foarte puține metode eficiente pentru studierea caracteristicilor dezvoltării acestor copii. Pentru a organiza asistență remedială eficientă pentru copiii cu TSA, este necesar să se studieze toate caracteristicile dezvoltării psiho-individuale a acestor copii. Examinarea nu trebuie efectuată pentru a stabili un diagnostic, rezultatele examinării va permite elaborarea unui program individual de asistență logopedică pentru fiecare copil cu autism.

În literatură sunt propuse multe instrumente de diagnostic valide care pot fi utilizate pentru a examina copiii cu diverse tulburări de dezvoltare. Cele mai multe

dintre ele nu sunt destinate examinării copiilor cu TSA, utilizarea lor în procesul de evaluare logopedică, frecvent, este extrem de limitată. În prezentul studiu am selectat metode adaptate.

### **Fișa logopedică pentru copiii cu TSA, după Dorina Ponomari**

Acest document conține *date despre copil*, așa ca: vârsta, data nașterii, date despre părinți.

*Concluzia specialiștilor* (neurolog, otorinolaringolog, pediatru, oftalmolog, psihiatru) este important să se cunoască dacă copilul prezintă patologii comorbide care pot agrava starea lui, pot face dificilă evaluarea și pot determina dificultăți în cadrul intervențiilor desfășurate.

*Anamneză.* Datele anamnestice prezintă un interes deosebit și permit logopedului să înțeleagă mecanismul etiopatogenetic al tulburării. Se va preciza cursul sarcinii și al nașterii (prezența toxicozei, leziunilor, bolilor materne, nașterea urgentă, prelungită, rapidă, asfizie, hipoxie).

*Dezvoltarea psihomotorie.* La o vârstă precoce, aceasta este un indicator al stării sistemului nervos central, precum și al traseului dezvoltării psihice al sugarului. Se va preciza la ce vârstă a început să țină capul, să șadă, să se târască, să stea, să meargă.

*Dezvoltarea limbajului la etapa precoce.* După cum se știe, limbajul începe să se dezvolte din primele zile de după naștere, în funcție de starea sistemului nervos central și stimularea psihosocială. Apar primele manifestări verbale la etapa preverbală, cum ar fi gânguritul. Dinamica acestor manifestări demonstrează faptul că mecanismul neurofiziologic care asigură limbajul este funcțional; se va preciza la ce vârstă au apărut: gânguritul, lalația, silabisirea, primele cuvinte, primele fraze.

*Sfera vegetativă.* Mulți copii cu TSA prezintă diverse disfuncții neurovegetative, cum ar fi tulburări de somn, tulburări ale comportamentului alimentar, tulburări reactive etc. Se vor preciza caracteristicile somnului, ale alimentației și reacțiile la disconfortul fizic.

*Sfera afectivă.* Una dintre sferele care prezintă schimbări semnificative este cea afectivă. Se vor preciza caracteristicile generale ale aspectului emoțional, starea de spirit predominantă, prezența fricii, reacția la schimbarea mediului, simțul autoprotecție.

*Caracteristici de comunicare.* Abilitățile de comunicare la copiii cu TSA sunt de regulă subdezvoltate, iar în unele cazuri grave, ele practic lipsesc. Se vor preciza specificul contactului vizual (fixarea privirii, caracterul privirii), complexul de revitalizare și primul zâmbet, reacția la apropiați, reacția la o persoană nouă, atitudinea față de contactul fizic, comportamentul în singurătate.

*Percepția.* Dereglările la nivel perceptual se consemnează în cazul multor copii cu TSA și reprezintă unul dintre simptomele acestei tulburări. Se vor evalua toate sistemele perceptuale, consemnăm specificul percepției vizuale: privire „prin”,

„pseudo-orbire”, recunoașterea timpurie a culorilor, examinarea propriilor mâini, hipersensibilitate vizuală; auditivă: autostimulare, lipsa reacției la sunet, frica de sunete, reacția la muzică; sensibilitate (tactilă, gustativă, olfactivă).

*Abilități motorii.* Sfera motorie a copiilor cu TSA prezintă particularități specifice care afectează funcționalitatea aparatului de vorbire, dexteritatea manuală etc. Se vor preciza tonusul muscular (hipotonie, hipertonie); caracteristicile sferei motorii (letargie, apatie, hiperactivitate, excitabilitate); caracterul mișcărilor (lentoare, rigiditate, „marionetă”, fluiditate, dexteritate, grație); stereotipii motorii; caracteristicile mersului și alergării (frică, impulsivitate, ritm special, lipsă de coordonare, pe vârfuri); caracteristicile motricității articulatorii; mișcările buzelor; mișcările limbii; mișcările obrazilor; mișcările maxilarului inferior; mișcările palatului moale; utilizarea gesturilor și a mimicii.

*Dezvoltare intelectuală.* Nivelul dezvoltării intelectuale la copiii cu TSA este foarte variat. Elaborarea strategiei de intervenție de lungă durată reiese din prognoza pe care o fac specialiștii. Se va consemna comportamentul „de câmp” – ansamblul răspunsurilor impulsive la stimuli externi, caracterizat printr-un nivel scăzut de voință (lipsa autocontrolului) și predominanța orientării subiectului către obiectele semnificative situațional ale mediului perceput; caracteristicile atenției și memoriei; interese predominante; activitatea intelectuală în activități spontane și impuse.

*Vorbirea.* Tulburările de limbaj sunt prezente sub diferite forme la copiii cu TSA. Se va preciza reacția la vorbirea sonoră; prezența ecolaliilor (cuvinte, fraze, citate); dinamica acumulării vocabularului (regresul vorbirii la nivelul cuvintelor individuale); tendința spre verbalizare, neologisme, monologuri și autodialoguri; caracteristicile prozodiei; utilizarea pronumelor personale (prezența sau absența vorbirii despre sine la persoana întâi); mutism.

*Activitatea de joc.* La vârsta preșcolară se dezvoltă și ia poziție dominantă activitatea de joc. În cadrul jocului, copilul însușește toate abilitățile caracteristice acestei vârste. Pentru copiii cu TSA sunt specifice un șir de particularități specifice. Se va nota la ce nivel este dezvoltată activitatea de joc: manipularea jucăriilor (ignorare, examinare, lipsa manipulării, atașament patologic față de o anumită jucărie); manipularea obiectelor non-jucării care oferă efecte senzoriale, gruparea jucăriilor după criterii; caracteristicile comunicării în joc (joc solitar, autodialoguri, jocuri de fantezie, spontaneitatea scenariului jocului).

*Abilități sociale.* Din triada simptomelor autismului, subdezvoltarea abilităților sociale este una de bază. Se va nota în ce măsură copilul se poate adapta la regimul propus (dificultăți de asimilare); abilități de viață cotidiană (momentul apariției, absență, frici); acceptarea/refuzul ajutorului; obiceiuri patologice.

*Manifestări specifice pentru TSA.* Prezența și specificul stereotipiilor, ritualurilor, preferințe sau atașamente stranii, tulburări ale comportamentului alimentar, agresivitate sau heteroagresivitate.



*Corelații psihosomatice.* De asemenea, se va nota dacă copilul prezintă: manifestări alergice; manifestări psihosomatice; manifestarea simptomelor autismului după o boală somatică.

*Rezultatele intervențiilor psihoterapeutice, psihopedagogice, logopedice realizate anterior:* dinamică pozitivă, lipsa dinamicii, regres, destructurare.

La sfârșit logopedul va consemna *concluziile* și va schița *planul de intervenție*.

### **Scala de evaluare a abilităților de comunicare, după M.I. Basov**

Metoda este recomandată copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică [3].

Protocolul de observare include parametrii de observare, metoda și forma de descriere a fenomenului observat, cum ar fi:

–limbajul nonverbal;

- limbajul verbal;
- sensibilitate la influența colegilor;
- gradul de implicare emoțională a copilului în acțiunile unui coleg;
- natura participării la acțiunile unui egal;
- natura și gradul de empatie pentru un coleg;
- prezența unei nevoi de comunicare;
- durata comunicării.

În timpul examinării, se identifică gradul de asistență oferită și se analizează calitatea produsului. Generalizarea rezultatelor obținute va ajuta la determinarea nivelului de dezvoltare a abilităților de comunicare.

*Nivel înalt:* mișcărilor sunt efectuate fără probleme, gesturile sunt naturale și expresive, nu există tensiune la nivelul mușchilor faciali, iar privirea este deschisă. Copilul răspunde de bunăvoie la sugestiile colegilor, susține ideile și inițiativele acestora. Este atent și implicat în munca colegilor, evaluând pozitiv acțiunile lor (aprobă, oferă ajutor, contribuie). Răspunde cu plăcere la evaluările pozitive ale colegilor de către un adult și nu este de acord cu evaluările negative. Se manifestă nevoia de comunicare: inițiază conversații și oferă atributele necesare comunicării. Pe parcursul zilei, copilul poate sprijini interacțiunea stabilă.

*Nivel mediu:* mișcărilor sunt impulsive, gesturile sunt expresive, dar nefuncționale, tonusul muscular este crescut, iar expresia facială predominantă este adesea un zâmbet care nu reflectă starea emoțională a copilului. Copilul răspunde rar la inițiativa colegilor, preferând jocul individual sau izolat. Nu răspunde întotdeauna la sugestiile colegilor; uneori urmărește acțiunile acestora, pune întrebări sau face comentarii asupra acțiunilor lor. Oferă evaluări negative ale acțiunilor colegilor și este de acord atât cu evaluările pozitive, cât și cu cele negative ale unui adult. Are nevoie de comunicare, dar n-o inițiază din propria inițiativă. Observă copiii, dar nu inițiază primul contact. Obosește repede și, după un timp, nu mai interacționează cu colegii.

*Nivel scăzut:* mișcărilor sunt bruște, gesturile – haotice și lipsite de expresivitate, predomină „expresiile faciale absente” și nu există „contact vizual”. Copilul nu prezintă receptivitate la influența colegilor: nu răspunde la solicitări și persuasiune. Există o lipsă totală de interes pentru acțiunile colegilor (nu acordă atenție celor ce se întâmplă într-un cerc, nu se uită în jur). Nu evaluează acțiunile colegilor și manifestă indiferență față de ceilalți copii și față de tot ceea ce îl înconjoară. În unele cazuri, manifestă agresivitate, evită chiar și comunicarea situațională pe termen scurt cu semenii.

### **Analiza rezultatelor evaluării preșcolarilor cu TSA**

După cum am menționat deja, nu am format un eșantion de copii cu dezvoltare tipică pe baza specificului tulburărilor de spectru autist, deoarece diferențele dintre aceste două categorii de copii sunt elocvente, suntem interesați de caracteristicile individuale ale dezvoltării abilităților lor de comunicare pentru a determina obiectivele corective ale programului de intervenție.

Deci, la experimentul de constatare au participat doar copiii cu TSA. Vom prezenta rezultatele separat pentru fiecare subiect, codificând numele și prenumele cu abrevieri.

### ***Rezultatele obținute la Fișa logopedică pentru copiii cu TSA, după Dorina Ponomari***

Limbajul copiilor cu autism poate varia semnificativ, dar, în general, aceștia pot întâmpina dificultăți în dezvoltarea atât a limbajului verbal, cât și a celui nonverbal. Iată câteva aspecte importante identificate la copiii evaluați:

1. *Întârzieri în dezvoltarea limbajului:* la toți copiii a fost constatată o întârziere pregnantă în dezvoltarea limbajului, au început să vorbească aproape de 5 ani, au un vocabular atât expresiv, cât și impresiv limitat, predomină insuficiențe fonetico-fonematice; agramatisme.
2. *Dificultăți în utilizarea limbajului:* chiar dacă dispun de mijloace verbale simple, ei au dificultăți în utilizarea acestora pentru a comunica cu cei din jur.
3. *Ecolalia:* la toți este prezentă ecolalia, deseori repetă cuvinte sau fraze pe care le-au auzit, fără a înțelege pe deplin sensul acestora.
4. *Limbajul nonverbal:* după cum am menționat, toți copii evaluați se află la etape precoc de dezvoltare a limbajului, cu toate acestea, ei nu implică mijloace mimico-gestuale în comunicarea cu cei din jur, așa cum fac copii cu dezvoltare tipică de vârstă precoc; de asemenea, au dificultăți în a înțelege indicii nonverbale, așa ca expresiile faciale, gesturile și contactul vizual.

### **Rezultatele obținute la Scala de evaluare a abilităților de comunicare, după M.I. Basov**

După cum am menționat, copiii implicați în cercetare prezintă o subdezvoltare pregnantă a limbajului verbal. Astfel a fost aplicată Scala de evaluare a abilităților

de comunicare, după M.I. Basov, pentru a identifica zona actuală a dezvoltării limbajului, determinând premisele limbajului verbal.

*Indicatorul limbajul nonverbal:* comunicarea nonverbală include contactul vizual, expresiile faciale, gesturile și postura, toate fiind modalități importante prin care copiii cu autism își pot exprima emoțiile și nevoile. Cu toate acestea, chiar și comunicarea nonverbală are un șir de particularități specifice la copiii cu TSA. În cadrul evaluării am observat:

- frecvența aplicării mijloacelor nonverbale în comunicare cu semenii și cu maturii;
- diversitatea mijloacelor nonverbale în comunicare cu semenii și cu maturii;
- corectitudinea interpretării mijloacelor nonverbale;
- reacții adecvate de răspuns la implicarea mijloacelor nonverbale de cei din jur;
- utilizarea adecvată a mijloacelor nonverbale pentru a-și satisface nevoile.

Rezultatele au demonstrat subdezvoltarea limbajului nonverbal și majoritatea copiilor (75 %) s-au plasat la nivel scăzut, un copil (25 %) – la nivel foarte scăzut.

Deci, programul de intervenție va începe cu dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală prin exerciții specifice care stimulează contactul vizual, atenția împărtășită și imitația. Se vor utiliza metode alternative de comunicare, cum ar fi limbajul semnelor sau sistemele de comunicare prin imagini, pentru a facilita relaționarea cu logopedul și cu cei din jur.

*Indicatorul limbajul verbal:* în general, limbajul copiilor cu TSA poate varia semnificativ, dar majoritatea întâmpină dificultăți pregnante în dezvoltarea limbajului verbal, cât și a celui nonverbal. La copiii cu autism sunt consemnate diverse tulburări de limbaj, dar ele nu au o manifestare tipologică, de regulă se caracterizează printr-un șir de trăsături specifice.

*Indicatorul sensibilitate la influența colegilor:* preșcolarii sunt adesea foarte sensibili la influența colegilor, iar această sensibilitate poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor sociale și emoționale, ei tind să imite comportamentele colegilor lor, indiferent de polaritatea lor, pozitive sau negative. Prin așa acțiuni preșcolarul preia noi modele sociale, își dezvoltă abilitățile sociale. Relaționarea preșcolarului cu semenii contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare, colaborare și remediere a conflictelor. Preșcolarul învață să se împartă cu colegul, să-și aștepte cu răbdare rândul și să colaboreze cu semenii în cadrul diferitor activități (joc, activitate didactică).

Deși copii au demonstrat comportamente variate pe parcursul observării, totuși am consemnat o trăsătură comună la toți copii cu TSA, și anume sensibilitate scăzută la influența colegilor, aspecte importante consemnate în cadrul evaluării:

- rigiditate la influența colegilor – copiii nu au reacționat într-un mod optim la influențele colegilor, preponderent s-a atest lipsa reacției sau reacții emoționale și comportamentale exagerate; deși pentru copiii evaluați nu

este caracteristică agresivitatea, totuși la adresările insistente ale colegilor, unii reacționau prin țipete sau prin reprimări fizice;

- dificultăți în interacțiunile sociale – copiii au prezentat mari dificultăți în a iniția și a menține interacțiuni cu colegii, au avut o rată scăzută de inițiere socială și de răspuns la inițiativele colegilor;
- sensibilitate exagerată la stimulii mediului – deseori, copiii au prezentat reacții exagerate la unii stimuli senzoriali, ceea ce afecta interacționarea cu colegii, scădea capacitatea lor de a se concentra pe interacțiunile sociale.

*Indicatorul gradul de implicare emoțională a copilului în acțiunile unui coleg:* gradul de implicare emoțională a copiilor în acțiunile unui coleg poate varia în funcție de mai mulți factori, inclusiv vârsta, personalitatea și contextul social, ei manifestă empatie și sensibilitate, majoritatea au deja dezvoltate empatia și sensibilitatea emoțională, sunt apti să se implice emoțional în acțiunile celor din jur, sunt capabili să reacționeze adecvat la bucuria, tristețea, frustrarea celor din jur. Treptat, se dezvoltă abilități de implicare emoțională, mai cu seamă față de semenii cu care au relații de prietenie. În aceste relații, ei pot fi mai afectați de acțiunile și emoțiile celuilalt.

În cadrul cercetării experimentale am constatat un nivel foarte scăzut de implicare emoțională a preșcolarilor cu TSA în acțiunile colegilor, ei nu au prezentat interes față de cele realizate de colegi, nu au tins să relaționeze, nu au prezentat reacții emoționale relevante contextului:

- dificultăți în recunoașterea emoțiilor;
- interacțiuni sociale limitate, au prezentat un nivel scăzut de inițiere socială, au răspuns slab la inițiativele semenilor, au demonstrat o implicare emoțională redusă în acțiunile semenilor;
- selectivitate, deși copii cu TSA evaluați au demonstrat un grad foarte scăzut de implicare emoțională în acțiunile semenilor, am consemnat la un copil un atașament față de un coleg care avea o atitudine pozitivă și manifesta înțelegere și răbdare, implica frecvent în comunicare gesturi simple, cum ar fi salutul, cererea, indicarea etc.

*Indicatorul natura participării la acțiuni comune:* participarea preșcolarilor la acțiuni comune este esențială pentru dezvoltarea lor socială, emoțională și cognitivă. Cea mai relevantă relaționare a preșcolarilor are loc în cadrul jocului. După cum știm, jocul este principalul mod prin care preșcolarii interacționează și învață. Participarea preșcolarilor în jocuri de grup contribuie la achiziția abilităților sociale, așa ca colaborarea și gestionarea conflictelor, învață a comunica.

Preșcolarii cu TSA au demonstrat rezultate foarte slabe: ei au prezentat dificultăți în inițierea și menținerea unei colaborări cu semenii în cadrul activităților comune – doar cu suport adecvat au reușit să se implice secvențial în unele activități realizate de semenii.

Participarea acestor copii la activități comune poate favoriza dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare, de aceea vom valorifica acest aspect în cadrul programului care va fi elaborat și implementat la următoarea etapă a cercetării. Este important ca alți adulți (educatori, părinți) să încurajeze și copilul cu TSA, și colegii lui să fie deschiși și să aprecieze diversitatea în interacțiunile lor. Activitățile comune vor fi adaptate pentru a răspunde nevoilor specifice ale copiilor cu autism.

*Indicatorul natura și gradul de empatie pentru un coleg:* natura și gradul de empatie ale preșcolarilor pentru colegii lor pot varia, autorii vorbesc despre faptul că la această vârstă, empatia abia se formează și se dezvoltă, ei încep să înțeleagă și să recunoască emoțiile celor din jur, devin capabili să demonstreze empatie prin gesturi simple (oferă jucării semenilor triști, îi mângâie pe cei ce au o durere, cuprind un prieten supărat).

La acest indicator, am constatat că preșcolarii cu autism pot manifesta empatie într-un mod diferit față de semenii cu dezvoltare tipică. Specificul empatiei la această categorie de copii depinde de profunzimea tulburării, de nivelul funcțional, de eficiența terapiilor realizate etc.:

- nu pot identifica și înțelege emoțiile semenilor;
- deși uneori răspund emoțional la unii stimuli sociali, ei nu știu cum să formuleze sau să exprime aceste emoții prin mijloace nonverbale și verbale;
- unii copii, în anumite situații, au manifestat un grad mai mare de sensibilitate față de semenii, alții manifestă indiferență în mod constant.

*Indicatorul prezența unei nevoi de comunicare:* dificultățile în dezvoltarea comunicării sunt considerate deficite-cheie ale copiilor cu TSA. Copilului îi este mai greu să se adreseze oamenilor, să exprime ceea ce dorește sau să refuze. Lucrul pentru dezvoltarea comunicării trebuie să devină o prioritate în programul de ajutor pentru copilul cu TSA. Dificultăți în comunicare consemnate:

- preșcolarii cu autism au întârzieri în dezvoltarea vorbirii sau dificultăți în pronunțarea cuvintelor, o capacitate slabă de a se exprima eficient;
- toți prezintă dificultăți în a utiliza gesturi, expresii faciale sau contact vizual, ceea ce reduce capacitatea lor de a se conecta emoțional cu ceilalți;
- unii deja folosesc imaginile, simbolurile învățate pentru a-și exprima gândurile și nevoile, dar încă la un nivel insuficient.

*Indicatorul durata comunicării:* în general, la vârsta între 3 și 6 ani, preșcolarii au capacitatea de a se angaja în conversații scurte, de obicei între 2 și 5 minute, în funcție de interesul lor pentru subiect și de abilitățile lor de comunicare. Preșcolarii cu TSA folosesc vorbirea pentru a cere ceva sau pentru a refuza ceva, dar nu pentru a împărtăși informații și sentimente, nu fac comentarii spontane despre ceea ce îi interesează, nu-și exprimă sentimentele și nu folosesc alte fraze prosociale. În timpul conversației, acești copii răspund mai des la întrebările și afirmațiile altora, dar foarte rar inițiază ei înșiși interacțiuni sociale. Răspunsurile lor în timpul conversației sunt lipsite de flexibilitate și extrem de șablonizate. La acest indicator putem spune că

durata conversației este foarte mică, dar cel mai pregnant aspect al comunicării este funcționalitatea.

*Concluzii preliminare.* Aplicarea Fișei logopedice ne-a permis să cunoaștem evoluția ontogenetică a limbajului fiecărui copil implicat în studiul experimental curent, la fel, caracteristicile limbajului preșcolarului cu TSA și să identificăm indicatori observabili pe care îi vom urmări la următoarele etape ale cercetării. Utilizarea Schemei de observare a nivelului abilităților de comunicare la un copil, după M.I. Basov, a făcut posibilă identificarea nivelului de comunicare, care reflectă, de fapt, nivelul de socializare al copiilor cu tulburări de spectru autist.

Toate aceste caracteristici ale dezvoltării limbajului și comunicării la copiii cu TSA vor fi luate în considerare la elaborarea programului de intervenție psihologopedică. Utilizarea metodelor logopedice și a celor de artterapie va crește eficacitatea intervenției privind dezvoltarea limbajului copiilor cu TSA [1, 2].

#### **Direcțiile principale ale intervenției psiho-logopedice:**

- dezvoltarea motricității fine, manuale și oro-faciale;
- dezvoltarea proceselor psihice: memorie, atenție, gândire;
- dezvoltarea vorbirii impulsive;
- dezvoltarea vorbirii expresive;
- dezvoltarea abilităților de comunicare.

Acest program își propune să ofere suport comprehensiv pentru copiii cu TSA, facilitându-le integrarea socială și îmbunătățirea calității vieții prin dezvoltarea eficientă a limbajului.

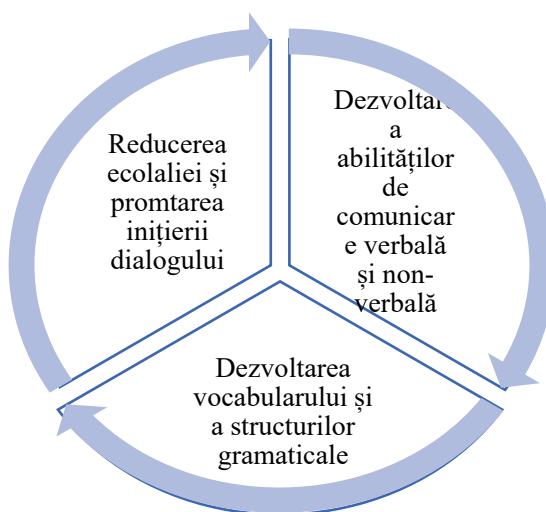


**Figura 1. Obiectivele Programului de asistență psiho-logopedică pentru dezvoltarea limbajului la copiii cu TSA**

Programul a fost implementat timp de șase săptămâni.

Pentru a testa eficacitatea acestuia și a-l implementa în dezvoltarea limbajului la copiii cu tulburări de spectru autist, a fost organizat un experiment de control.

Modificările pozitive la copiii examinați au fost evidențiate pentru toți parametrii studiați, cele mai semnificative modificări fiind identificate prin utilizarea Schemei de observare a nivelului abilităților de comunicare.

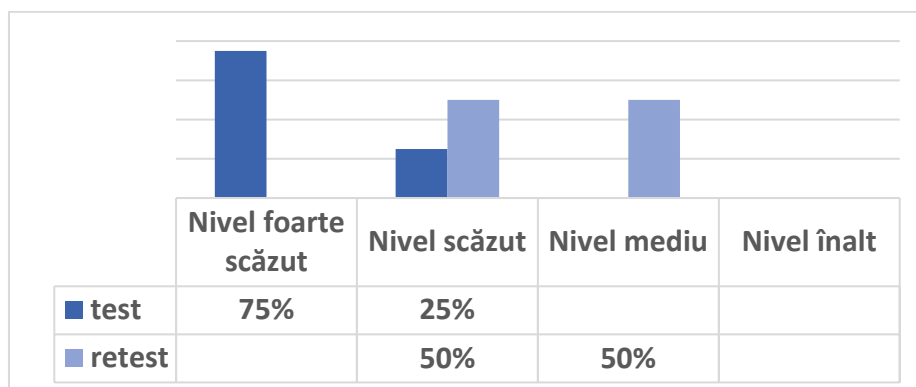


**Figura 2. Rezultatele Schemei de observare a nivelului abilităților de comunicare la copiii cu TSA, după Basov I.A., test/retest**

După cum se poate observa în figura de mai sus, la etapa de testare, majoritatea copiilor examinați (75 %) au prezentat un nivel foarte scăzut al abilităților de comunicare, iar 25 % – un nivel scăzut. La etapa de retest, toți copiii prezintă o dinamică pozitivă și s-au plasat la următoarele niveluri de dezvoltare, ceea ce înseamnă că implică gesturi în comunicare, deși mișcările lor sunt impulsive; gesturile sunt expresive, dar uneori impulsive; tonusul muscular este crescut, un zâmbet predomină la nivelul expresiilor faciale, dar uneori le lipsește contextul, au sensibilitate medie la influențele colegilor, copilul reacționează la inițiativa colegilor, dar, de obicei, preferă jocul individual; nu răspunde la sugestiile colegilor. Uneori poate observa acțiunile colegilor, foarte rar poate pune întrebări și comenta acțiunile lor. Exprimă nevoia de comunicare, dar participă la comunicare la inițiativa altora. Se uită la copii, dar nu apare fără un îndemn.

**Concluzii.** Intervenția psiho-logopedică pentru dezvoltarea limbajului la preșcolarii cu TSA a fost realizată prin: organizarea activităților recuperativ-logopedice individuale și de subgrup, ținând cont de caracteristicile individuale ale manifestării spectrului autist; crearea unui mediu stimulativ pentru dezvoltarea comunicării; organizarea întâlnirilor consultative pentru părinți.

Rezultatele experimentului de control arată că ipoteza noastră a fost confirmată, programul dezvoltat și implementat a permis copiilor să obțină rezultate și s-au plasat pe următoarele niveluri de dezvoltare. Tehnicile de arteterapie a sporit eficiența intervenției logopedice, a facilitat stabilirea unui contact emoțional pozitiv cu copilul, a facilitat dezvoltarea comunicării nonverbale și verbale, a contribuit la ameliorarea unor tulburări emoționale și comportamentale la preșcolarii cu TSA.

### **Bibliografie**

1. ХАУСТОВ, А.В. *Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра*. Москва: ЦПМССДиП, 2010. 88 с. ISBN 978-5-904877-01-9.
2. ЯНУШКО, Е. *Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия*. Теревинф, 2018. 128 с.
3. <http://www.maam.ru/detskijsad/diagnosticheskaja-programy-isledovaniya-navykov-obscheniya-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html>.



**РОЛЬ СЕМЬИ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ**

**ROLUL FAMILIEI ÎN SOCIALIZAREA COPILULUI CU CES**

**THE ROLE OF THE FAMILY IN THE SOCIALIZATION OF A CHILD  
WITH SPECIAL NEEDS**

**Natalia SINEACOVA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Nadejda CHIPERI**, dr., lect. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Natalia SINEACOVA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Nadejda CHIPERI**, PhD, university lecturer,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 376:316.614**

**Abstract.** The article examines the process of socialization of children with special needs and the crucial role of the family in this process. The socialization of children with special needs requires a comprehensive approach, including family support, inclusive education, and societal attention. The study identifies factors influencing socialization, such as parenting styles, the level of social adaptation, and interaction with the environment.

Analysis of parental attitudes shows that family support and involvement positively impact children's socialization, while excessive control or authoritarian parenting styles can hinder adaptation. Psychological testing methods, including the Parental Attitude Questionnaire (OPO) by A.Y. Varga and V.V. Stolin and the study of socialization levels by Professor M.I. Rozhkov, helped establish the correlation between parental attitudes and children's social engagement.

Results confirm that a supportive family environment enhances children's confidence and independence. Based on the findings, recommendations have been developed to help parents improve the socialization and adaptation process for children with special needs. A comprehensive approach ensures successful integration into society and helps children overcome socialization challenges.

**Keywords:** family, socialization, children with special needs, adaptation, support.

**Rezumat.** În articol este examinat procesul de socializare a copiilor cu nevoi speciale și rolul familiei în cadrul acestuia. Socializarea copiilor cu nevoi speciale necesită o abordare cuprinzătoare, care să includă sprijinul familiei, educația incluzivă și atenția societății. Autorii studiului identifică factorii care influențează socializarea, cum ar fi stilurile parentale, nivelul de adaptare socială și interacțiunea cu mediul.

Analiza atitudinilor parentale arată că sprijinul și implicarea familiei au un impact pozitiv asupra socializării copiilor, în timp ce controlul excesiv sau stilurile parentale autoritare pot

împiedica adaptarea. Metodele de testare psihologică, inclusiv Chestionarul de atitudini parentale (OPO), realizat de A.Y. Varga și V.V. Stolin, și studiul nivelurilor de socializare, realizat de profesorul M.I. Rojkov, au ajutat la stabilirea corelației între atitudinile parentale și implicarea socială a copiilor.

Rezultatele confirmă faptul că un mediu familial suportiv sporește încrederea și independența copiilor. Pe baza constatărilor, au fost elaborate recomandări pentru a ajuta părinții să îmbunătățească procesul de socializare și adaptare a copiilor cu nevoi speciale. O abordare cuprinzătoare asigură o integrare cu succes în societate și ajută copiii să depășească provocările de socializare.

**Cuvinte-cheie:** familie, socializare, copii cu nevoi speciale, adaptare, sprijin.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой сложный процесс, который требует учета индивидуальных особенностей ребенка, а также влияния внешних факторов, таких как семья, образовательные учреждения и общество в целом. Важность социализации детей с ОВЗ заключается в необходимости их адаптации к социальной среде и освоения норм поведения, которые позволят им полноценно взаимодействовать с окружающими [1, с. 59].

Выбор темы исследования был обусловлен тем, что роль семьи в социализации детей с ОВЗ является ключевой и заслуживает глубокого изучения. Семья создает условия для успешного освоения социальных навыков и адаптации ребенка в обществе, что делает ее незаменимым фактором развития. Исследование этой темы позволит выявить эффективные способы поддержки детей с особыми потребностями и показать, как семейная среда влияет на их интеграцию.

Процесс социализации включает несколько ключевых аспектов: когнитивное развитие, межличностное общение, формирование самосознания и освоение социальных норм. Согласно Дж. Аронфриду [3] и Дж. Миду [11], социализация является процессом постепенного включения индивида в систему социальных отношений, что способствует его адаптации и интеграции в общество.

В научной литературе выделяют несколько подходов к социализации, среди которых психоаналитическая концепция З. Фрейда [17], теория социального научения Б. Скиннера [14] и символический интеракционизм Дж. Мида [11]. Эти теории по-разному объясняют процессы формирования социальных навыков, однако все они сходятся во мнении о важности ранней социализации ребенка.

Особое внимание уделяется роли семьи в этом процессе. Семья не только обеспечивает ребенка базовой поддержкой, но и формирует у него первичные социальные установки. Исследования показывают, что дети с ОВЗ, получающие адекватную поддержку от родителей, лучше адаптируются к

социальной среде [13, с. 37]. Однако также отмечается, что неправильные родительские модели могут негативно сказаться на развитии ребенка, например, чрезмерная опека или эмоциональное отвержение [6, с. 107].

Помимо семьи, значительную роль играет образовательная среда. Инклюзивные программы способствуют социализации детей с ОВЗ, позволяя им взаимодействовать с ровесниками и осваивать необходимые навыки. В условиях правильно организованного обучения дети с ОВЗ получают возможность не только развивать когнитивные способности, но и учиться социальному взаимодействию [2, с. 46].

Не менее важным фактором является общественная интеграция детей с ОВЗ. Поддержка со стороны общества, создание доступной инфраструктуры, развитие программ социальной адаптации – все это помогает детям с особыми потребностями стать полноценными членами сообщества [15, с. 93].

Таким образом, успешная социализация детей с ОВЗ требует комплексного подхода, включающего семейную поддержку, инклюзивное образование и внимание со стороны общества. Только благодаря совместным усилиям всех участников процесса можно создать условия для полноценного развития и адаптации этих детей.

Проблема исследования заключается в недостаточном понимании и практическом применении методов, способствующих эффективной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях семейного воспитания. Несмотря на значимость этого процесса, многие семьи сталкиваются с трудностями в обеспечении полноценного развития и интеграции таких детей в социальную среду, что негативно сказывается на их дальнейшем воспитании и социальной адаптации [4, с. 71].

**Цель исследования** состоит в изучении роли семьи в процессе социализации детей с ОВЗ, выявлении факторов, влияющих на этот процесс, а также в разработке рекомендаций для родителей по улучшению условий социализации и адаптации таких детей.

Методология исследования базируется на трудах многих ученых. Так, З. Фрейд утверждает, что ребенок изначально асоциален, и социализация происходит через контроль над своими импульсами [17]. А. Адлер подчеркивает важность чувства общности и «социального чувства», которое способствует взаимодействию ребенка с окружающими [1]. В теории социального научения, представленной такими учеными, как Б. Скиннер [14], Э. Торндайк [16] и другими, социализация понимается как процесс интернализации норм и правил общества через подкрепление и подражание моделям. А. Бандура акцентирует внимание на подражательном обучении [5]. Дж. Аронфрид [3] выделяет мотивационные установки как основу социализации. Теория символического интеракционизма, развиваемая Дж.

Мидом [11] и другими, рассматривает социализацию как процесс адаптации личности к групповым нормам через взаимодействие с другими людьми. Важную роль в этом процессе играет язык и игра, которые помогают ребенку усваивать социальные нормы. Теория Л.С. Выготского, подчеркивают социальную природу человека [8, с. 30]. Л.С. Выготский считал, что ребенок изначально уже является частью определенной культуры и социальных связей, что делает его социализацию не адаптацией, а частью естественного развития [8, с. 84]. А.В. Брушлинский утверждает, что детство человека – это не превращение животного в человека, а процесс взросления, осуществляемый в условиях общения и взаимодействия [7, с. 75]. Одной из наиболее известных теорий социализации является теория социализации, предложенная Э. Эриксоном [18], который акцентирует внимание на важности стадии детства в процессе становления личности. По его мнению, социализация начинается с базового доверия к миру и близким людям, что формирует основу для дальнейших социальных взаимодействий. Важность ранних стадий социализации, в частности, семьи, подчеркнута и в исследованиях М. Маноле, которая рассматривает семью как главный фактор в социализации детей с особыми потребностями [10, с. 45]. А. Раку и коллеги акцентируют внимание на влиянии семейной среды и образовательных программ, которые способствуют успешной социализации детей с особыми потребностями в обучении и общении [12, с. 212].

Методы исследования:

1. Анализ литературы для изучения теоретических аспектов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья на основе работ отечественных и зарубежных исследователей.
2. Качественный анализ используется с целью выявления ключевых факторов социализации детей с ОВЗ через изучение особенностей их адаптации в обществе.
3. Психологическое тестирование в виде теста-опросника родительского отношения (ОРО) по методике А.Я. Варги и В.В. Столина применяется для оценки позиции родителей по отношению к детям.
4. Метод сравнительного анализа используется для сопоставления данных, полученных в ходе тестирования, с результатами исследований по уровню социальной адаптации, активности и автономности детей, основанных на методике профессора М.И. Рожкова.

Задачи исследования:

1. Провести тестирование с использованием теста-опросника ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) для изучения родительских позиций матери или отца в отношении ребенка.

2. Определить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственного развития учащихся с помощью методики профессора М.И. Рожкова.

3. Проанализировать полученные данные, выявив основные тенденции социализации детей с ОВЗ.

4. Интерпретировать результаты исследования, установив закономерности влияния семьи на процесс социализации детей с ОВЗ.

5. На основе результатов исследования разработать рекомендации для родителей, направленные на повышение эффективности социализации детей с ОВЗ и их успешной интеграции в общество.

Гипотеза исследования: роль семьи является ключевым фактором в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и активное семейное участие способствует более успешной интеграции таких детей в общественную жизнь через развитие их эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков и социального взаимодействия.

Описание выборки. В исследовании участвовали 12 семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья с нарушениями зрения, в возрасте от 7 до 8 лет (12 родителей и 12 детей).

Результаты методики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) были рассмотрены по каждой из пяти шкал в отдельности: принятие-отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник (рисунки 1-5).

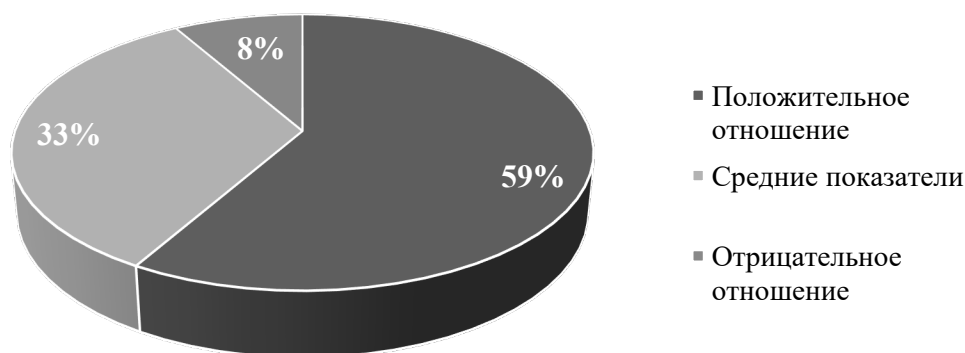


**Рисунок 1. Результаты методики родительского отношения – ОРО**

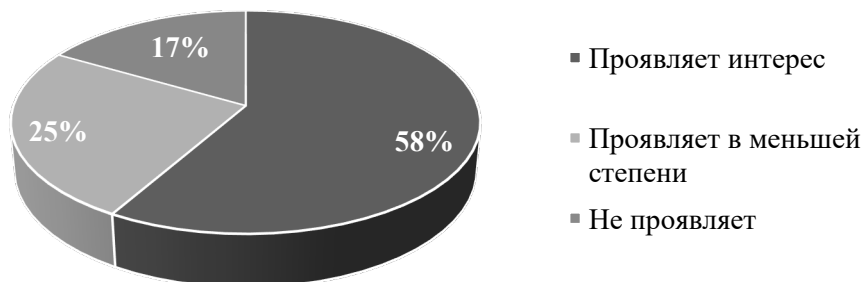


**Рисунок 2. Результаты методики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) по шкале «Кооперация»**

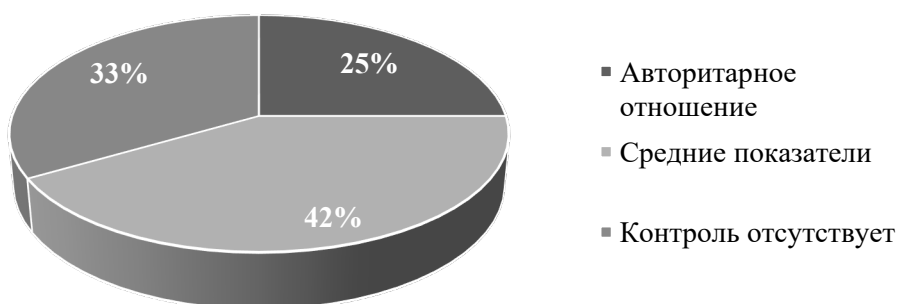


**Рисунок 3. Результаты методики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) по шкале «Симбиоз»**

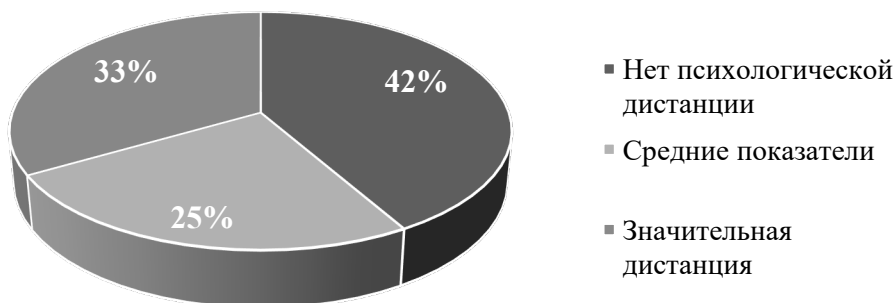


**Рисунок 4. Результаты методики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) по шкале «Авторитарная гиперперсонализация»**

- Считает неудачником ■ Средние показатели
- Верит в ребенка

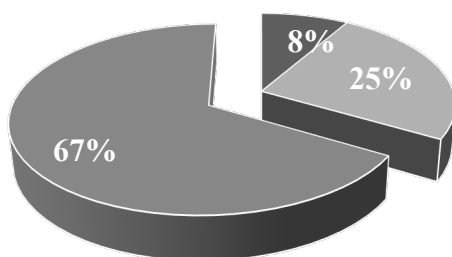


**Рисунок 5. Результаты методики родительского отношения – ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) по шкале «Маленький неудачник»**

Общий анализ по методике показал разнообразие подходов родителей к воспитанию детей, что подчеркивает многогранность родительских установок. Большинство родителей демонстрируют положительное отношение и веру в ребенка, активно участвуют в его жизни и поддерживают инициативы. Это создает благоприятные условия для успешного эмоционального, когнитивного и социального развития детей.

Однако наблюдаются случаи негативных подходов, таких как значительная психологическая дистанция, авторитаризм или восприятие ребенка как «маленького неудачника». Эти аспекты требуют внимания, так как они могут негативно влиять на развитие ребенка, его самооценку и социализацию.

Родители с средними показателями на разных шкалах обладают потенциалом для улучшения своих воспитательных стратегий. Для них важно осознать значимость поддерживающего и уважительного отношения к ребенку, баланс между контролем и свободой, а также необходимость веры в способности ребенка.

Таким образом, результаты исследования указывают на необходимость более глубокого анализа родительских установок, а также рекомендаций и мероприятий, направленных на укрепление позитивного взаимодействия между родителями и детьми. Поддержка и обучение родителей могут стать ключевыми инструментами для повышения их педагогической эффективности.

**Общие результаты** исследования по данной методике демонстрируют разностороннюю картину социализации и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в возрасте 7-8 лет.

Большинство детей показывают высокие показатели по таким шкалам, как «Социальная адаптированность», «Автономность», «Приверженность к гуманистическим нормам», что свидетельствует об успешной интеграции в общество, сформированных навыках самостоятельности, а также высокой ориентации на нравственные ценности. Это говорит о положительном влиянии семьи, педагогов и окружения, создающего благоприятные условия для развития детей. Тем не менее, выявлены определённые трудности у некоторых детей, например, в «Социальной активности» и «Автономности», где отмечены низкие показатели. Это указывает на необходимость целенаправленной поддержки для повышения уверенности и развития навыков взаимодействия с окружающими. По шкале «Приверженность к гуманистическим нормам» отсутствие низких показателей подчеркивает общий положительный уровень нравственного воспитания в выборке. Однако средние результаты, наблюдаемые у некоторых детей по ряду шкал, свидетельствуют о потенциальных зонах роста, требующих дополнительного внимания со стороны родителей и специалистов. Таким образом, исследование выявляет как сильные стороны в процессе социализации и развития детей с ОВЗ, так и области, требующие коррекционных мероприятий.

Далее было выявлено наличие связи между родительской позицией по отношению к своему ребенку и социализированностью детей по методу с К. Спирмена по вычислению корреляций.

**Таблица 1. Связь между родительской позицией по отношению к ребенку и социализированностью детей**

|                                                | <b>Социальная<br/>адаптивность</b> | <b>Автоно<br/>мность</b> | <b>Социальная<br/>активность</b> | <b>Приверженн<br/>ости к<br/>гуманистиче<br/>ским нормам</b> |
|------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>Принятие/отв<br/>ержение</b>                | -0,131                             | 0,105                    | 0,059                            | 0,023                                                        |
| <b>Кооперация</b>                              | <b>0,322</b>                       | 0,119                    | <b>0,251</b>                     | <b>0,304</b>                                                 |
| <b>Симбиоз</b>                                 | -0,215                             | -0,078                   | -0,117                           | -0,101                                                       |
| <b>Авторитарная<br/>гиперсоциали<br/>зация</b> | <b>-0,249</b>                      | <b>-0,314</b>            | 0,004                            | -0,199                                                       |
| <b>Маленький<br/>неудачник</b>                 | <b>-0,316</b>                      | <b>0,325</b>             | 0,013                            | <b>-0,305</b>                                                |

Можно заключить, что уровень социализированности детей в большей степени положительно связан с кооперацией родителей, в то время как шкалы симбиоза, авторитарной гиперсоциализации и восприятия ребенка как «неудачника» демонстрируют отрицательное влияние. Наиболее значимые



взаимосвязи обнаружены между родительским интересом к ребенку (кооперация) и его социальной адаптивностью и приверженностью нравственным нормам. Эти результаты подчеркивают важность формирования здоровых, поддерживающих отношений между родителями и детьми.

На основе анализа данных таблицы, можно сделать следующие выводы касательно поставленной гипотезы:

1. Подтверждение гипотезы в части роли семьи: результаты корреляционного анализа показывают, что родительские позиции, связанные с проявлением интереса к ребенку (Кооперация), имеют положительную взаимосвязь с ключевыми аспектами социализации, такими как Социальная адаптивность ( $r = 0,322$ ) и Приверженность к гуманистическим нормам ( $r = 0,304$ ). Это свидетельствует о том, что активное участие семьи действительно способствует развитию у ребенка навыков социального взаимодействия и ориентации на нравственные ценности.

2. Негативное влияние определённых родительских позиций: некоторые аспекты родительского отношения, такие как Симбиоз и Авторитарная гиперсоциализация, показали отрицательную взаимосвязь с социализированностью детей, особенно в таких шкалах, как Социальная адаптивность ( $r = -0,215$  и  $r = -0,249$  соответственно) и Автономность ( $r = -0,314$ ). Это указывает на то, что гиперопека или излишний контроль могут мешать успешной социализации и развитию самостоятельности.

3. Зависимость от восприятия ребенка: шкала Маленький неудачник демонстрирует отрицательные корреляции с Социальной адаптивностью ( $r = -0,316$ ) и Приверженностью к гуманистическим нормам ( $r = -0,305$ ), подтверждая, что негативное восприятие ребенка родителями может существенно препятствовать процессу его социализации.

4. Общая значимость родительского участия:

Наиболее сильные положительные взаимосвязи обнаружены между шкалами, отражающими поддерживающее и уважительное отношение родителей к ребенку, и показателями социализации. Это подкрепляет идею о том, что роль семьи действительно играет ключевую роль в успешной интеграции детей с ОВЗ в общество.

Общий вывод по гипотезе: гипотеза о том, что роль семьи является ключевым фактором социализации детей с ОВЗ, подтверждается частично. Активное семейное участие, выраженное через положительные аспекты родительской позиции, действительно способствует успешной интеграции детей в общественную жизнь. Однако определённые родительские подходы, такие как гиперопека и авторитаризм, могут негативно влиять на социализацию детей. Результаты подчёркивают важность формирования

сбалансированных и поддерживающих родительских установок для оптимального развития детей с ОВЗ.

На основе результатов исследования были составлены следующие рекомендации для успешной социализации детей с ОВЗ. Они заключаются в том, что родителям важно создать поддерживающую семейную атмосферу, уважать индивидуальность ребенка и поддерживать доверительное общение. Поощрение социальной активности, участие в совместных мероприятиях и развитие самостоятельности помогут ребенку адаптироваться к окружающему миру. Важно моделировать положительное поведение, сотрудничать с педагогами и специалистами, а также прививать гуманистические ценности, такие как честность и уважение. Родители должны предоставлять ребенку возможности для участия в общественной жизни, хвалить его за достижения и обеспечивать эмоциональную поддержку в сложные моменты. Эти меры помогут ребенку почувствовать уверенность в своих силах и наладить взаимодействие с окружающими.

В результате проведенного исследования были выявлены ключевые аспекты социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и роль семьи в этом процессе. Социализация представляет собой сложный и многоуровневый процесс.

Семья является ключевым институтом социализации ребенка с ОВЗ, влияя на его личностное развитие, самооценку и способность к интеграции в общество. Поддержка родителей, их активное участие в жизни ребенка, развитие его самостоятельности и коммуникативных навыков способствуют успешной социализации.

Анализ теоретических аспектов показал, что социализация детей с ОВЗ сопровождается рядом барьеров, включая психологические, социальные и педагогические трудности. Тем не менее, правильная организация семейного воспитания и создание благоприятной атмосферы в семье значительно повышают успешность социализации таких детей.

Социализация детей с ОВЗ проходит успешнее при активном взаимодействии семьи с психологами, педагогами и социальными работниками. Индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы помогают ребенку развивать навыки общения, уверенность в себе и самостоятельность.

Создание инклюзивной образовательной среды, развитие толерантности и вовлечение детей с ОВЗ в общественные мероприятия значительно повышают их уровень социализации.

Экспериментальная часть исследования подтвердила, что большинство детей, находящихся в благоприятных семейных условиях, демонстрируют успешную адаптацию в социальной среде, активно взаимодействуют с

окружающими и уверенно чувствуют себя в коллективе. Однако у части испытуемых выявлены средние и низкие показатели социализации, что указывает на необходимость дополнительной психолого-педагогической работы с семьями и детьми.

Таким образом, успешность социализации ребенка с ОВЗ во многом зависит от степени вовлеченности семьи, ее готовности к взаимодействию с педагогами и специалистами, а также от применения специализированных методик воспитания.

### Библиография

1. АДЛЕР, А. *Практика и теория индивидуальной психологии*. Класс, 2003. 320 с.
2. АЛЕКУ, В. *Развитие ребёнка с особыми потребностями: Теоретические и практические аспекты*. Кишинёв: Ştiinţa, 2018. 314 с.
3. АРОНФРИД, Дж. *Мотивационные установки в социализации*. Наука, 1987. 280 с.
4. БАЛАЧАНУ, М. *Семья и образование детей с особыми потребностями*. Кишинёв: Moldova, 2016. 210 с.
5. БАНДУРА, А. *Социальное научение*. Мир, 1980. 350 с.
6. БЕШЛЯГА, Н., ИВАНОВА, Л. *Психология ребёнка с учебными трудностями*. Кишинёв: Pontos, 2018. 162 с.
7. БРУШЛИНСКИЙ, А.В. *Психология личности*. Московский университет, 1980. 400 с.
8. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития*. Педагогика, 1983. 350 с.
9. ЕФРОС, А. *Социальная психология детей с инвалидностью*. Кишинёв: Ştiinţa, 2019. 194 с.
10. МАНОЛЕ, Д. *Семья в развитии ребёнка с особыми потребностями*. Кишинёв: СЕР UPS „Ion Creangă”, 2016. 192 с.
11. МИД, Дж. *Социальная психология*. Речь, 2001. 320 с.
12. РАКУ, А. и др. *Социальная инклюзия в академической среде: вызовы, возможности, современные решения: учебное пособие*. Кишинёв: Pontos, 2019. 202 с.
13. САНДУ, М. *Психология детей с особыми потребностями*. Кишинёв: Pontos, 2019. 182 с.
14. СКИННЕР, Б. *Поведение человека*. Прогресс, 1971. 400 с.
15. СЫРБУ, Д. *Психопедагогика детей с инвалидностью и их социальная интеграция*. Кишинёв: Moldova, 2020. 210 с.
16. ТОРНДАЙК, Э. *Принципы обучения*. Логос, 2005. 150 с.
17. ФРЕЙД, З. *Введение в психоанализ*. Питер, 2008. 256 с.
18. ЭРИКСОН, Э. *Детство и общество*. Летний сад, 2000. 416 с.

# INTERVENȚIA LOGOPEDICĂ ÎN TULBURAREA DISLALICĂ LA PREȘCOLARI

## SPEECH THERAPY INTERVENTION IN ARTICULATORY DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

**Larisa VLAS**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Valentina OLĂRESCU**, dr., prof. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Larisa VLAS**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Valentina OLĂRESCU**, PhD, univ. prof.,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 376.36**

**Abstract.** The article synthesizes a comparative study conducted on two categories of preschool children aged 6–7: some with typical development and others with speech sound disorders (dyslalia). The research investigates differences in language development and psychomotor maturity, as well as the role of parents in this process. Methods used included testing the understanding of familiar words, evaluating psychomotor development, and administering questionnaires to parents. During the process of correcting speech sound disorders/dyslalia, a formative psycho-speech therapy intervention program was implemented. The results of the post-intervention assessment highlight significant differences between the two groups of children and emphasize the importance of parental involvement in supporting language development. The study recommends early intervention and continuous collaboration between families and specialists. Statistical results demonstrated the effectiveness and relevance of the speech therapy intervention applied in the study.

**Keywords:** pronunciation disorder, language, speech therapy intervention.

**Introducere.** Limbajul reprezintă un proces esențial de comunicare, care se realizează prin intermediul limbii și care implică procese psihologice complexe ce stau la baza gândirii și interacțiunii sociale [3]. În perioada preșcolară, limbajul cunoaște o evoluție accelerată, devenind un instrument esențial pentru structura psiho-comportamentală a copilului [6]. Acest proces de dezvoltare susține formarea și înțelegerea conceptelor fundamentale, precum și capacitatea de a formula propoziții corecte gramatical, iar copilul devine tot mai capabil de a comunica și interacționa eficient. Tot în această etapă se pot manifesta tulburările de limbaj și comunicare, cu specificități diferite, care variază de la dificultăți fonetico-fonologice până la provocări la nivel lexico-semantic, morfologic, sintactic și pragmatic.

Prin „tulburări de limbaj” la copii înțelegem toate abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările tipizate, unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii, cât și al perceperii, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală, susține autorul M. Guțu. O clasificare complexă, care ține seama de mai multe criterii în același timp este făcută de E. Verza. Autorul își bazează studiul pe criteriile anatomo-fiziologic, lingvistic, etiologic, psihologic și grupează tulburările de limbaj în câteva categorii fundamentale [7].

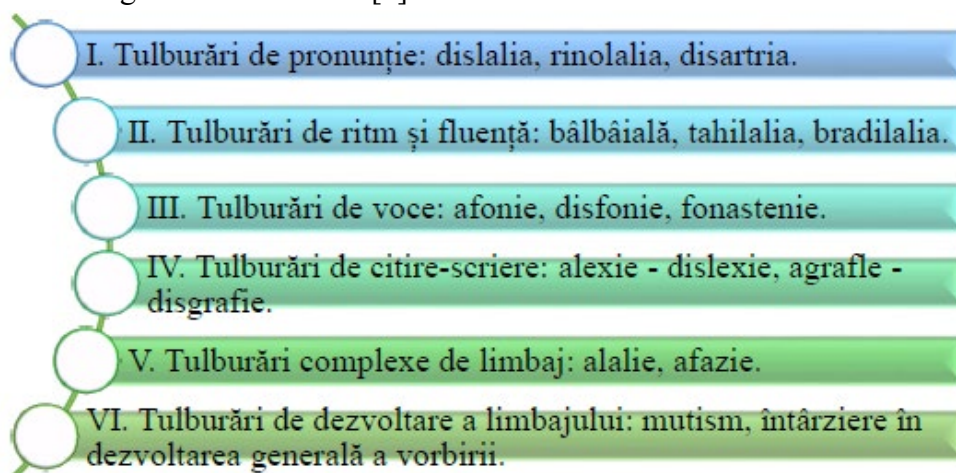


**Figura 1. Clasificarea tulburărilor de limbaj**

Prin urmare, tulburările de pronunție a sunetelor, tulburările articulatorii se constituie în elementul definitoriu al acestui tip de categorie diagnostică [2]. Tulburările de pronunție se manifestă sub diverse forme, fiecare afectând în mod distinct capacitatea copilului de a articula corect sunetele și de a menține inteligibilitatea vorbirii.

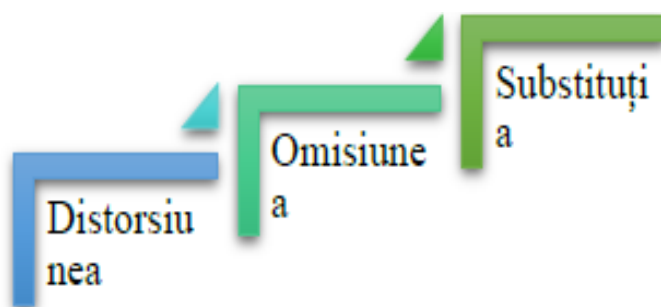


**Figura 2. Principalele forme ale dislaliei**

## **Designul experimental și metodologia cercetării**

**Problema cercetării:** strategiile eficiente de terapie a tulburărilor de limbaj și direcțiile logopedice specifice în abordarea tulburării dislalice.

**Scopul cercetării** constă în elaborarea, implementarea și validarea eficienței unui program de intervenție psiho-logopedic în terapia tulburării dislalice, în baza studierii particularităților dezvoltării limbajului la copii și a cunoștințelor, atitudinii și implicării părinților în dezvoltarea limbajului la copiii lor.

### **Obiectivele cercetării:**

- analiza abordărilor teoretice cu referire la dezvoltarea limbajului la copii;
- selectarea metodelor de evaluare și a eșantionului experimental;
- constatarea nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii cu dislalie și prelucrarea rezultatelor;
- evaluarea informațiilor deținute de părinții copiilor cu dislalie, a atitudinii și implicării lor în educarea limbajului copiilor;
- elaborarea programului psiho-logopedic aplicat în terapia dislaliei;
- validarea experimentală a programului psiho-logopedic aplicat în terapia dislaliei la copii;
- formularea concluziilor și a recomandărilor.

### **Ipotezele cercetării**

1. Presupunem că există diferențe în dezvoltarea limbajului la preșcolarii tipici și la cei cu dislalie.

2. Presupunem că părinții cunosc cauzele insuficienței dezvoltări a limbajului copilului lor, dar nu se implică suficient în depășirea problemelor copilului și nu sunt interesați de aceasta; 3. Dacă aplicăm de timpuriu strategii logopedice de depășire a dislaliei, vom obține remedierea tulburării de limbaj la copii, iar implicarea părinților va accelera dinamica terapiei și se va schimba atitudinea lor față de problemele copiilor.

### **Metodologia cercetării:**

1) proba de definiții (adaptată după R. Zazzo), scop: înțelegerea unor cuvinte familiare [3];

2) Testul A.B.C. (L. Filho), scop: identificarea precoce a simptomelor dislexo-disgrafice; evaluarea maturității psihomotorii a copilului, ca suport pentru învățarea citit-scrisului [8];

3) Fișa de evaluare a limbajului (C. Hațegan); scop: analiza nivelului de dezvoltare a limbajului la copiii cu vârste cuprinse între 6 și 7 ani [2].

**Eșantionul cercetării** l-au constituit 24 de copii (12 tipici și 12 cu dislalie, 6-7 ani).

## Evaluarea inițială a dezvoltării limbajului la copiii cu dislalie

**Experimentul de constatare** are drept scop determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului copiilor cu dislalie.

**Rezultate la „Proba de definiții” (adaptată după R. Zazzo)**

**Tabelul 1. Nivelul dezvoltării limbajului la preșcolari, proba de definiții**

| Nivel  | Preșcolari tipici | %    | Preșcolari cu dislalie | %    |
|--------|-------------------|------|------------------------|------|
| Scăzut | 1                 | 8 %  | 7                      | 58 % |
| Mediu  | 6                 | 50 % | 5                      | 42 % |
| Înalt  | 5                 | 42 % | 0                      | 0 %  |

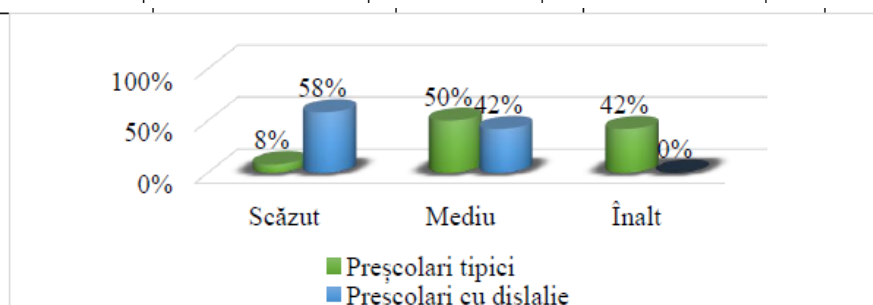


**Figura 3. Nivelul dezvoltării limbajului la preșcolari, proba Zazzo**

**Concluzie preliminară:** preșcolarii cu dislalie înregistrează dificultăți majore în dezvoltarea limbajului, respectiv 58 % denotă un nivel scăzut de dezvoltare a limbajului; 42 % dintre ei au un nivel mediu de dezvoltare a limbajului.

### **Rezultatele copiilor la Testul A.B.C.**

În continuare am analizat nivelul maturității psihomotorii a copiilor, pentru a determina nivelul de pregătire a preșcolarilor pentru învățarea cititului și scrisului.

**Tabelul 2. Nivelul maturității psihomotorii a preșcolarilor, testul A.B.C.**

| Nivel  | Preșcolari tipici | %    | Preșcolari cu dislalie | %    |
|--------|-------------------|------|------------------------|------|
| Scăzut | 1                 | 8 %  | 8                      | 67 % |
| Mediu  | 5                 | 42 % | 4                      | 33 % |
| Înalt  | 6                 | 50 % | 0                      | 0 %  |

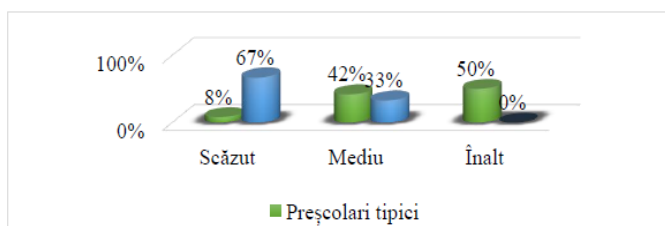


**Figura 4. Nivelul maturității psihomotorii a preșcolarilor, testul A.B.C.**

Analizând rezultatele obținute, observăm că 8 % din preșcolarii tipici au un *nivel scăzut* al maturității psihomotorii, ceea ce sugerează că majoritatea copiilor din acest grup au abilități bine dezvoltate pentru vârsta lor. În contrast, 67 % de preșcolari cu dislalie au un nivel scăzut al maturității psihomotorii, 33 % din această categorie de copii reușesc să atingă nivelul mediu, ceea ce reflectă deficiențe semnificative în coordonarea vizual-motorie. Aceste rezultate subliniază necesitatea intervențiilor logopedice pentru copiii cu dislalie, cu scopul de a le dezvolta abilitățile psihomotorii și de a-i pregăti pentru școală.

**Rezultate la Fișa de evaluare a limbajului, autor C. Hațegan**

**Tabelul 3. Nivelul de dezvoltare a limbajului la preșcolari,  
Fișa de evaluare a limbajului**

| Nivel  | Preșc tipici | %    | Preș cu dislalie | %    |
|--------|--------------|------|------------------|------|
| Scăzut | 1            | 8 %  | 9                | 75 % |
| Mediu  | 4            | 33 % | 3                | 25 % |
| Înalt  | 7            | 58 % | 0                | 0 %  |

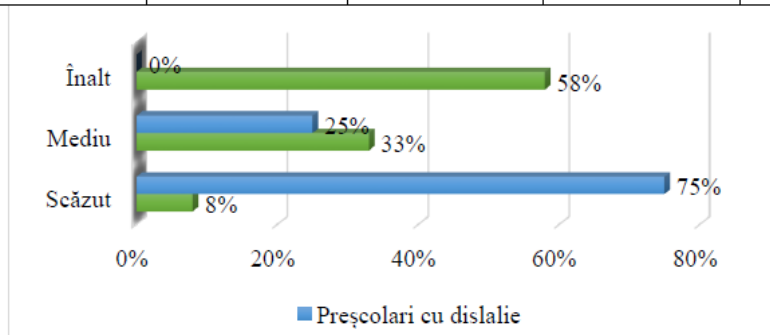


**Figura 5. Nivelul de dezvoltare a limbajului la preșcolari,  
Fișa de evaluare a limbajului**

Rezultatele arată o diferență semnificativă între cele două grupuri, evidențiind impactul dislaliei asupra competențelor lingvistice la copii.

Majoritatea preșcolarilor tipici demonstrează un nivel ridicat de dezvoltare a limbajului – 58 %, ceea ce reflectă competențe lingvistice bine dezvoltate. 75 % și 25 % dintre preșcolarii cu dislalie se încadrează la nivelul scăzut, respectiv mediu, ceea ce indică deficiențe semnificative în dezvoltarea limbajului.

**Concluzie la constatările stabilite.** Pentru a evalua nivelul dezvoltării limbajului la preșcolari, am aplicat metode specifice. Rezultatele obținute arată diferențe semnificative între preșcolarii tipici și cei cu dislalie în ceea ce privește capacitatea de a înțelege și de a defini concepte familiare, fapt ce vorbește despre dificultăți evidente în dezvoltarea vocabularului, în maturitatea psihomotorie și în dezvoltarea competențelor lingvistice.



Rezultatele joase obținute de către preșcolarii cu dislalie ne orientează spre selectarea unor strategii de intervenție logopedică care ar contribui la remedierea tulburării și optimizarea abilităților lingvistice.

A fost elaborat un *program de intervenție logopedică*, structurat pe tehnici specifice logopedice. Grupul preșcolarilor cu dislalie a fost divizat în două subgrupuri: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Cu preșcolarii din GE s-au desfășurat 10 ședințe logopedice individuale și de grup, a câte 35 de minute, de 2 ori pe săptămână.

**Validarea experimentală a strategiilor logopedice aplicate.** În vederea verificării eficienței logopedice, s-a realizat experimentul de control, prin reaplicarea metodelor folosite în experimentul de constatare.

***Rezultatele copiilor la „Proba de definiții” (adaptată după R. Zazzo)***

**Tabelul 4. Nivelul dezvoltării limbajului la preșcolari, proba de definiții, etapa de control**

| Nivel  | Grupul experimental |                  | Grupul de control   |                  |
|--------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|
|        | Etapa de constatare | Etapa de control | Etapa de constatare | Etapa de control |
| Scăzut | 4 (67 %)            | 0 (0 %)          | 3 (50 %)            | 2 (33 %)         |
| Mediu  | 2 (33 %)            | 5 (83%)          | 3 (50 %)            | 4 (44 %)         |
| Înalt  | 0 (0 %)             | 1 (17 %)         | 0 (0 %)             | 0 (%)            |

Rezultatele indică îmbunătățiri: niciun copil nu a înregistrat nivelul scăzut, iar majoritatea (83 %) au progresat spre nivelul mediu. În plus, 17 % dintre preșcolari au ajuns la nivelul înalt al dezvoltării limbajului, demonstrând că intervențiile logopedice aplicate au avut un impact pozitiv semnificativ.

***Rezultate la testul A.B.C.***

Rezultatele *evaluării maturității psihomotorii* a preșcolarilor din GE, se optimizează: 67 % indică nivelul mediu, iar 33 % au atins nivelul înalt al maturității psihomotorii, ceea ce sugerează că intervenția logopedică a avut un impact pozitiv.

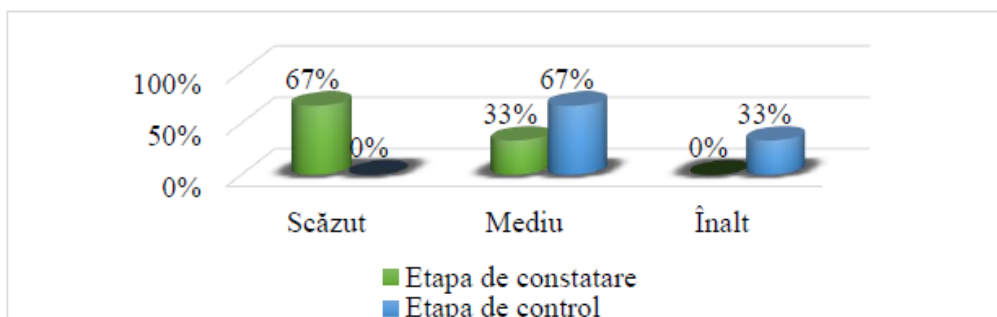


**Figura 6. Nivelul maturității psihomotorii a preșcolarilor din GE, testul A.B.C.**

### ***Rezultate la Fișa de evaluare a limbajului, autor C. Hațegan***

Rezultatele preșcolarilor conform Fișei demonstrează că preșcolarii GE au dinamică pozitivă în evoluția limbajului, câte 50 % dintre copii au progresat și s-au situat la nivelul superior și mediu al dezvoltării limbajului.

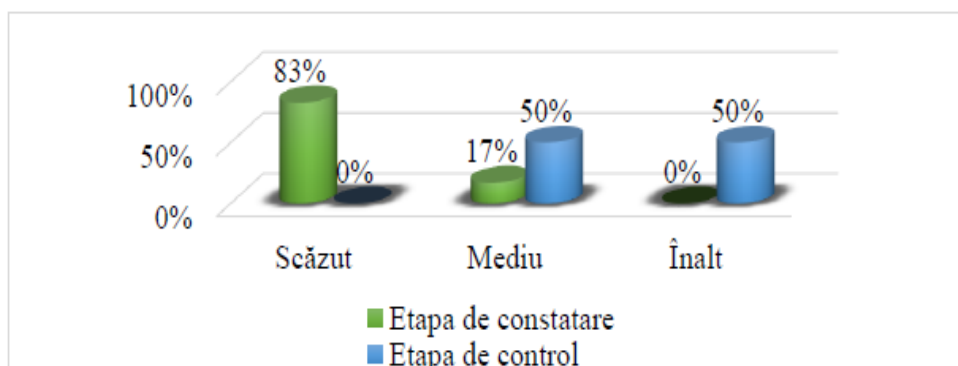


**Figura 7. Rezultate GE, Fișa de evaluare a limbajului**

Astfel, putem concluziona că programul formativ a influențat pozitiv nivelul dezvoltării limbajului la copii.

**Concluzii.** Eficiența programului terapeutic de intervenție logopedică în dislalie a fost evaluată prin realizarea experimentului de control (retestare). Rezultatele experimentului de control (retestarea) relevă progrese în dezvoltarea limbajului la preșcolarii cu dislalie și mai puțin la cei din grupul de control.

Strategiile logopedice aplicate au fost justificate prin salturile produse în limbajul preșcolarilor și confirmă justetea structurării lor.

**Recomandări** pentru specialiști și părinți ce ar facilita remedierea dislaliei la preșcolari:

- organizarea jocurilor logopedice interactive, precum „Vânătoarea de sunete” sau „Cursa silabelor”, esențiale pentru stimularea dezvoltării limbajului;
- programele logopedice se structurează în funcție de tipologia fiecărui copil;
- colaborarea cu educatorii și părinții în vederea integrării elementelor logopedice în rutina zilnică a copiilor;
- promovarea activităților ritmice și muzicale care integrează limbajul;
- monitorizarea și evaluarea progresului periodic pentru a adapta strategiile logopedice în funcție de evoluția copilului.

## Bibliografie

1. BEJAN, L., DRUGAȘ, I., HĂRDĂLĂU, L. *Aplicații în logopedie și psihologie școlară*. Oradea: Primus, 2009. 195 p.
2. BODEA HAȚEGAN, C. *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj: structuri deschise*. București: Trei, 2016. 630 p.
3. BURLEA, G. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. 262 p.
4. CUCER, A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Chișinău: Print-Caro, 2010. 110 p.
5. GÎNU, D., MOCANU, A. *Dezvoltarea vorbirii copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Lyceum, 2020, 112 p.
6. TOBOLCEA, I., SOPONARU, C. *Logopedie – Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj*. Iași: Alexandru Ioan Cuza, 2013. 352 p.
7. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. Vol. II. București: Semne, 2009. 381 p.
8. VRĂSMAȘ, E. *Program de exerciții logopedice pentru remedierea dislaliei*. București: Arlequin, 2012. 255 p.

# **STUDIUL INCIDENȚEI ABUZULUI ȘI A PERCEPȚIEI VÂRSTNICILOR ASUPRA STĂRII EMOTIONALE, SĂNĂTĂȚII FIZICE ȘI RELAȚIILOR SOCIALE**

## **STUDY OF THE INCIDENCE OF ABUSE AND THE ELDERLY PERCEPTION OF THEIR EMOTIONAL STATE, PHYSICAL HEALTH AND SOCIAL RELATIONSHIPS**

**Natalia CIORAN**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Valentina STRATAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Natalia CIORAN**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Valentina STRATAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 316.613.4-053.9**

**Abstract.** Elder abuse in the Republic of Moldova has become an increasingly visible social and public health problem, amplified by demographic aging. Abuse can take physical, psychological, financial or neglectful forms, with devastating consequences on the quality of life of the elderly, affecting their emotional state, physical health and social relationships. In Moldova, limited studies on this issue suggest a significant incidence of abuse, indicating clear variations between rural and urban areas. In a general context, studies find that elder abuse is an underreported problem, both in rural and urban areas. Socio-economic factors, such as poverty, social isolation and lack of support services, can contribute to increasing the risk of abuse. To effectively address this problem, a multidimensional approach is necessary, the development and implementation of public policies that protect the rights of the elderly and prevent abuse.

**Keywords:** abuse, elderly people, emotional state, physical health, social relationships.

Ziua de 15 iunie reprezintă un moment de reflecție globală – conștientizarea abuzului asupra vârstnicilor. Instituită de Organizația Națiunilor Unite, atrage atenția asupra unei probleme sociale grave, dar adesea ascunse: abuzul și neglijarea persoanelor în etate. Ziua Internațională de Conștientizare a Abuzului asupra Vârstnicilor servește ca un catalizator pentru a atrage factorii de decizie și profesioniștii din diverse domenii asupra acestei realități. Evenimentul motivează guvernele, organizațiile și comunitățile să dezvolte și să implementeze politici și programe eficiente pentru prevenirea și combaterea abuzului asupra vârstnicilor.

Îmbătrânirea populației, un fenomen global, aduce cu sine provocări complexe, iar abuzul asupra persoanelor vârstnice este una dintre cele mai grave. Abuzul asupra

persoanelor vârstnice în Republica Moldova a devenit o problemă socială și de sănătate publică tot mai vizibilă, amplificată de îmbătrânirea demografică (23,8 % din populație are peste 60 de ani, conform datelor recente, BNS 2023) și de vulnerabilitățile socioeconomice.

Abuzul poate lua forme fizice, psihologice, financiare sau de neglijare, având consecințe devastatoare asupra calității vieții vârstnicilor, afectând starea lor emoțională, sănătatea fizică și relațiile sociale. Statisticile internaționale estimează că 1 din 6 vârstnici suferă anual o formă de abuz – fizic, emoțional, financiar sau neglijare, iar Moldova nu face excepție, cu factori precum sărăcia, izolarea socială, dependența economică, migrația, probleme de sănătate mintală, lipsa de sprijin familial și accesul limitat la servicii necesare.

Evaluarea incidenței abuzului asupra vârstnicilor este esențială pentru a înțelege diferențele dintre mediul rural și urban și pentru a dezvolta intervenții adaptate. Distincția rural-urban devine crucială, dat fiind că 62,3 % dintre vârstnicii ocupați trăiesc în mediul rural, unde izolarea și resursele reduse sporesc riscurile.

Astfel, pentru a înțelege complexitatea acestei probleme și pentru a dezvolta strategii de intervenție eficiente, *ne-am propus să cercetăm evaluarea incidenței abuzului asupra persoanelor vârstnice în Republica Moldova, cu distincția dintre mediul rural și cel urban*. Actualitatea temei este subliniată de necesitatea protejării unei populații vulnerabile într-un context de criză economică și socială persistentă.

În Moldova, studiile limitate pe problema dată sugerează o incidență semnificativă a abuzului, semnalând variații clare între mediul rural și urban. Lipsa datelor specifice din Moldova subliniază nevoia de cercetare, mai ales că sănătatea fizică (ex., malnutriție) și starea emoțională (ex., anxietate) sunt afectate diferit în funcție de mediu. Necesitatea temei derivă din urgența de a reduce impactul abuzului asupra calității vieții persoanelor vârstnice și de a adapta politicile sociale la realitățile locale.

În context general, studiile constată că abuzul asupra persoanelor vârstnice este o problemă subraportată, atât în mediul rural, cât și în cel urban. Factorii socioeconomi, cum ar fi sărăcia, izolarea socială și lipsa de servicii de sprijin, pot contribui la creșterea riscului de abuz. Specificul cultural și tradițiile familiale, de asemenea, pot influența modul în care abuzul este perceput și raportat.

Cu referire la diferențele între mediul rural și cel urban, cercetările menționează prezența acestora. Astfel, în mediul rural, unde predomină gospodăriile agricole și migrația lasă vârstnicii fără suport familial, neglijarea și abuzul financiar sunt frecvente. Persoanele vârstnice pot fi mai izolate, având acces limitat la servicii sociale și medicale. Vârstnicii din mediul rural pot fi mai dependenți de familie pentru sprijin financiar, ceea ce îi poate face mai vulnerabili la abuz. Accesul limitat la informațiile despre drepturile vârstnicilor și serviciile de sprijin pot fi mai puțin accesibile în mediul rural.

În mediul urban, abuzul poate fi mai dificil de detectat din cauza densității populației și a anonimatului. Problemele financiare și stresul din mediul urban pot contribui la creșterea tensiunilor familiale și a riscului de abuz. Abuzul emoțional și fizic poate fi legat atât de tensiuni familiale, cât și de dependența de îngrijitori. Deși există mai multe servicii disponibile în mediul urban, accesul la acestea poate fi limitat de costuri sau de lipsa de informații.

Chesionarul, aplicat asistenților și lucrătorilor sociali (10), realizat în studiul nostru empiric pentru a cuantifica incidența abuzului asupra persoanelor vârstnice, cu eșantioane separate rural-urban, a reiterat că în mediul rural, peste 40 % dintre vârstnici raportează neglijare din partea familiei, corelată cu migrația (50 % dintre părinți menționează supraveghere și îngrijire insuficientă). Abuzul financiar, precum reținerea pensiilor, este prevalent, reflectând sărăcia (80 % părinți) și dependența economică. Sănătatea fizică suferă din cauza malnutriției (60 %), iar izolarea socială contribuie la anxietate (70 %). Totodată accesul dificil la servicii necesare în mediul rural (60 %) amplifică problema.

În mediul urban, abuzul emoțional (insulte, intimidare) este mai frecvent, estimat la aproximativ 40 %, legat de conviețuirea tensionată cu rudele. Rezultatele obținute susțin tendințele: abuzul emoțional crește depresia, iar neglijarea rurală este asociată cu accesul redus la servicii (50 % dintre vârstnici). Datele obținute de la asistenții sociali indică o percepție a impactului abuzului în 60 %, a resurselor limitate în 100 %.

Incidența abuzului asupra vârstnicilor în Moldova este ridicată, cu diferențe notabile: ruralul este dominat de neglijare și abuz financiar, agravate de izolare și sărăcie, în timp ce urbanul evidențiază abuzul emoțional și fizic, legate de dinamica familială. Sănătatea fizică și starea emoțională sunt afectate în ambele medii, dar ruralul prezintă riscuri mai mari din cauza lipsei infrastructurii sociale.

Abuzul contribuie la excluziune și declin fizic, necesitând o abordare diferențiată. Lipsa datelor exhaustive limitează înțelegerea completă, dar tendințele sugerează o problemă sistemică, accentuată de contextul socioeconomic.

În studiul nostru am considerat că este esențial să se efectueze cercetări pentru a înțelege mai bine percepția vârstnicilor asupra impactului emoțional al abuzului. Considerăm că aceasta poate ajuta la dezvoltarea de programe de intervenție eficiente pentru a sprijini vârstnicii care au fost abuzați. De asemenea, poate contribui la creșterea gradului de conștientizare a impactului emoțional al abuzului asupra vârstnicilor. Actualitatea temei este evidențiată de nevoia de a înțelege cum percep vârstnicii impactul abuzului, pentru a dezvolta intervenții eficiente care să le protejeze sănătatea emoțională.

Analiza percepției vârstnicilor și impactul abuzului asupra stării lor emoționale este un aspect important în înțelegerea consecințelor profunde ale acestui fenomen.

Abuzul, indiferent de forma sa (fizic, psihologic, financiar sau neglijare), lasă cicatrici emoționale durabile, care afectează semnificativ calitatea vieții vârstnicilor.

Interviul, realizat cu vârstnicii din medii diferite, respectiv câte 20 de persoane din mediile urban și rural, a accentuat percepția lor despre impactul emoțional al abuzului. Astfel, în ambele loturi s-a identificat sentimentul de vulnerabilitate și neputință. Din relatările vârstnicilor se simte adesea vulnerabilitatea și neputința, pierzând încrederea în sine și în ceilalți. De asemenea, respondenții au mărturisit despre apariția situației de izolare socială și singurătate. S-a constatat că abuzul poate duce la izolarea socială a vârstnicilor, deoarece aceștia se simt rușinați sau temători să caute ajutor.

Ținem să menționăm că starea de depresie și anxietate, dar și alte probleme de sănătate mintală, identificate la vârstnicii intervievați care au fost abuzați, prezintă un risc crescut. Experiențele abuzive duc la traumă și stres posttraumatic, cu simptome precum coșmaruri, flashbackuri (amintiri retrospective) și hipervigilență.

Din relatările intervievaților s-au desprins factorii care influențează percepția vârstnicilor asupra impactului abuzului. Astfel, impactul emoțional al abuzului variază în funcție de forma acestuia. Abuzul fizic duce la traumă fizică și emoțională, în timp ce abuzul psihologic duce la depresie și anxietate. De asemenea, și durata abuzului influențează. Abuzul pe termen lung poate avea un impact emoțional mai profund decât abuzul pe termen scurt. Un factor este și relația vârstnicului cu abuzatorul. Abuzul comis de o persoană de încredere, cum ar fi un membru al familiei, poate fi deosebit de traumatizant.

Asistenții sociali au confirmat problemele emoționale dese la vârstnicii abuzați, corelate cu izolarea socială și lipsa suportului familial. Studiul a arătat că vârstnicii rurali percep neglijarea ca o pierdere a demnității, amplificată de migrație, în timp ce cei urbani raportează rușine și stres din cauza insultelor familiale, sentimente de inutilitate și retragere socială. Aceste rezultate sugerează că abuzul afectează profund starea emoțională, percepțiile variind între frică intensă și resemnare, în funcție de severitate și context.

Analiza percepției vârstnicilor asupra abuzului, indiferent de prezența sau absența factorilor, a evidențiat următorul fapt: dacă vârstnicii au un sistem de sprijin social puternic, ei sunt mai bine echipați, înzestrați, pentru a face față impactului emoțional al abuzului.

Într-un final, remarcăm că percepția vârstnicilor în ceea ce privește impactul abuzului asupra stării lor emoționale este marcată de anxietate, frică și izolare, reflectând o deteriorare semnificativă a bunăstării psihologice. Neglijarea și violența emoțională sunt percepute ca amenințări majore la demnitate și securitate emoțională, cu variații între rural (izolare) și urban (rușine). Rezultatele cercetării confirmă că abuzul amplifică vulnerabilitatea emoțională, contribuind la depresie și retragere socială. Totuși, lipsa datelor extensive limitează înțelegerea nuanțelor

percepțiilor, subliniind nevoia de studii calitative. Impactul emoțional al abuzului este un factor critic în calitatea vieții vârstnicilor, necesitând atenție prioritară.

Unul dintre compartimentele chestionarului, aplicat asistenților sociali și lucrătorilor sociali care îngrijesc la domiciliu persoanele vârstnice, presupunea examinarea corelației dintre abuz și deteriorarea sănătății fizice a vârstnicilor. Am considerat că acest fapt este un domeniu de cercetare destul de valoros, având în vedere impactul devastator pe care abuzul îl poate avea asupra sănătății persoanelor în vârstă. Necesitatea acestui obiectiv derivă din nevoia de a fundamenta politici de protecție care să prevină deteriorarea sănătății fizice, reducând povara asupra sistemului social și medical și îmbunătățind calitatea vieții vârstnicilor.

E cert că abuzul fizic poate duce la vânătăi, fracturi, arsuri și alte leziuni fizice. Pe termen lung, el poate contribui la probleme cronice de sănătate, cum ar fi durere cronică, probleme de mobilitate, dizabilitate. Ceea ce ține de neglijarea nevoilor de bază, cum ar fi alimentația, igiena și medicamentele, ea poate duce la malnutriție, deshidratare, infecții și alte probleme de sănătate. Neglijarea poate agrava, de asemenea, afecțiunile cronice existente.

Abuzul financiar, exprimat prin pierderea resurselor financiare, poate duce la incapacitatea de a plăti pentru îngrijirea medicală, medicamente și alte nevoi de bază. Acest lucru poate duce la deteriorarea sănătății fizice și la o calitate scăzută a vieții. Cât privește abuzul psihologic, deși nu este o formă de abuz fizic, poate avea un impact semnificativ asupra sănătății fizice. Stresul cronic, anxietatea și depresia pot duce la probleme de sănătate fizică, cum ar fi boli de inimă, hipertensiune arterială și probleme digestive.

Rezultatele chestionarului au identificat factorii care influențează corelația dintre abuz și deteriorarea sănătății fizice a vârstnicilor. Cei cu probleme de sănătate preexistente sunt mai vulnerabili la efectele negative ale abuzului. Durata și severitatea abuzului au un impact mai mare asupra sănătății fizice. Un sistem de sprijin social puternic pentru vârstnici îi poate ajuta să facă față efectelor negative ale abuzului.

Datele obținute din analiza răspunsurilor oferite de asistenții sociali indică o corelație semnificativă între abuz și sănătatea fizică: 60 % dintre vârstnici suferă de malnutriție, asociată cu neglijarea și abuzul financiar (ex., reținerea pensiilor). Asistenții sociali raportează și probleme fizice, legate de lipsa hranei adecvate și a tratamentelor medicale. Studiul a evidențiat că 40 % dintre vârstnicii abuzați prezintă boli netratate, precum hipertensiune sau diabet, din cauza accesului limitat la servicii (60 % rural).

Cercetarea arată că vârstnicii neglijăți au o rată mai mare de fracturi și infecții, din cauza lipsei îngrijirii. Aceste rezultate sugerează că abuzul, fie direct (fizic), fie indirect (neglijare), contribuie la deteriorarea sănătății fizice prin malnutriție, stres și lipsa tratamentului.



Percepția asistenților sociali și datele empirice subliniază că sănătatea fizică a vârstnicilor este un barometru al protecției sociale, deteriorarea acesteia fiind un semnal al insuficienței intervențiilor actuale. Totuși, lipsa studiilor exhaustive limitează înțelegerea completă a dinamicii abuz-sănătate, necesitând investigații suplimentare pentru a nuanța diferențele rural-urban și tipurile de abuz.

Această analiză subliniază că abuzul nu este doar o încălcare a drepturilor, ci un factor determinant al sănătății fizice, cu consecințe pe termen lung asupra autonomiei și speranței de viață a vârstnicilor. În absența unor politici integrate, deteriorarea sănătății fizice va continua să erodeze demnitatea acestei populații vulnerabile. Prin urmare, abordarea corelației abuz-sănătate fizică necesită o strategie complexă, care să combine prevenția, accesul la îngrijiri și suportul comunitar, pentru a transforma protecția vârstnicilor într-o prioritate efectivă, nu doar declarativă.

Abuzul asupra vârstnicilor este strâns corelat cu deteriorarea sănătății lor fizice, manifestată prin malnutriție, boli netratate și declin funcțional. În Moldova, neglijarea și abuzul financiar sunt factorii principali, amplificați de sărăcie (80 %) și izolare rurală (60 % acces dificil), ducând la o stare fizică precară. Comparativ cu țările dezvoltate, unde abuzul fizic direct este mai bine documentat, în Moldova predomină efectele indirecte ale neglijării. Cercetările confirmă că sănătatea fizică a vârstnicilor se deteriorează rapid sub influența abuzului, reducând speranța de viață și autonomia.

Examinarea corelației dintre abuz și deteriorarea sănătății fizice a vârstnicilor relevă o legătură profundă și multidimensională, cu implicații semnificative pentru calitatea vieții și sistemele de protecție socială. Datele prezentate direcționează spre necesitatea desfășurării serii de studii complexe, suplimentare, iar corelația este clară și necesită intervenție imediată.

Concluzia rezultată din examinarea incidenței abuzului și a percepției vârstnicilor asupra stării emoționale, sănătății fizice și relațiilor sociale relevă o problemă multidimensională, cu implicații profunde asupra calității vieții acestei categorii vulnerabile. Abuzul, manifestat în diverse forme, de la violență fizică și psihologică la neglijare și exploatare financiară, se dovedește a fi un fenomen subraportat, dar cu consecințe devastatoare.

Din punct de vedere emoțional, abuzul generează un sentiment profund de vulnerabilitate, neputință și izolare socială. Vârstnicii afectați se confruntă cu depresie, anxietate și tulburări de stres posttraumatic, iar stima de sine este grav afectată. Sentimentele de rușine și vinovăție îi împiedică adesea să caute ajutor, perpetuând astfel ciclul abuzului.

În ceea ce privește sănătatea fizică, corelația dintre abuz și deteriorarea acesteia este evidentă. Leziunile fizice rezultate din abuzul direct, neglijarea nevoilor de bază și stresul cronic generat de abuzul psihologic contribuie la apariția sau agravarea

afecțiunilor cronice. Pierderea resurselor financiare ca urmare a abuzului financiar limitează accesul la îngrijirea medicală adecvată, accentuând deteriorarea sănătății.

Relațiile sociale ale vârstnicilor sunt, de asemenea, profund afectate. Izolarea socială, generată de rușine, teamă și sentimentul de neîncredere, duce la pierderea sprijinului social, esențial pentru bunăstarea emoțională și fizică.

Factorii de risc identificați evidențiază complexitatea problemei. Izolarea socială, dependența economică, problemele de sănătate mintală și lipsa de sprijin familial se dovedesc a fi determinanți importanți. Specificul cultural și tradițiile familiale pot influența, de asemenea, modul în care abuzul este perceput și raportat.

Pentru a aborda eficient această problemă, este necesară o tratare multidimensională, elaborare și implementare de politici publice care să protejeze drepturile vârstnicilor și să prevină abuzul. Prin eforturi concertate, se poate contribui la protejarea drepturilor și demnității vârstnicilor și la construirea unei societăți mai juste și mai incluzive.

### Bibliografie

1. BOGDAN, Constantin. *Abuzul și violența asupra persoanelor vârstnice*. Createspace Independent Publishing Platform, 2018. 368 p. ISBN-10 1986337103.
2. ENACHE, Irina-Elena. *Violența și abuzul asupra persoanelor vârstnice*. Consiliul național al organizațiilor de pensionari și al persoanelor vârstnice, 2023. 33 p. Disponibil: <https://cnoppv.ro/wp-content/uploads/2024/01/Violenta-si-abuzul-asupra-persoanelor-varstnice.pdf> [accesat 31-03-2025].
3. *Discriminarea, abuzul și violența asupra persoanelor vârstnice*. HelpAge Intern., Olga GAGAUZ, Mariana BUCIUCEANU-VRABIE. Chișinău: INCE, 2015. 156 p. ISBN 978-9975-4422-1-3.
4. <https://thecarehub.ro/abuz-si-neglijare/> [accesat 31-03-2025].
5. *Tăcerea nu e o soluție: Abuzul asupra vârstnicilor în Republica Moldova*. Centrul de Cercetări Demografice și HelpAge International Moldova. Chișinău: Sinectica-Com SRL, 2015. 8 p. Disponibil: <https://moldova.unfpa.org/ro/video/abuzul-si-violenta-asupra-persoanelor-varstnice> [accesat 31-03-2025].

# **IMPACTUL VULNERABILITĂȚII FAMILIALE ȘI NECESITATEA MĂSURILOR DE PROTECȚIE A COPILULUI ÎN DIFICULTATE**

## **THE IMPACT OF FAMILY VULNERABILITY AND THE NEED FOR PROTECTION MEASURES FOR CHILDREN IN DIFFICULTY**

**Mihaela FRUNZĂ**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Valentina STRATAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mihaela FRUNZA**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Valentina STRATAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 364.04:316.344.7-053.2**

**Abstract.** Family vulnerability, manifested through poverty, domestic violence, mental health problems or lack of social support, creates a toxic environment for children, affecting their harmonious development and compromising their future. The identification of vulnerable families is achieved by evaluating a series of criteria. The need to study this phenomenon is imperative, as it allows us to better understand and become aware of the complexity of the problems faced by vulnerable families and to adapt preventive social policies that break this cycle of vulnerability and ensure a sustainable state of well-being for children. The results highlight the need for significant improvements in the field of child protection, including the allocation of additional resources, improved inter-institutional collaboration and the development of prevention programs. It is essential to pay special attention to family vulnerability and to implement effective support strategies to protect children and ensure their healthy development. These strategies can mitigate the long-term effects of family vulnerability, making child protection a strategic priority for a fair and healthy society.

**Keywords:** family vulnerability, families susceptible to vulnerability, indicators of family vulnerability, child protection, interventions and support strategies.

Vulnerabilitatea familială reprezintă o stare complexă de fragilitate care afectează capacitatea unei familii de a-și îndeplini funcțiile esențiale și de a asigura bunăstarea membrilor săi, în special a copiilor. Vulnerabilitatea familială, manifestată prin sărăcie, violență domestică, probleme de sănătate mintală sau lipsa de sprijin social, creează un mediu toxic pentru copii, afectându-le dezvoltarea armonioasă și compromițându-le viitorul.

Situația de vulnerabilitate nu se dezvoltă instantaneu, ea apare pe fondul unei serii de factori, care pot fi de natură economică, socială, emoțională sau de sănătate.

Astfel, familiile vulnerabile se confruntă cu multiple provocări care le slăbesc reziliența și le pun în pericol stabilitatea, iar izolarea socială și lipsa de sprijin din partea rețelelor sociale le agravează fragilitatea. Contextul rural adaugă riscuri suplimentare prin infrastructura slabă, comparativ cu urbanul, unde accesul la servicii este mai bun, dar stresul familial este accentuat.

Printre familiile susceptibile de a se afla în stare de vulnerabilitate se numără:

- cele cu venituri reduse, unde lipsa resurselor financiare stabile afectează accesul la nevoile de bază, precum hrana, locuința și serviciile medicale;
- cele monoparentale, unde un singur părinte se luptă cu responsabilitățile creșterii și educării copiilor;
- cele cu membri cu dizabilități sau boli cronice, generând stres financiar și emoțional;
- părinții cu probleme de sănătate mintală sau dependențe, precum și violența domestică, care creează un mediu toxic pentru copii;
- cele ale migranților sau refugiaților, ce se luptă cu dificultăți de adaptare, bariere lingvistice și discriminare.

Identificarea familiilor vulnerabile se realizează prin evaluarea unor serii de criterii. De menționat că *indicatorii economici*, precum veniturile sub pragul sărăciei, șomajul și datoriile, sunt cei mai gravi și esențiali. Lipsa resurselor financiare stabile reprezintă o trăsătură centrală a acestui indicator și poate duce la stres, insecuritate alimentară, lipsa accesului la servicii medicale și educaționale, precum și la condiții de locuit precare. Șomajul, subocuparea sau locurile de muncă cu salarii mici contribuie la această instabilitate economică. Această precaritate economică poate duce la insecuritate alimentară, condiții de locuit precare, acces limitat la servicii medicale și educaționale.

*Indicatori sociali* ca izolarea și lipsa rețelelor de sprijin evidențiază lipsa de conexiuni sociale. Lipsa de sprijin din partea rudelor, prietenilor sau comunității poate accentua sentimentul de singurătate și disperare. Marginalizarea socială și discriminarea pot limita accesul la resurse și oportunități.

*Indicatorii de sănătate*, care includ problemele de sănătate mintală și dependențele, reflectă starea de bine a membrilor familiei. Problemele de sănătate mintală, cum ar fi depresia, anxietatea sau dependența de substanțe, afectează capacitatea părinților de a oferi îngrijire adecvată. Bolile cronice sau dizabilitățile în rândul membrilor familiei pot genera stres suplimentar și dificultăți financiare.

*Indicatori familiali* precum violența domestică și abuzul dezvăluie dinamica relațiilor. Violența domestică, conflictele familiale frecvente și abuzul (fizic, emoțional, sexual) creează un mediu toxic pentru toți membrii familiei, în special pentru copii. Lipsa abilităților de comunicare eficiente și incapacitatea de a gestiona conflictele agravează problemele. Plecarea unuia sau a ambilor părinți la muncă în

străinătate duce la separare, sentimente de abandon și dificultăți în menținerea relațiilor familiale.

*Indicatorii educaționali* care includ lipsa accesului la educație și indicatorii locativi, care reflectă condițiile de trai/locuit, completează imaginea de ansamblu. Lipsa de cunoștințe despre dezvoltarea copilului și despre strategii eficiente de parenting nu creează un mediu stabil și sigur pentru copii.

Copiii din familii vulnerabile sunt expuși unor riscuri semnificative. Problemele de sănătate, precum malnutriția și bolile infecțioase, afectează dezvoltarea lor psihică și fizică. În Moldova, cercetarea efectuată de UNICEF despre situația copiilor și adolescenților (2022) relevă că 60 % dintre copii suferă de malnutriție, 50 % au absențe școlare și 70 % manifestă anxietate, toate legate de factori familiali precum sărăcia și lipsa supravegherii. Studiul confirmă că vulnerabilitatea familială influențează dezvoltarea cognitivă și socială a copilului, fiind marcată de migrație și resurse limitate.

Analiza efectelor pe termen lung ale vulnerabilității familiale este esențială pentru a înțelege cum sănătatea fizică și mintală a copiilor, precum și capacitățile lor sociale și profesionale sunt compromise de mediul familial. Necesitatea studierii acestui fenomen este imperativă, deoarece permite să înțelegem și să conștientizăm mai bine complexitatea problemelor cu care se confruntă familiile vulnerabile și să dezvoltăm strategii de intervenție eficiente. Totodată, studierea acestei teme derivă din adaptarea politicilor sociale preventive care să rupă acest ciclu de vulnerabilitate și să asigure o stare de bine sustenabilă copiilor.

Pentru a cerceta tema propusă, am plasat pe Google Forms un chestionar și am îndemnat asistenții sociali (20 de persoane) să se pronunțe la itemii propuși. Acest chestionar are ca scop colectarea de informații relevante despre impactul vulnerabilității familiale asupra copiilor și necesitatea măsurilor de protecție, din perspectiva asistenților sociali care lucrează direct cu aceste cazuri. Datele colectate vor fi utilizate în scopuri de cercetare și vor contribui la îmbunătățirea politicilor și practicilor de protecție a copilului.

La itemul: *În ce măsură considerați că factorii de vulnerabilitate familială afectează dezvoltarea copiilor?*, s-au obținut următoarele rezultate.

**Tabelul 1. Măsura factorilor de vulnerabilitate familială ce afectează dezvoltarea copiilor**

| <b>Măsura</b> | <b>Număr de respondenți</b> | <b>%</b> |
|---------------|-----------------------------|----------|
| F. mult       | 12                          | 60%      |
| Mult          | 5                           | 25%      |
| Moderat       | 2                           | 10%      |

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Puțin    | 1 | 5% |
| F. puțin | 0 | 0% |

Rezultatele relatate în tabel rămân să fie consistente: majoritatea asistenților sociali (85 %) consideră că factorii de vulnerabilitate familială au un impact semnificativ asupra dezvoltării copiilor. Această constatare subliniază gravitatea situației și necesitatea unor intervenții prompte și eficiente. Percepția exprimată reflectă experiența directă a asistenților sociali care observă consecințele negative ale vulnerabilității familiale asupra copiilor: probleme de sănătate, dificultăți de învățare, traume emoționale și sociale. Distribuția răspunsurilor indică o preocupare majoră în rândul profesioniștilor, ceea ce sugerează că politicile și practicile de protecție a copilului trebuie să acorde prioritate prevenirii și atenuării impactului acestor factori.

Vulnerabilitatea familiei afectează nevoile copilului. La întrebarea: *Care sunt cele mai frecvente nevoi nesatisfăcute ale copiilor din familiile vulnerabile?*, datele din tabelul 2 demonstrează că cele materiale și emoționale rămân prioritare, subliniind legătura strânsă dintre sărăcie și problemele emoționale ale copiilor.

**Tabelul 2. Nevoile nesatisfăcute**

| Nevoia nesatisfăcută                           | Număr de menționări | %   |
|------------------------------------------------|---------------------|-----|
| Nevoi materiale de bază (hrană, îmbrăcăminte)  | 17                  | 85% |
| Nevoi emoționale (afecțiune, siguranță)        | 14                  | 70% |
| Nevoi educaționale (suport școlar)             | 10                  | 50% |
| Nevoi de sănătate (acces la servicii medicale) | 8                   | 40% |
| Nevoi sociale (integrare, prieteni)            | 6                   | 30% |

Nevoile materiale de bază (hrană, îmbrăcăminte) și nevoile emoționale (afecțiune, siguranță) sunt identificate ca fiind cele mai frecvent nesatisfăcute. Această constatare evidențiază legătura dintre sărăcie și problemele emoționale ale copiilor. Lipsa resurselor materiale poate crea un mediu instabil și nesigur pentru copii, afectându-le dezvoltarea emoțională și socială. Nevoile educaționale și de sănătate sunt, de asemenea, semnificative, subliniind necesitatea unor servicii integrate care să abordeze multiplele dimensiuni ale vulnerabilității.

Unul din itemii chestionarului a fost orientat spre a determina *Cât de eficiente considerați că sunt măsurile existente de protecție a copilului?* Rezultatele din tabelul 3 au evidențiat că eficiența măsurilor de protecție este percepută ca fiind moderată sau scăzută de către majoritatea asistenților sociali, ceea ce indică necesitatea unor îmbunătățiri. Această apreciere poate reflecta dificultățile întâmpinate în implementarea politicilor, lipsa resurselor, procedurile birocratice sau lipsa de coordonare între instituții. Rezultatele sugerează că este nevoie de o analiză aprofundată a sistemului de protecție a copilului pentru a identifica punctele slabe și a dezvolta strategii de îmbunătățire.

**Tabelul 3. Eficiența măsurilor existente de protecție a copilului**

| <b>Eficiență</b>  | <b>Număr de respondenți</b> | <b>%</b> |
|-------------------|-----------------------------|----------|
| Foarte eficiente  | 1                           | 5%       |
| Eficiente         | 5                           | 25%      |
| Moderat eficiente | 8                           | 40%      |
| Puțin eficiente   | 4                           | 20%      |
| Ineficiente       | 2                           | 10%      |

Pentru a extrage propunerile, recomandările de îmbunătățire a strategiilor de protecție a copilului, în chestionar a fost inclus itemul: *Ce tipuri de măsuri de protecție considerați că sunt cele mai eficiente?*

**Tabelul 4. Propuneri de măsuri eficiente**

| <b>Măsura de protecție</b>            | <b>Număr de menționări</b> | <b>%</b> |
|---------------------------------------|----------------------------|----------|
| Consiliere familială                  | 14                         | 70%      |
| Suport financiar                      | 12                         | 60%      |
| Plasament în servicii de tip familial | 10                         | 50%      |
| Intervenții psihologice               | 9                          | 45%      |
| Programe educaționale                 | 7                          | 35%      |

Din cele prezentate în tabelul 4 identificăm că consilierea familială și suportul financiar sunt considerate cele mai eficiente măsuri, subliniind importanța abordărilor care implică întreaga familie, susținând atât nevoile materiale, cât și cele emoționale. Plasamentul în servicii de tip familial și intervențiile psihologice sunt,

de asemenea, considerate eficiente, indicând necesitatea unor servicii specializate pentru copiii cu nevoi complexe. Programele educaționale au fost considerate a fi pe ultimul loc, dar aceasta nu înseamnă că nu sunt necesare, ci că, poate, nu sunt destul de eficiente.

Finalul chestionarului a presupus obținerea de la respondenți a sugestiilor pentru a îmbunătăți protecția copilului în familii vulnerabile. Cu acest scop s-a inclus itemul: *Ce îmbunătățiri ați sugera pentru a spori eficiența măsurilor de protecție?*

**Tabelul 5. Sugestii pentru eficientizarea măsurilor de protecție a copilului**

| Îmbunătățire sugerată                                 | Număr de menționări | %   |
|-------------------------------------------------------|---------------------|-----|
| Alocarea de resurse financiare suplimentare           | 16                  | 80% |
| Îmbunătățirea colaborării interinstituționale         | 15                  | 75% |
| Formarea profesională continuă a asistenților sociali | 13                  | 65% |
| Dezvoltarea de programe de prevenție                  | 11                  | 55% |
| Simplificarea procedurilor administrative             | 9                   | 45% |

Observăm că pentru marea majoritate a asistenților sociali, resursele financiare (80 %) și colaborarea interinstituțională (75 %) sunt considerate esențiale pentru îmbunătățirea protecției copilului. Această constatare subliniază necesitatea unei abordări sistemice și a investițiilor financiare pentru a spori eficiența măsurilor de protecție. Formarea profesională continuă a asistenților sociali și dezvoltarea de programe de prevenție sunt, de asemenea, considerate esențiale. Simplificarea procedurilor administrative, de asemenea, este considerată necesară.

Datele colectate oferă informații valoroase despre percepția asistenților sociali cu privire la impactul vulnerabilității familiale și eficiența măsurilor de protecție a copilului. Asistenții sociali, care lucrează direct cu copiii și familiile vulnerabile consideră că măsurile existente sunt insuficient de eficace și că este nevoie de o abordare mai integrată, mai bine finanțată și mai bine coordonată. Rezultatele subliniază necesitatea unor îmbunătățiri semnificative în domeniul protecției copilului, inclusiv alocarea de resurse suplimentare, îmbunătățirea colaborării interinstituționale și dezvoltarea de programe de prevenție.

Studiul nostru, realizat prin aplicarea chestionarului adresat asistenților sociali, a constatat că vulnerabilitatea familiei are un impact multidimensional: sărăcia extremă în 80 % din familii și lipsa banilor (90 %) duc la malnutriție și boli netratate, afectând sănătatea fizică. Migrația parentală (40 %) și supravegherea insuficientă (50



%) contribuie la absențe școlare și risc de abandon, limitând accesul la educație. Problemele emoționale sunt asociate cu violența domestică asupra copilului în 30 % din familii și stresul parental (40 %), generând anxietate și izolare.

Asistenții sociali confirmă aceste realități, raportând o stare de bine a copilului compromisă în familiile vulnerabile. Astfel, ei au menționat că problemele emoționale și de comportament, precum anxietatea și agresivitatea, afectează la copii starea de bine psihologică. Aceștia pot suferi de traume, abuz, neglijare și lipsă de oportunități educaționale. Dificultățile de învățare și abandonul școlar le limitează oportunitățile educaționale. Expunerea la violență și abuz le traumatizează și le pune în pericol siguranța. Implicarea în activități infracționale și exploatarea prin muncă îi deturneză de la o copilărie normală.

Impactul negativ al vulnerabilității familiale poate avea efecte pe termen lung asupra sănătății fizice și mintale a copiilor, precum și asupra capacității lor de a forma relații stabile și de a reuși în viață. Afirmatia evidențiază impactul pe care vulnerabilitatea familială îl poate avea asupra copiilor, afectându-le diverse aspecte ale vieții. Printre aceste aspecte evidențiem:

1. *Impactul asupra sănătății fizice.* Copiii expuși la stres cronic, nutriție precară sau lipsa îngrijirii medicale și condiții de locuit adecvate sunt mai predispuși la dezvoltarea unor probleme de sănătate cronică, cum ar fi astmul, obezitatea sau afecțiunile cardiovasculare, precum și întârzieri în dezvoltare și vulnerabilitate la boli. Neglijarea nevoilor de bază, cum ar fi alimentația și somnul, poate duce la întârzieri în dezvoltarea fizică a copilului. Stresul cronic poate afecta sistemul imunitar al copilului, făcându-l mai susceptibil la infecții și alte boli.
2. În paralel, pot fi identificate și *probleme ale sănătății mintale.* Stresul cronic și lipsa unui mediu stabil pot afecta negativ dezvoltarea cognitivă a copilului, ducând la dificultăți de învățare, probleme de concentrare și performanțe școlare scăzute. Lipsa accesului la resurse educaționale și culturale poate limita oportunitățile de dezvoltare intelectuală a copilului. Copiii din familii vulnerabile sunt mai predispuși la dezvoltarea unor tulburări emoționale și de comportament, cum ar fi anxietatea, depresia, tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) și tulburările de conduită. Experiențele negative din copilărie, cum ar fi abuzul, neglijarea sau violența domestică, pot duce la o stimă de sine scăzută și la sentimente de inadecvare. Copiii care au crescut într-un mediu instabil pot avea dificultăți în a-și gestiona emoțiile și în a dezvolta abilități de coping sănătoase.
3. *Impactul asupra capacității de a forma relații stabile.* Copiii care au experimentat trădarea și abandonul în copilărie pot avea dificultăți în a-și forma relații de încredere cu ceilalți. Copiii care au crescut într-un mediu familial disfuncțional pot internaliza modele relaționale nesănătoase, pe care

le vor repeta în relațiile lor adulte. Copiii cu probleme emoționale și de comportament pot avea dificultăți în menținerea relațiilor stabile, atât personale, cât și profesionale. Copiii din aceste familii sunt mai predispuși la comportamente agresive, antisociale și la dificultăți în stabilirea relațiilor sănătoase cu ceilalți.

4. *Impactul asupra dezvoltării sociale și al reușitei în viață.* Copiii din familii vulnerabile pot avea dificultăți în a-și dezvolta abilitățile sociale, cum ar fi empatia, comunicarea și cooperarea. Problemele emoționale și de comportament pot afecta negativ performanțele școlare ale copilului, limitându-i oportunitățile educaționale. Stresul cronic și lipsa unui mediu stabil afectează negativ capacitatea de învățare, concentrarea și performanțele școlare ale copilului. Lipsa abilităților sociale și emoționale poate afecta capacitatea adultului de a găsi și de a menține un loc de muncă stabil. Copiii care au crescut în familii vulnerabile sunt mai predispuși la probleme sociale, cum ar fi sărăcia, dependența de substanțe și implicarea în activități infracționale. Traumele din copilărie afectează capacitatea adultului de a reuși în viață, de a-și găsi un loc de muncă stabil și de a forma relații sănătoase.

Răspunsurile obținute, dar și toate datele rezultate în cercetare au demonstrat că examinarea impactului vulnerabilității familiei asupra copilului este importantă pentru a fundamenta intervențiile de protecție și pentru a preveni efectele pe termen lung, precum abandonul școlar și tulburările emoționale la copii. Impactul vulnerabilității familiale asupra copiilor este profund și de lungă durată. S-au constatat astfel de situații: dezvoltarea emoțională a copiilor din familii vulnerabile este afectată de traume și de stima de sine scăzută; dezvoltarea cognitivă este întârziată de dificultăți de învățare și de lipsa de concentrare; dezvoltarea socială este deficitară din cauza izolării și a dificultăților de comunicare. Totodată, sănătatea fizică este precară din cauza malnutriției și a bolilor cronice, iar oportunitățile de viitor sunt limitate de lipsa educației și de problemele de adaptare socială.

Rezultatele cercetării noastre vin să confirme că vulnerabilitatea familiei influențează profund situația de bine a copilului, generând un efect cumulativ care compromite sănătatea fizică, accesul la educație și stabilitatea emoțională. În Moldova, sărăcia, migrația și violența creează un mediu ostil, cu consecințe mai severe decât în țările dezvoltate, unde resursele atenuează impactul. Cercetarea confirmă că malnutriția, absenteismul și anxietatea sunt rezultate directe ale acestor condiții, perpetuând un ciclu de excluziune și dezavantaj. Deși serviciile existente (de ex., ajutorul financiar, 100 %) oferă un suport parțial, eficiența lor și accesul limitat (60 % rural) nu contracarează pe deplin efectele negative.

Rezultatele obținute semnaleză că protecția situației de bine a copilului necesită în primul rând reducerea vulnerabilității familiei prin măsuri integrate, adaptate la specificul local. Impactul vulnerabilității familiei subliniază necesitatea

unei abordări holistice pentru a proteja bunăstarea copilului. Este esențial să se acorde o atenție deosebită vulnerabilității familiei și să se implementeze strategii de sprijin eficiente pentru a proteja copiii și a le asigura o dezvoltare sănătoasă.

Din compartimentul chestionarului denumit *Propuneri pentru îmbunătățirea situației copilului din familii vulnerabile* s-au desprins idei ale asistenților sociali despre necesitatea intervenției. Astfel, asistenții sociali au menționat că familiile vulnerabile necesită sprijin multidimensional, care să abordeze atât nevoile materiale, cât și cele emoționale și sociale. Intervențiile timpurii și integrate pot preveni sau reduce impactul negativ al vulnerabilității familiale asupra copiilor. Este esențial să se adopte o abordare centrată pe familie, care să consolideze capacitățile parentale și să promoveze reziliența.

Familia vulnerabilă din Moldova este un sistem fragil, marcat de sărăcie, migrație și violență, cu o dinamică internă tensionată și un impact negativ asupra bunăstării copilului. Caracteristicile sale subliniază nevoia de intervenții care să abordeze atât cauzele structurale, cât și efectele imediate, pentru a preveni perpetuarea vulnerabilității intergeneraționale.

Protejarea copiilor din familii vulnerabile este o responsabilitate comună, care necesită eforturi concertate din partea tuturor actorilor sociali. Prin implementarea unor măsuri de protecție eficiente, putem preveni traumele, asigura o dezvoltare armonioasă și construi un viitor mai bun pentru copiii noștri și pentru societate în ansamblu.

În continuare vom menționa intervențiile și strategiile de sprijin recomandate de asistenții sociali.

- *Programe de sprijin financiar* ce ar acorda ajutoare financiare familiilor vulnerabile pentru a le asigura nevoile de bază.
- *Servicii de consiliere și terapie* cu oferirea de servicii de consiliere și terapie pentru copiii și părinții care se confruntă cu probleme emoționale sau de comportament.
- *Programe de educație parentală* ce ar permite dezvoltarea abilităților parentale pentru a asigura o îngrijire adecvată și un mediu familial stabil.
- *Servicii de protecție a copilului* pentru a realiza intervenția în cazurile de abuz și neglijare, asigurând protecția și siguranța copilului.
- *Programe de sprijin comunitar* pentru a crea rețele de sprijin comunitar pentru a reduce izolarea socială și a oferi resurse familiilor vulnerabile.

Cele recomandate de către asistenții sociali sunt considerate indicații directe spre combaterea impactului vulnerabilității familiale asupra copilului, subliniind că se solicită intervenții integrate pentru a le asigura copiilor o traiectorie sănătoasă și stabilă în viață. Intervențiile trebuie să abordeze atât nevoile materiale, cât și cele emoționale și sociale ale familiilor vulnerabile. Colaborarea între diverse sectoare (social, educație, sănătate) este esențială pentru a oferi un sprijin cuprinzător.

Intervențiile timpurii pot preveni sau reduce impactul negativ al vulnerabilității familiale asupra copiilor. Investiția în programe de prevenire și sprijin pentru familiile vulnerabile este esențială.

Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție deosebită vulnerabilității familiei și să se implementeze strategii de sprijin eficiente pentru a proteja copiii și a le asigura o dezvoltare sănătoasă. Aceste strategii, adaptate la specificul local, pot atenua efectele pe termen lung ale vulnerabilității familiale, transformând protecția copilului într-o prioritate strategică pentru o societate echitabilă și sănătoasă.

### **Bibliografie**

1. *Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*. Biroul UNICEF. Viena, 2022. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/8356/file/Analiza%20situa%C8%9Biei%20copiilor%20%C8%99i%20adolescen%C8%9Bilor%20.pdf>.
2. *Rezumat al Studiului asupra vulnerabilității*. UNDP, 2016. Disponibil: <https://www.undp.org/ro/moldova/publications/rezum-at-studiului-asupra-vulnerabilitatii-taxonomia-si-posibilele-implicatii-de-descentralizare>.
3. *Situația copiilor în Moldova în anul 2023*. Disponibil: [https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-Moldova-9876\\_60033.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-Moldova-9876_60033.html).

# **CONTRIBUȚIA EDUCAȚIEI PARENTALE LA DIMINUAREA COMPORTAMENTELOR ANTISOCIALE ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR**

## **THE CONTRIBUTION OF PARENTAL EDUCATION TO THE REDUCTION OF ANTISOCIAL BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS**

**Irina NOGAI**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Valentina STRATAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Irina NOGAI**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Valentina STRATAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 316.624.3-053.6:37.018.1**

**Abstract.** Antisocial behavior exhibited by adolescents is a major social problem, generating significant concerns among governments, researchers and the community as a whole. The need for parenting education derives from the direct impact of the family on adolescent development. Exercising the role of parenting involves a series of complex responsibilities, a set of specialized skills and knowledge, similar to a profession. Numerous studies have demonstrated the close link between poor parenting and antisocial behavior in adolescents. Lack of supervision, inconsistent discipline, ineffective communication and negative parenting models are significant risk factors. Parenting education programs that focus on developing communication skills, setting limits and promoting positive relationships have shown promising results in reducing antisocial behavior. The analysis of the policies and legal framework regarding the development of parenting skills and competencies in the Republic of Moldova highlights a series of significant challenges that influence the effectiveness of family support services. Analysis of existing international programs shows that all strategies aim to reduce parental stress and improve child development. Parenting education is a long-term investment in the future of adolescents and society.

**Keywords:** adolescent, antisocial behavior, parenting education, parenting skills and competencies, parenting education program.

Adolescența este o perioadă de transformări profunde și provocări, adesea marcată de comportamente neadecvate, uneori antisociale, care pot avea consecințe devastatoare asupra tinerilor și a comunității în ansamblu. De la acte de vandalism și consum de substanțe interzise, până la violență și infracțiuni, aceste comportamente reprezintă un semnal de alarmă care necesită o intervenție promptă și eficientă.

În Republica Moldova, comportamentele antisociale în rândul adolescenților – agresivitate, absenteism școlar, violență și consum de substanțe – sunt o preocupare

crescândă, amplificată de vulnerabilitățile familiale, precum sărăcia și migrația parentală. Conform unui studiu Sociopolis (2019, UNICEF Moldova), 87 % dintre elevi sunt afectați de bullying, iar 25 % manifestă agresivitate și în afara școlii. Aceste comportamente reflectă o problemă globală, accentuată de crizele economice și sociale recente [11].

Comportamentul antisocial manifestat de adolescenți reprezintă o problemă socială de o importanță majoră, generând preocupări semnificative în rândul guvernelor, al cercetătorilor și al comunității în ansamblu. Deși acest fenomen a fost subiectul unor cercetări ample în ultimii ani, există încă numeroase aspecte neelucidate referitoare la dezvoltarea și consecințele sale. O strategie eficientă de prevenire și intervenție timpurie, menită să împiedice apariția comportamentului antisocial în rândul adolescenților, depinde în mare măsură de o înțelegere profundă și exactă a originilor și a traiectoriei sale [2, p. 6]. În acest context, cercetarea de față vine să contribuie la eforturile de diminuare a comportamentelor antisociale în rândul adolescenților.

Educația parentală devine astfel un subiect actual, esențial pentru prevenirea escaladării comportamentelor neadecvate, uneori antisociale, a adolescenților. Părinții, ca primii educatori ai copiilor lor, au o influență semnificativă asupra dezvoltării lor emoționale și sociale. Prin stabilirea unor limite clare, prin cultivarea empatiei și a respectului, prin promovarea comunicării deschise și prin oferirea unui model pozitiv, părinții pot contribui la formarea unor adolescenți responsabili și echilibrați [1, 5].

Necesitatea educației parentale derivă din impactul direct al familiei asupra dezvoltării adolescenților. Cercetarea noastră a arătat că neglijarea (40 % părinți) și violența domestică (30 %) contribuie la comportamente agresive și absențe școlare. Lipsa abilităților parentale – comunicare, disciplină pozitivă, gestionarea emoțiilor – agravează riscurile, mai ales în familiile vulnerabile. În Moldova, doar 46,9 % din părinții rurali accesează programe precum „PEACE” (UNICEF, 2022), iar în alte țări (de ex., Norvegia, 80 % participare ICDP) educația parentală este o prioritate națională.

Exercitarea rolului de părinte implică o serie de responsabilități complexe, un set de abilități specializate și cunoștințe similare unei profesii cu un fundament teoretic distinct și modalități specifice de aplicare. Responsabilitățile parentale în cadrul societății sunt multiple, cuprinzând primordial creșterea, îngrijirea și educarea copiilor. Pentru a-și îndeplini eficient aceste responsabilități, părinții au nevoie de sprijin și formare adecvată, să beneficieze de o dezvoltare a competențelor relevante, fiind sprijiniți de recunoaștere și suport din partea comunității, atât moral, cât și material. Și familia, și instituția școlară reprezintă factori determinanți în procesul de creștere, îngrijire și educare a copilului [3, p. 3].

În acest context, educația parentală joacă un rol fundamental. Educația dedicată părinților, tutorilor sau altor persoane responsabile de îngrijirea copiilor reprezintă un set diversificat de servicii și resurse, menite să le ofere acestora instrumentele necesare pentru o creștere și educație eficientă a copiilor. Aceste programe au ca obiectiv central dezvoltarea competențelor parentale, clarificarea rolurilor și responsabilităților parentale și promovarea unor practici de îngrijire și educație bazate pe dovezi științifice.

Prin intermediul acestor programe, se urmărește conștientizarea adulților cu privire la impactul semnificativ pe care îl au în dezvoltarea copiilor și oferirea de strategii practice pentru a-i sprijini în acest proces. Facilitatorul acestor programe, denumit educator parental, este un profesionist cu o pregătire inițială relevantă în domeniul sociouman sau medical, precum educație, medicină, asistență socială sau psihologie, completată de o specializare în educația parentală cu scopul înțelegerii profunde a rolurilor sale parentale și promovarea unor practici eficiente în creșterea și educarea copiilor.

Numeroase studii au demonstrat legătura strânsă dintre educația parentală deficitară și comportamentele antisociale la adolescenți. Lipsa de supraveghere, disciplina inconsistentă, comunicarea ineficientă și modelele parentale negative sunt factori de risc semnificativi. Pe de altă parte, programele de educație parentală care se concentrează pe dezvoltarea abilităților de comunicare, pe stabilirea limitelor și pe promovarea relațiilor pozitive au demonstrat rezultate promițătoare în reducerea comportamentelor antisociale.

Analiza politicilor și a cadrului legal privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale în Republica Moldova scoate în evidență o serie de provocări semnificative, care influențează eficiența serviciilor de sprijin pentru familii. Primele semnale ale statului asupra acestei probleme le găsim în Strategia națională „Educație pentru toți” pentru anii 2004-2015 (HG nr. 410 din 2003), urmând Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (HG nr. 523 din 2011); Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 (HG nr. 434 din 2014); Legea nr. 140 din 2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți; Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 (HG nr.1106 din 2016); Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [1, p. 359]. Recent, a fost aprobată Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025.

Principalele constatări din analiza acestor documente indică lipsa unei viziuni unitare și intersectoriale. Viziunea de asigurare a unor servicii privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale este sectorială și axată pe anumite categorii de beneficiari. Această deficiență duce la o fragmentare a serviciilor și a acțiunilor,

diminuând impactul global al intervențiilor. Coordonarea insuficientă între diferitele sectoare (sănătate, educație, asistență socială) împiedică o abordare holistică a nevoilor familiilor.

Necesitatea dezvoltării competențelor parentale și a serviciilor specializate reprezintă o provocare majoră. Deși importanța acestor aspecte este recunoscută în diverse documente de politici și acte legislative, implementarea lor este deficitară. Serviciile de educație parentală sunt adesea concepute pentru grupuri specifice de familii (de ex., familii aflate în dificultate), neglijând nevoile altor categorii. Această abordare restrânsă limitează accesul la servicii pentru o gamă largă de părinți care ar putea beneficia de sprijin. Totodată, și existența unor lacune în formarea profesioniștilor care lucrează cu familiile afectează calitatea serviciilor oferite.

Indiscutabil, educația parentală reprezintă un instrument esențial pentru dezvoltarea abilităților parentale, vizând îmbunătățirea relației părinte-copil, reducerea riscurilor de neglijare și promovarea unui mediu familial sănătos. În Republica Moldova și în alte țări, strategiile și programele în acest domeniu variază în funcție de contextul socioeconomic, cultural și de resursele disponibile, dar împărtășesc obiectivul comun de a sprijini părinții în creșterea copiilor.

În Moldova, educația parentală a câștigat importanță în ultimii ani, fiind integrată în politici naționale și susținută de parteneri internaționali. Strategia intersectorială privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale (2016-2022) a vizat formarea părinților în domenii precum îngrijirea copilului, educația fără violență și gestionarea stresului familial. Un studiu-pilot din 2020 (CNPAC) a identificat 52 de programe livrate de 32 de prestatori, majoritatea ONG-uri, cu accentul pe protecția copilului și educația non-violentă.

Până în 2024, peste 600 de părinți din 10 regiuni au beneficiat de programe precum „Mellow Parenting” și „PEACE” susținute de UNICEF, cu sprijin german, îmbunătățind comunicarea părinte-copil, dar accesul rural totuși rămâne o provocare. Programul educațional „Mellow Parenting” oferă o metodă de intervenție timpurie bazată pe relație și atașament și este axat pe consolidarea relației părinte-copil [6, 10].

Cu sprijinul UNICEF, Programul educațional pentru părinți „Mellow Parenting” este implementat în mai multe localități din Republica Moldova. Din 2016, proiectul implementat de AO „Parteneriate pentru fiecare copil”, în colaborare cu organizația Mellow Parenting (MP) din Marea Britanie și Direcția Municipală pentru protecția drepturilor copilului, lucrează la dezvoltarea, testarea și integrarea în sistemul moldovenesc de bunăstare a copilului a programului bazat pe consolidarea relației părinte-copil [7].

Programul a sprijinit Guvernul Republicii Moldova în implementarea Strategiei pentru Protecția Copilului 2014-2020, a Strategiei de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale 2016-2022, precum și a Strategiei 2030 recent



aprobată, elaborată pe baza Obiectivelor globale de dezvoltare durabilă. Grupurile participante vizează cele mai vulnerabile familii, inclusiv cele în care există dificultăți în relația părinte-copil, cele care se confruntă cu probleme de sănătate mintală sau în care se face abuz de substanțe, familii în care este pusă în pericol bunăstarea copilului, familii în care părinții se confruntă cu dificultăți de învățare sau care au un nivel redus de alfabetizare. Acțiunea facilitează extinderea participării taților în grupurile Mellow și oferă asistență tehnică autorităților naționale pentru a asigura integrarea deplină a MPP și în furnizarea de servicii calitative [6].

Programul de educație parentală „PEACE – Părinți Empatici, Asumați, Conștienți și Echilibrați” este o inițiativă valoroasă, concepută pentru a oferi sprijin părinților în creșterea și educarea copiilor. Programul „PEACE” reprezintă un sprijin important pentru familiile din Republica Moldova, contribuind la creșterea și educarea copiilor într-un mediu sănătos și echilibrat [10].

Obiectivele principale ale programului includ:

- îmbunătățirea abilităților parentale – programul își propune să dezvolte competențele părinților în ceea ce privește comunicarea, disciplina și gestionarea conflictelor;
- promovarea practicilor parentale pozitive – se pune accentul pe metode non-violente de disciplinare, bazate pe empatie și respect reciproc;
- încurajarea egalității de gen – programul promovează un parteneriat echilibrat între părinți, eliminând stereotipurile de gen;
- reducerea stresului parental – se oferă strategii pentru gestionarea stresului și promovarea bunăstării în cadrul familiei.

Programul este implementat în cadrul proiectului UNICEF: „Fiecare fată și băiat este protejat și împuternicit să-și realizeze potențialul cu demnitate”. Organizația „Parteneriate pentru fiecare copil” colaborează cu Ministerul Muncii și Protecției Sociale pentru a asigura implementarea eficientă a programului, conceput să fie unul interactiv, cu sesiuni de instruire, completate de activități practice pentru părinți și copii.

Beneficiile programului se reflectă în modificările survenite în familie și atitudinea părinților. Aceștia dobândesc cunoștințe și abilități pentru a construi relații pozitive cu copiii lor. Se creează un mediu familial mai armonios și sigur pentru dezvoltarea copiilor. Se reduce riscul de violență în familie și se promovează o cultură a egalității de gen în cadrul familiei.

Programul „CashPlus”, o inițiativă recentă a UNICEF (2025), reprezintă o abordare inovatoare în sprijinirea familiilor vulnerabile, combinând transferuri financiare directe cu programe de educație parentală. Această abordare integrată are ca scop dezvoltarea abilităților de gestionare a resurselor și reducerea stresului economic, permițând părinților să prioritizeze nevoile esențiale ale copiilor, cum ar fi hrana și educația [10].

Deși implementarea programului se află în stadii incipiente, modelul „CashPlus” promite să ofere soluții durabile pentru incluziunea socială și accesul la piața muncii al persoanelor și familiilor vulnerabile. Prin intermediul managementului de caz, programul nu se limitează la acordarea de ajutoare financiare, ci urmărește să consolideze capacitatea beneficiarilor de a face față provocărilor, de a valorifica resursele disponibile și de a-și construi un viitor mai stabil și independent.

Această abordare integrată reprezintă un pas important în sprijinirea familiilor vulnerabile, oferind o perspectivă holistică asupra nevoilor acestora și contribuind la dezvoltarea lor pe termen lung. E de menționat că programele menționate, aliniate la Programul național pentru protecția copilului (2022-2026), includ cursuri pentru părinți vulnerabili, cu accentul pe reducerea violenței și neglijării. Cercetările din Moldova (CNPAC, 2020) indică faptul că programele de educație parentală reduc cu 20-25 % incidența violenței familiale, îmbunătățind comunicarea și autocontrolul adolescenților. Analiza interviului părinților relevă că 70 % dintre adolescenți manifestă anxietate și 50 % absenteism, corelate cu lipsa supravegherii parentale.

Subiectul educației parentale este vizat și în alte țări. Strategia națională pentru susținerea părinților (2024), aprobată în octombrie 2024 în România, vizează accesul universal la educație parentală, prin cursuri gratuite în școli și online (de ex., platforma națională). Programele „Părinți pregătiți” și „Educație incluzivă” (susținute de UNICEF) dezvoltă abilități precum comunicarea afectivă și prevenirea abandonului școlar. În 2025, 150 de educatori parentali sunt formați pentru a sprijini părinții din medii defavorizate, reducând abuzul [3, 4].

Programul „Triple P – Positive Parenting Program” (Triple P, SUA), implementat pe scară largă, oferă module flexibile (online, grup, individual) pentru dezvoltarea abilităților parentale: disciplină pozitivă, gestionarea emoțiilor și rezolvarea conflictelor. Studiile (2023) arată o reducere cu 30 % a comportamentelor agresive la copii [8].

„International Child Development Programme” (ICDP), Norvegia, este focalizat pe empatie și interacțiune pozitivă. ICDP antrenează părinții să răspundă nevoilor emoționale ale copiilor. În 2025, peste 80 % din părinții noi participă, beneficiind de finanțare guvernamentală [9].

Analiza programelor internaționale existente dezvoltă că toate strategiile vizează reducerea stresului parental și îmbunătățirea dezvoltării copilului. Moldova și România se concentrează pe vulnerabilitate socioeconomică, în timp ce SUA și Norvegia abordează și prevenția universală. În Moldova, strategiile și programele de educație parentală sunt promițătoare, dar limitate de resurse și accesibilitate, în contrast cu modelele mai avansate din alte țări. Dezvoltarea abilităților parentale necesită extinderea programelor precum „PEACE” și „CashPlus”, inspirându-se din flexibilitatea „Triple P” sau empatia ICDP, adaptate la contextul local.

În SUA, „Triple P” a demonstrat o scădere cu 30 % a comportamentelor antisociale (Sanders, 2023), iar în Norvegia, ICDP a redus agresivitatea prin empatie parentală (80 % succes). În România, „Părinți pregătiți” (UNICEF, 2024) a diminuat cu 15 % abandonul școlar. Aceste rezultate confirmă că educația parentală influențează pozitiv comportamentul adolescenților, dar succesul depinde de acces și resurse.

În Moldova, doar 46,9 % din părinții rurali accesează programe precum „PEACE” (UNICEF, 2022), iar în alte țări (de ex., Norvegia, 80 % participare ICDP) educația parentală este o prioritate națională.

O analiză cantitativă, dar și calitativă a răspunsurilor celor 15 părinți care au participat la chestionare a evidențiat explorarea contribuției educației parentale la diminuarea comportamentelor antisociale în rândul adolescenților. Chestionarul aplicat ne-a permis să colectăm informații despre experiențele și percepțiile părinților legate de comportamentul copilului adolescent și impactul programelor de educație parentală (EP). Rezultatele obținute cu privire la itemul: „Ați participat la programe de educație parentală”? au colectat următoarele date, prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Participarea părinților la programe de EP**

| Răspuns       | Număr de respondenți | %     |
|---------------|----------------------|-------|
| Da            | 8                    | 53.3% |
| Nu            | 5                    | 33.3% |
| Nu sunt sigur | 2                    | 13.4% |

Datele demonstrează o participare moderată a părinților la programe de educație parentală. Puțin peste jumătate dintre părinți au participat la programe de educație parentală, sugerând o nevoie de promovare mai activă a acestor servicii. Aceste constatări evidențiază nevoia de informare a părinților despre existența și posibilitatea de participare la programe de educație parentală implementate de autoritățile locale cu sprijinul ONG-urilor naționale și internaționale. Prezența răspunsurilor „nu sunt sigur” indică o lipsă de informare sau confuzie cu privire la existența sau tipurile de programe disponibile.

Odată ce un număr suficient de părinți au participat la programe de educație parentală, i-am rugat să-și expună părerea la itemul: „Cum evaluați impactul programelor de educație parentală asupra relației dumneavoastră cu adolescentul?”.

Din datele tabelului 2 observăm o prezență a unui impact pozitiv a programelor perceput de către părinți. Majoritatea părinților care au participat la programe au evaluat impactul ca fiind pozitiv sau foarte pozitiv, ceea ce susține eficiența acestor programe în îmbunătățirea relațiilor părinte-adolescent. Totodată, s-a constatat și

importanța accesului la programe. Numărul semnificativ de părinți care nu au participat subliniază necesitatea de a face aceste programe mai accesibile și mai atractive.

**Tabelul 2. Impactul programelor de EP asupra relației cu adolescentul**

| Răspuns                | Număr de respondenți | %     |
|------------------------|----------------------|-------|
| Foarte pozitiv         | 3                    | 20%   |
| Pozitiv                | 4                    | 26.7% |
| Neutru                 | 1                    | 6.7%  |
| Negativ                | 0                    | 0%    |
| Foarte negativ         | 0                    | 0%    |
| N/P (nu au participat) | 7                    | 46.6% |

O parte din părinți au participat la programe de EP și le-au evaluat ca având un impact pozitiv. Aceasta a trezit dorința să cunoaștem dacă în comportamentul copilului adolescent părinții au identificat modificări vizibile. Astfel, rezultatele la itemul: „Ați observat schimbări în comportamentul adolescentului dumneavoastră după participarea la programe de educație parentală?” au arătat că părinții au constatat schimbări, dar nu cu caracter universal. Așa, doar o mică parte dintre părinți (46,7 %) au observat schimbări pozitive în comportamentul adolescentului după participare, ceea ce indică faptul că educația parentală nu este o soluție miraculoasă, ci necesită eforturi susținute și personalizate. Tot atâția, deoarece nu au participat la programe de EP, nu au răspuns la acest item. Schimbările pozitive observate de către părinții care au participat la programe de EP sugerează că programele pot avea un impact, dar este nevoie de continuitate și de consolidarea abilităților parentale pe termen lung.

La finalul chestionarului era inclus un item prin care s-a dorit să se constate ce propuneri au părinții pentru îmbunătățirea programelor de educație parentală. Răspunsurile primite au evidențiat că toți părinții au tendințe de a îmbunătăți atât formele de participare, cât și subiecții ca participanți ai programelor. Rezumarea propunerilor ține de:

- mai multe sesiuni practice și exemple concrete;
- accentul pe comunicarea cu adolescenții;
- suport individualizat pentru fiecare familie;
- implicarea adolescenților în programe;
- accesibilitate mai mare (online, gratuit).

Rezultatele cercetării indică o nevoie de programe de educație parentală mai accesibile, mai practice și mai personalizate, care să se concentreze pe dezvoltarea abilităților de comunicare și gestionare a conflictelor. Părinții apreciază suportul individualizat și consideră că programele pot avea un impact pozitiv, dar este nevoie de eforturi susținute și de o abordare integrată pentru a aborda provocările complexe ale comportamentului antisocial al adolescenților. Participarea adolescenților în programe poate fi un plus al eficienței acestora.

Având în vedere interesul nostru pentru cercetarea contribuției educației parentale la diminuarea comportamentelor antisociale în rândul adolescenților, programele de educație parentală, dar și rezultatele obținute în studiul nostru empiric ne-au impulsionat să determinăm principalele aspecte ale educației parentale eficiente.

- *Stabilirea unor limite clare și consecvente.* Adolescenții au nevoie de structură și de reguli clare pentru a se simți în siguranță și pentru a învăța să-și gestioneze comportamentul.
- *Cultivarea empatiei și a respectului.* Părinții pot încuraja empatia și respectul prin discuții despre sentimentele altora, prin promovarea voluntariatului și prin modelarea comportamentelor adecvate.
- *Promovarea comunicării deschise.* Adolescenții trebuie să se simtă confortabil să discute cu părinții lor despre problemele și preocupările lor. Părinții pot crea un mediu sigur și deschis prin ascultare activă, prin evitarea judecăților și prin oferirea de sprijin necondiționat.
- *Oferirea unui model pozitiv.* Adolescenții învață prin imitație. Părinții pot fi modele pozitive prin adoptarea unui comportament responsabil, prin respectarea regulilor și prin manifestarea empatiei și a respectului față de ceilalți.
- *Implicarea în viața adolescentului.* Părinții trebuie să fie implicați în viața adolescentului, cunoscând prietenii, activitățile și preocupările acestuia.

Prin urmare, educația parentală reprezintă o investiție pe termen lung în viitorul adolescenților și al societății. Prin consolidarea parteneriatului dintre părinți, școli și comunitate, putem crea un mediu propice pentru dezvoltarea armonioasă a tinerilor.

Educația parentală contribuie semnificativ la diminuarea comportamentelor antisociale prin dezvoltarea abilităților de comunicare, disciplină și suport emoțional. Cercetarea subliniază că vulnerabilitatea familială amplifică riscurile, iar educația parentală poate rupe acest ciclu, reducând agresivitatea și excluziunea. Totuși, implementarea necesită o abordare integrată, adaptată contextului local. Republica Moldova trebuie să-și intensifice eforturile pentru a crea un sistem de sprijin parental eficient și accesibil, care să contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor și la consolidarea familiilor.

### Bibliografie

1. ORÎNDAȘ, Lilian. Recomandări metodologice privind educația parentală. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*. Ed. 4, 19 octombrie 2018, Bălți. Bălți, 2018, pp. 358-362. ISBN 978-9975-3276-1-9.
2. SMART, D., RICHARDSON, N., SANSON, A. and others. *Patterns and precursors of adolescent antisocial behaviour*. Published by the Australian Institute of Family Studies, 2005. 152 p. ISBN 0 642 39529 2.
3. *Strategia națională pentru susținerea părinților 2024-2030*. ME al României. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/290457>.
4. *Strategia națională de educație parentală „Părinți educați, copii fericiți” 2022-2030*. Disponibil: [https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie\\_Nationala\\_Educatie\\_Parentala\\_document2022.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie_Nationala_Educatie_Parentala_document2022.pdf).
5. *Suport de curs. Program de educație parentală. Terre des hommes*. Disponibil: [https://suntparinte.md/wpcontent/uploads/2017/programul\\_de\\_edu\\_parentala-pdf](https://suntparinte.md/wpcontent/uploads/2017/programul_de_edu_parentala-pdf).
6. <https://www.unicef.org/moldova/en/documents/parents-education-program-mellow-parenting>
7. [https://www.p4ec.md/ro/projects/mellow\\_parenting\\_program\\_healphy\\_and\\_happy\\_childre/aspx](https://www.p4ec.md/ro/projects/mellow_parenting_program_healphy_and_happy_childre/aspx)
8. <https://www.triplep.net/glo-en/home/>
9. <https://icdp.info/>
10. <https://social.gov.md/comunicare/implementarea-modelului-cash-plus-in-programul-de-ajutor-social-o-noua-abordare-pentru-incluziunea-sociala-si-integrarea-pe-piata-muncii-a-persoanelor/>
11. *Analiza situației copiilor și adolescenților din Moldova*. Biroul UNICEF în Moldova. Viena, 2022. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/analiza-situa%C8%9Biei-copiilor-%C8%99i-adolescen%C8%9Bilor-din-republica-moldova>.

# **IMPACTUL DIFERITOR SPORTURI ASUPRA DEZVOLTĂRII FIZICE ȘI FIZIOLOGICE LA ADOLESCENȚI**

## **THE IMPACT OF DIFFERENT SPORTS ON THE PSYICAL AND PSYSIOLOGICAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS**

**Olga OBREJA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Diana COȘCODAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Olga OBREJA**, student,  
“Ion Creanga” SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Diana COSCODAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 796-053.6**

**Abstract.** The psycal and physiological development of adolescents is a highly topical topic in the of a society in which psysical activity plays an essentialrole in long-term health. Practicing sports at this stage of life not only influences growth and development parameters, but also contributes to the formation of essential skills for an active and balanced lifestyle. In a period marked by rapid body transformations, accelerated growth, and maturation of functional systems, the impact of sport on adolescents is becoming a fundamental aspect of research in the field of physical education and spots medicine. The interes in this topic stems from the need to understand the differences in physiological adaptation to various types of sports. Each sports discipline involves the anthropometric and functional parameters of adolescents. Identifying the benefits of each type of on physical development and health can contribute to the development of effective strategies for encouraging adolescents' involvement in regular sports activities.

**Keywords:** sport, adolescence, physical development, anthropometric parameters, adaptations of cardiovascular sistem.

Performanțele sportive la adolescenți sunt influențate de numeroși factori, inclusiv caracteristicile fiziologice specifice vârstei, tipul de sport practicat și regimul de antrenament. Dezvoltarea fizică și funcțională a tinerilor depinde semnificativ de particularitățile fiecărei discipline sportive, ceea ce impune o clasificare clară a probelor sportive pentru a înțelege mai bine impactul acestora asupra organismului adolescentului.

Clasificarea probelor de sport este un aspect esențial în analiza performanțelor sportive la adolescenți, întrucât fiecare disciplină influențează diferit dezvoltarea

sistemului cardiovascular, muscular și osteo-articular. În literatura de specialitate, sporturile sunt clasificate în mai multe categorii, în funcție de solicitările fizice impuse și sistemele funcționale implicate [12, p. 58].

**Metodele de investigație.** Pentru a analiza impactul diferitelor sporturi asupra dezvoltării fizice și fiziologice la adolescenți, am realizat un studiu pe un eșantion de 37 de elevi cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani. Acești elevi sunt implicați activ în patru discipline sportive diferite: haltere, volei, gimnastică și lupte libere. Analiza fișelor medicale a reprezentat prima etapă a studiului și a avut drept scop identificarea stării generale de sănătate a elevilor implicați în cercetare.

Analiza antropometrică a celor 37 de elevi incluși în cercetare a scos la iveală diferențe semnificative între sportivii aparținând celor patru discipline analizate.

- **Statura elevilor.** Statura este un indicator fundamental al dezvoltării fizice și poate fi influențată de tipul de sport practicat. Măsurătorile efectuate au relevat următoarele valori medii pentru fiecare categorie de sportivi: *halterofili* ( $n = 9$ ) – 171 cm, *voleibaliști* ( $n = 10$ ) – 186 cm, *gimnaști* ( $n = 8$ ) – 164,5 cm, *luptători de lupte libere* ( $n = 10$ ) – 175 cm.

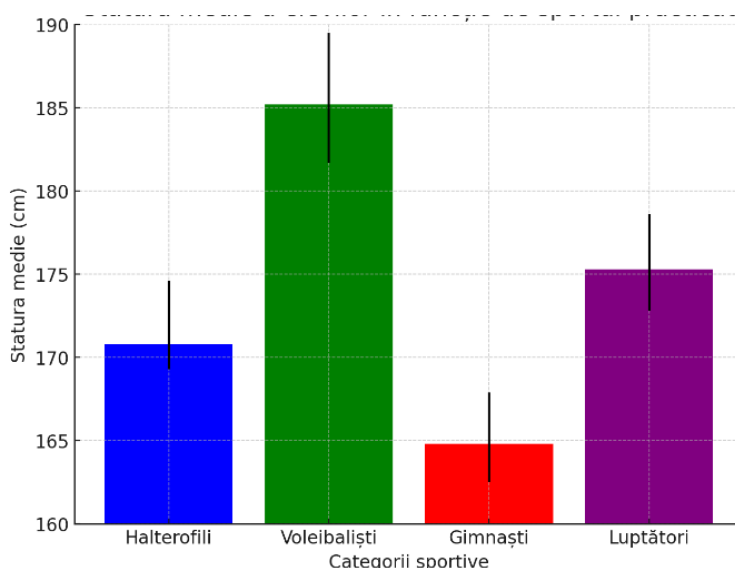


**Figura 1. Statura medie a elevilor în funcție de sportul practicat**

- **Masa sportivilor.** Masa corporală este un indicator esențial al compoziției corporale, incluzând atât masa musculară, cât și procentul de grăsime corporală. Rezultatele medii obținute pentru fiecare categorie sunt următoarele: *halterofili* ( $n = 9$ ) – 80 kg, *voleibaliștii* ( $n = 10$ ) – 75,1 kg, *gimnaști* ( $n = 8$ ) – 60 kg, *luptători de lupte libere* ( $n = 10$ ) – 78,5 kg.



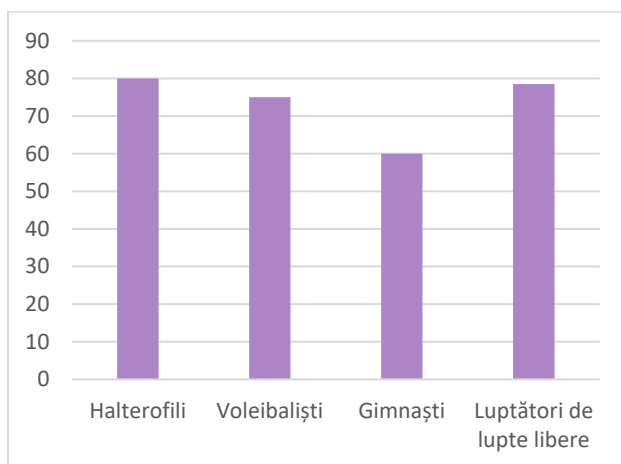


**Figura 2. Masa corpului sportivilor în funcție de sportul practicat**

- **Perimetrul cutiei toracice.** Perimetrul toracic reflectă dezvoltarea cutiei toracice, capacitatea pulmonară și structura musculară a trunchiului, parametri influențați de tipul de sport practicat. Măsurătorile au fost realizate atât în repaus, cât și în inspir profund, iar rezultatele medii sunt următoarele: *halterofili* ( $n = 9$ ) – perimetrul toracic în repaus: 105,2 cm (min.: 100,8 cm, max.: 109,4 cm), în inspir profund: 108,7 cm; *voleibaliști* ( $n = 10$ ) – perimetrul toracic în repaus: 98,4 cm (min.: 95,6 cm, max.: 100,9 cm), în inspir profund: 104,2 cm; *gimnaști* ( $n = 8$ ) – perimetrul toracic în repaus: 95,1 cm (min.: 92,7 cm, max.: 97,6 cm), în inspir profund: 99,5 cm; *luptători de lupte libere* ( $n = 10$ ) – perimetrul toracic în repaus: 102,8 cm (min.: 100,2 cm, max.: 105,5 cm), în inspir profund: 110,1 cm.

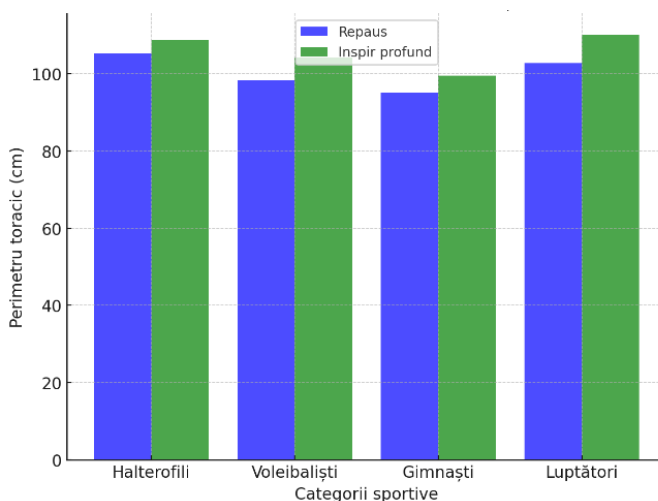


**Figura 3. Perimetrul toracic al sportivilor în repaus și inspir profund**

Analiza parametrilor antropometrici a demonstrat diferențe clare între tipologiile fizice ale sportivilor adolescenți, confirmând faptul că sporturile practicate influențează dezvoltarea corporală în mod specific.

Pentru a evalua modul în care diferite tipuri de sport influențează parametrii cardiovasculari la adolescenți, au fost măsurate frecvența cardiacă (pulsul) și tensiunea arterială în două condiții distincte.

- **Rezultatele în stare de repaus:** halterofilii ( $n = 9$ ) au avut o frecvență cardiacă medie în repaus de 71 bpm; voleibaliștii ( $n = 10$ ) au înregistrat un puls mediu de 65 bpm; gimnaștii ( $n = 8$ ) au avut cea mai mică frecvență cardiacă de repaus, cu o medie de 60 bpm; luptătorii de lupte libere ( $n = 10$ ) au prezentat o frecvență cardiacă medie de 68,3 bpm.

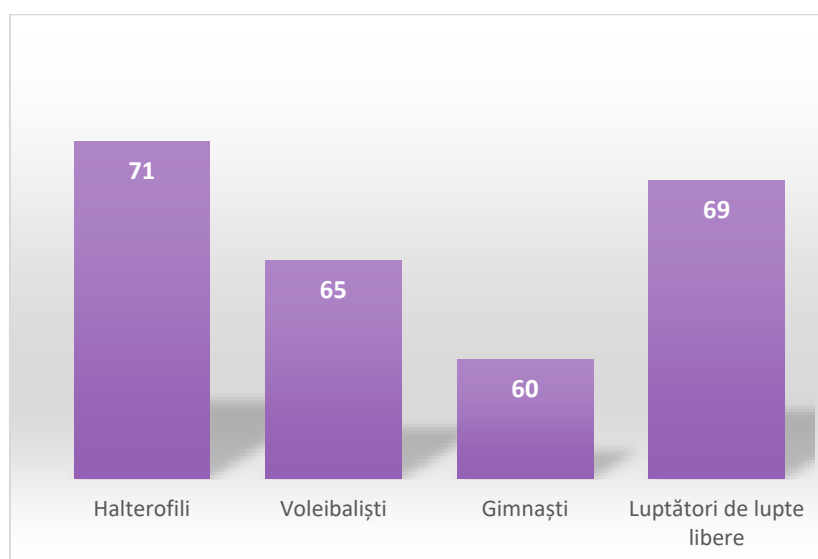


**Figura 4. Frecvența cardiacă în stare de repaus la sportivi**

- **Rezultatele după efort fizic (30 de genuflexiuni)**

Diferite sporturi au impact diferit asupra inimii și a sistemului cardiovascular. Astfel, *halterofilii* au avut o creștere moderată a pulsului, atingând o medie de 110 bpm; *voleibaliștii* au prezentat cea mai mare creștere a pulsului post-efort, ajungând la 141 bpm; *gimnaștii* au înregistrat o creștere a frecvenței cardiace până la 130 bpm; *luptătorii de lupte libere* au avut un puls mediu post-efort de 135 bpm.

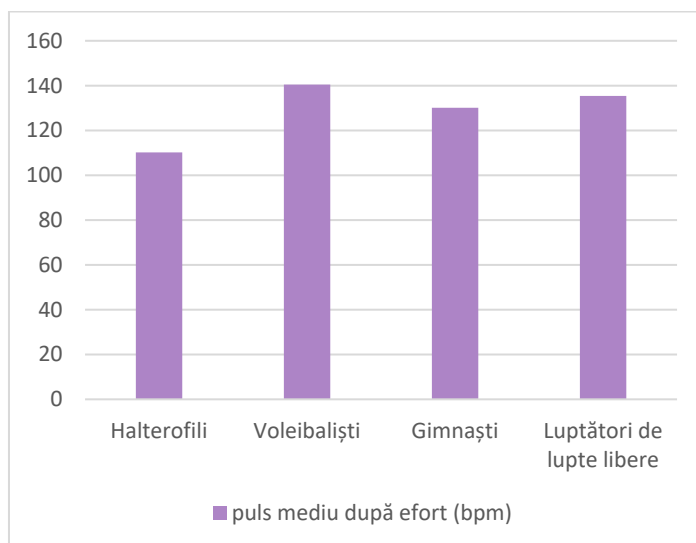


**Figura 5. Frecvența cardiacă după efort fizic (30 de genuflexiuni)**

➤ ***Tensiunea arterială în stare de repaus și după efort***

Tensiunea arterială este un indicator fundamental al adaptării cardiovasculare, iar valorile sale pot varia în funcție de tipul de antrenament și de solicitarea sistemului circulator.

**Rezultatele în stare de repaus:** halterofilii au avut cea mai mare tensiune arterială, cu o medie de 125/80 mmHg; voleibaliștii au înregistrat o tensiune arterială medie de 120/75 mmHg; gimnaștii au avut cea mai mică tensiune arterială de repaus, cu valori medii de 115/72 mmHg; luptătorii de lupte libere au prezentat o tensiune arterială medie de 123/78 mmHg.

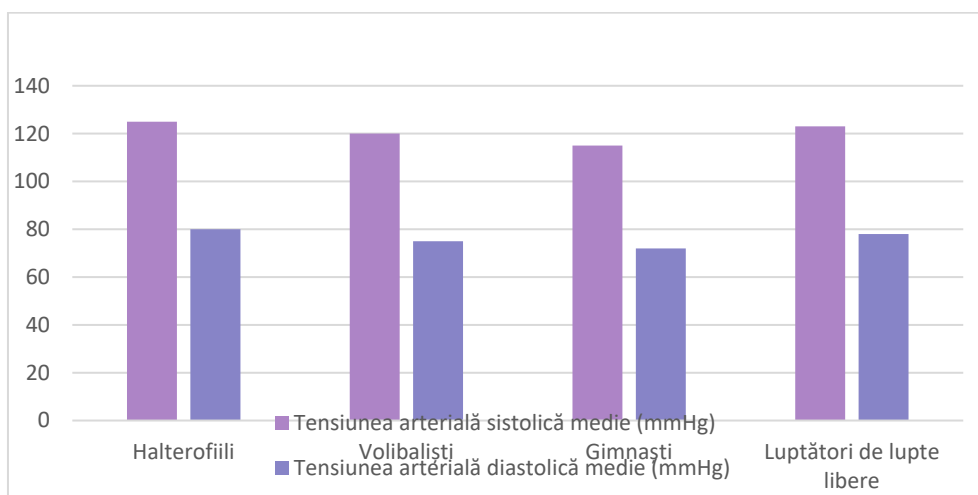


**Figura 6. Tensiunea arterială în stare de repaus la sportivi**

➤ ***Rezultatele după efort fizic (30 de genuflexiuni):*** halterofilii au avut o creștere moderată a tensiunii arteriale, ajungând la 145/85 mmHg;

*voleibaliștii* au înregistrat o creștere semnificativă, ajungând la 150/85 mmHg; *gimnaștii* au avut cea mai mică creștere a tensiunii post-efort, cu o valoare medie de 135/80 mmHg; *luptătorii de lupte libere* au prezentat valori ridicate ale tensiunii arteriale după efort, atingând 148/86 mmHg.

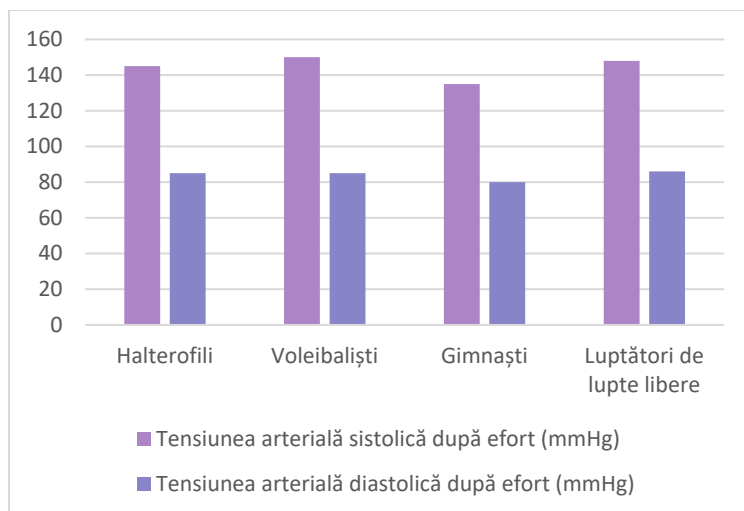


**Figura 7. Tensiunea arterială după efort fizic (30 de genuflexiuni) la sportivi**

### ➤ **Capacitatea de recuperare post-efort**

Un indicator esențial al eficienței sistemului cardiovascular este viteza de recuperare după efort, măsurată prin scăderea frecvenței cardiace la 3 minute după finalizarea exercițiului. Astfel, *halterofilii* și-au redus pulsul cu 18-22 bpm, ceea ce arată o recuperare lentă, tipică sportivilor care nu sunt antrenați pentru efort susținut; *voleibaliștii* au înregistrat o scădere a pulsului cu 30-35 bpm, demonstrând o adaptare eficientă la efort aerob; *gimnaștii* au avut cea mai rapidă revenire la valorile inițiale, cu o reducere de 35-38 bpm, ceea ce confirmă o capacitate cardiovasculară excelentă; *luptătorii de lupte libere* au avut o recuperare intermediară, cu o scădere de 28-32 bpm, tipică sportivilor care alternează efortul intens cu pauze scurte.

Analiza parametrilor cardiovasculari a evidențiat diferențe semnificative între sportivi, confirmând că tipul de efort influențează reacția sistemului circulator. Astfel, *voleibaliștii* și *gimnaștii* au demonstrat cea mai bună adaptare cardiovasculară, având o frecvență cardiacă de repaus redusă și o recuperare rapidă după efort; *halterofilii* au avut cea mai mică variație a pulsului și o tensiune arterială mai ridicată, ceea ce reflectă o solicitare cardiovasculară redusă în timpul antrenamentului lor specific; *luptătorii de lupte libere* au prezentat o activare puternică a sistemului cardiovascular, specifică sporturilor de contact și eforturilor anaerobe.

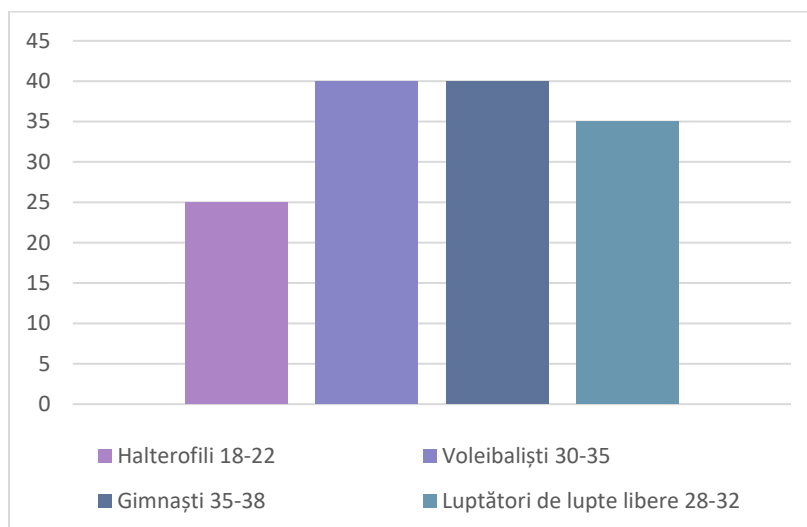


**Figura 8. Capacitatea de recuperare post-efort (scăderea pulsului la 3 minute după exercițiu)**

**Concluzii.** Cercetarea realizată asupra impactului diferitelor sporturi asupra dezvoltării fizice și fiziologice la adolescenți a evidențiat modul în care fiecare disciplină sportivă influențează dezvoltarea corporală, adaptările cardiovasculare și eficiența biomecanică. Analizând statura, masa corporală, perimetrul toracic și parametrii cardiovasculari ai elevilor, au fost identificate diferențe clare între sportivii de la haltere, volei, gimnastică și lupte libere, ceea ce confirmă efectele specifice ale fiecărui tip de antrenament asupra adolescenților.

Rezultatele studiului confirmă că fiecare disciplină sportivă influențează în mod diferit dezvoltarea fizică și fiziologică a adolescenților. Sporturile de rezistență și agilitate (volei, gimnastică) favorizează o adaptare cardiovasculară superioară, în timp ce sporturile de forță (haltere, lupte) sunt asociate cu o masă musculară crescută și o tensiune arterială mai mare. Rezultatele obținute denotă importanța alegerii unui sport potrivit pentru fiecare adolescent, având în vedere adaptările specifice impuse de fiecare disciplină și impactul acestora asupra sănătății.

### Bibliografie

1. CIOMAG, Rela-Valentina. Profesorul – atitudine, tact, competență, dimensiune psihologică. *Discobolul. Revistă A.N.E.F.S. de cultură, educație, sport și chinetoterapie*. 2008, nr. 14, p. 15-20.
2. DRAGNEA, A., MATE-TEODORESCU, SILVIA. *Teoria sportului*. București: Fest, 2002.
3. HIDI, S., RENNINGER, K.A. *The four-phase model of interest development*. Educational Psychologist, 2006.
4. MACOVEI, S. *Manual de gimnastică ritmică: metodică învățării elementelor corporale*. Bren, 2007.

5. STĂNESCU, M., CIOLCĂ, C., URZEALĂ, C. *Jocul de mișcare – metodă și mijloc de instruire în educație fizică și sport*. București: Editura Universitară, 2004.
6. STĂNESCU, M. *Didactica educației fizice*. București: Editura Universitară, 2012.
7. TUDOR, V. *Evaluarea în educația fizică școlară*. București: Printech, 2001.
8. WEBB, P., PEARSON, P., MCKEEN, K. A model for professional development of teaching games for understanding (TgfU) for teachers in Australia. *Paper presented at the 3rd Teaching Games for Understanding International Conference*, Hong Kong, December, 2005.
9. WINN, W. Research methods and types of evidence for research in educational psychology. *Educational Psychology Review*. 2003, 15, 367-373.
10. KRAPP, A. Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. *Learning and Instruction*. 1999, 14(1), 23-40.

# **CULTURA DE ȚESUTURI VEGETALE: UN INSTRUMENT BIOTEHNOLOGIC PENTRU CONSERVAREA BIODIVERSITĂȚII PLANTELOR**

## **PLANT TISSUE CULTURE: A BIOTECHNOLOGICAL TOOL FOR THE CONSERVATION OF PLANT BIODIVERSITY**

**Andriana BUȘILA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Victoria HÎNCU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Conducător științific:**  
**Lilia BRÎNZĂ**, dr., conf. cercet.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Andriana BUSILA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Victoria HINCUI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Lilia BRINZA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 577.2**

**Abstract.** In the context of climate change and ecosystem destruction, thousands of plant species are threatened with extinction. In vitro culture of plant cells and tissues is an essential biotechnological method for biodiversity conservation, enabling the rapid multiplication and long-term preservation of rare or valuable plants. This process involves rigorous steps, from explant isolation and maintaining a sterile environment to the acclimatization of plants outside the laboratory. The success of the method depends on the proper selection of the nutrient medium, which includes macro- and micronutrients, vitamins, carbon sources, and growth hormones. In vitro culture has extensive applications in industry, agriculture, and research, contributing to the production of valuable compounds, the multiplication of planting material, and plant breeding. Thus, it is a vital tool in the ex situ conservation of endangered plant species.

**Keywords:** biotechnology, biodiversity, in vitro, explant, micropropagation.

În secolul XXI, în urma unor schimbări climatice, a impactului omului asupra naturii și, respectiv, a distrugerii ecosistemelor, circa 43.000 specii de plante sunt incluse în Lista roșie a Uniunii Internaționale pentru Conservarea Naturii, iar aproximativ jumătate din plantele existente pe Pământ, din cauza supraexploatării, sunt amenințate sau aflate în pericol. În domeniul conservării germoplasmei plantelor, tehnicile de cultură *in vitro* sunt importante pentru menținerea diversității genetice a speciilor rare și valoroase. Aceste metode permit multiplicarea rapidă și

conservarea pe termen lung a materialului vegetal, fiind aplicate în diverse grădini botanice și laboratoare specializate [4]. Astfel, tehnicile de cultură *in vitro* sunt aplicate în strategia globală de conservare a biodiversității vegetale, contribuind la protejarea și revitalizarea speciilor amenințate [1, 5, 6].

În contextul pierderii biodiversității, tehnicile biotehnologice, precum cultura *in vitro*, devin esențiale pentru protejarea și multiplicarea plantelor rare sau pe cale de dispariție. Această metodă oferă o soluție eficientă pentru conservarea speciilor valoroase și reintroducerea lor în mediul natural.

Cultivarea celulelor *in vitro* reprezintă o metodă importantă pentru păstrarea viabilității și reproducerea diferitelor organe sau părți ale acestora, secțiuni de țesut sau chiar celule individuale, în afara organismului plantei donatoare. Această metodă permite folosirea celulelor și țesuturilor ca modele biologice pentru studii efectuate în medii controlate, adesea similare cu cele naturale.

Cultivarea celulelor și a țesuturilor *in vitro* se bazează pe trei principii fundamentale:

- *izolarea explantului* – prelevarea celulei, țesutului sau a unui fragment de organ din materialul sursă;
- *transferul explantului* – plasarea acestuia într-un mediu controlat și atent selectat;
- *menținerea condițiilor sterile* – asigurarea unui mediu lipsit de contaminanți pentru creșterea adecvată a materialului.

Cultura de țesuturi vegetale se desfășoară în mai mulți pași:

- Selectarea unui mediu nutritiv adecvat și sterilizare prin autoclavare sau trecerea prin filtre cu micropori pentru a evita contaminarea microbiană (figura 1).



**Figura 1. Etape ale culturii *in vitro*:**

**1 – autoclavarea mediilor nutritive; 2 – inocularea materialului vegetal**

- Selectarea unui material pentru cultura de țesuturi, adică explanți vegetali – în calitate de explanți, cele mai des sunt folosite semințe, bulbi, segmente de rădăcini, tulpini, frunze sau meristeme apicale (figura 2).



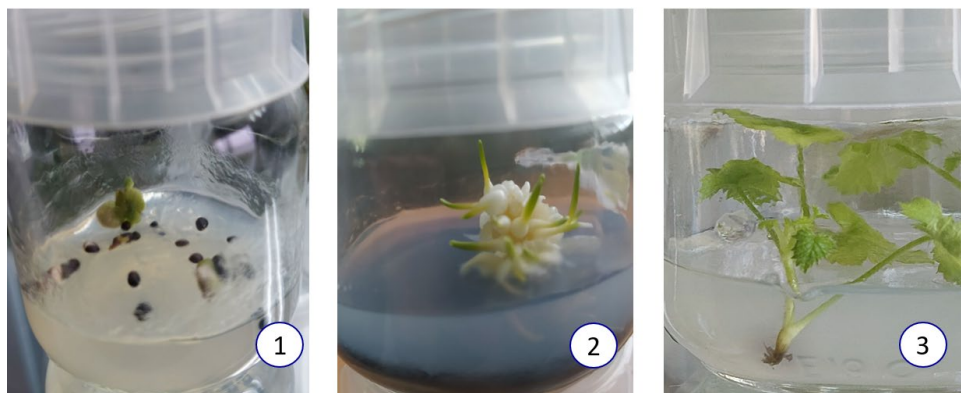


**Figura 2. Material vegetal utilizat în cultura *in vitro*:**

**1 – semințe; 2- bulb, 3 – lăstar apical**

- Sterilizarea de suprafață a materialului vegetal este importantă și se realizează folosind dezinfectanți adecvați urmată de spălare cu apă distilată sterilă. Hipocloritul de sodiu este cel mai frecvent utilizat dezinfectant pentru sterilizarea explantelor.

- Inocularea explantelor se realizează pe medii nutritive atent selecționate, în funcție de cerințele specifice ale speciei de plantă (figura 1).

- Creșterea explantelor în cultura de țesuturi vegetale are loc în condiții fizice adecvate, precum lumina, temperatura și umiditatea, esențiale pentru dezvoltarea optimă a plantulelor.

- Transferul culturilor în creștere pe medii adecvate pentru regenerarea lăstarilor și alungirea acestora.

- Excizia lăstarilor regenerați și transferul pe mediul de înrădăcinare.
- Aclimatizarea plantulelor constă în transferul și adaptarea acestora la condițiile *ex vitro*. Plantele obținute prin cultură *in vitro* sunt treptat obișnuite cu mediul extern laboratorului, fiind transplantate în sol sau turbă, în seră sau în camere de creștere. În această etapă, ele sunt menținute în medii cu umiditate controlată până la adaptarea completă.

Pentru creșterea și dezvoltarea optimă a explanților este esențială utilizarea unei game variate de nutrienți și condiții de mediu adecvate. Compoziția mediilor de cultură diferă în funcție de tipul de plantă, cum ar fi monocotiledonatele și dicotiledonatele, dar și în funcție de speciile de plante cultivate sau sălbatice. De asemenea, diferitele tipuri de țesuturi prelevate din aceeași plantă pot avea cerințe nutriționale distinctive pentru a asigura o dezvoltare corespunzătoare. Din acest motiv, succesul tehnicii de cultură *in vitro* depinde în mare măsură de alegerea corectă a compoziției mediului de cultură [2, 3].

În general, mediile de cultură utilizate pentru plantele crescute *in vitro* includ următoarele componente importante: elemente anorganice și organice, surse de carbon, hormoni de creștere a plantelor, agenți gelifianti (figura 3).

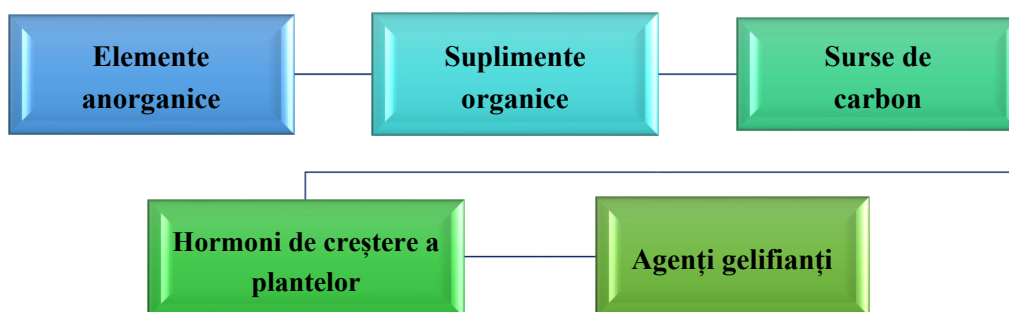


**Figura 3. Componentele mediului de cultură**

Componentele necesare pentru mediul de cultură se clasifică în:

- *macronutrienți*: carbon (C), calciu (Ca), hidrogen (H), potasiu (K), magneziu (Mg), azot (N), oxigen (O), fosfor (P) și sulf (S);
- *micronutrienți*: bor (B), cobalt (Co), cupru (Cu), fier (Fe), mangan (Mn), molibden (Mo) și zinc (Zn);
- *aminoacizi și vitamine*: aminoacizii servesc ca sursă de azot, printre cei utilizați se regăsesc: arginina, asparagina, glicina sau prolina. Vitaminele adăugate în mediul de cultură sunt cele din grupul B;
- *surse de carbon*: zaharoza este considerată cea mai buna sursă de carbon, altele fiind glucoza, fructoza, manoză.

Hormonii de creștere sunt esențiali pentru dezvoltarea plantelor și sunt utilizați în cultura de țesuturi vegetale în cantități mici în mediile nutritive. Principalele grupe de hormoni vegetali: auxine, citochinine, gibereline, acid abscisic și etilenă, dintre care auxinele și citochininele sunt cele mai folosite. Raportul dintre acești hormoni determină formarea diferitelor organe din celulele cultivate. De exemplu, concentrația mai mare de citochinină favorizează regenerarea lăstarilor.

Fiecare tip de țesut vegetal necesită o combinație specifică de hormoni, iar aceasta poate varia în funcție de tipul de explant. Mediile de cultură solide folosesc de obicei agarul ca agent de gelifiere, iar pH-ul mediu este ajustat între 5,8 și 6,0 pentru a asigura soliditatea și absorbția corectă a nutrienților. Antibioticele și agenții antifungici pot fi folosiți pentru a preveni infecțiile bacteriene și fungice. Compoziția mediilor de cultură variază în funcție de specia de plantă.

Metoda culturii de celule și țesuturi vegetale este utilizată pe scară extinsă în prezent, având aplicații variate în rezolvarea unor aspecte teoretice și practice din domeniul biologiei (figura 4).

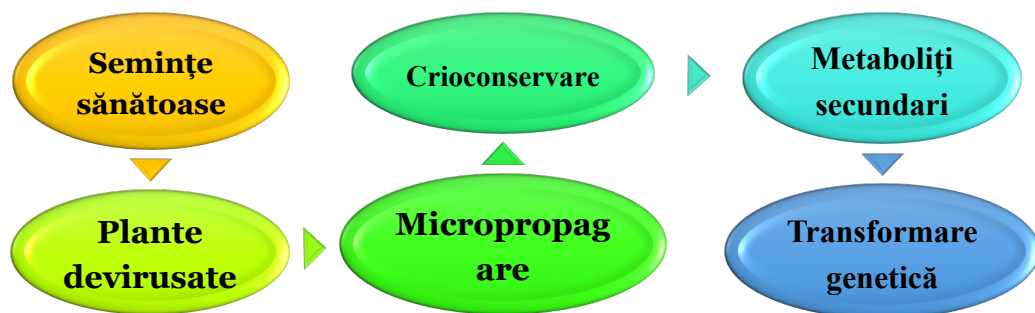


**Figura 4. Unele aplicații ale culturii de țesuturi vegetale**

Acest lucru se datorează mai multor avantaje ale metodelor, printre care se enumără:

- simplitatea modelelor celulare;
- absența interacțiunilor corelative și a controlului din partea altor țesuturi, organe sau al întregului organism, ceea ce permite monitorizarea stării celulelor la nivelul proceselor fundamentale ca reacție a diferitelor tipuri de stimuli;
- controlul detaliat asupra condițiilor de creștere, reglate de numeroși parametri;
- posibilitatea obținerii rapide a unei mase celulare suficiente în condiții aseptice.

Rolul culturii de celule și țesuturi izolate în biotehnologie ar trebui luate în considerare în câteva direcții:

➤ Unul dintre avantajele celulelor vegetale izolate este capacitatea lor de a produce substanțe valoroase pentru industrie, precum alcaloizi, steroizi, glicozide, hormoni și uleiuri esențiale. Productivitatea acestor celule, obținută prin selecție celulară, poate depăși semnificativ cea a plantelor întregi. Acest aspect este folosit pentru dezvoltarea tehnologiilor de producție industrială a substanțelor biologice active. În plus, celulele cultivate pot realiza biotransformarea, adică transformarea precursorilor ieftini în produse finale valoroase.

➤ A doua direcție constă în utilizarea culturii de țesuturi izolate pentru înmulțirea și îmbunătățirea materialului săditor. Această metodă numită „micropropagare clonală a plantelor” ar permite obținerea dintr-un singur meristem a sutelor și miilor de plante pe an. Avantajele micropropagării clonale sunt atât de remarcabile, încât au fost dezvoltate biotehnologii rentabile pentru obținerea materialului săditor.

➤ A treia direcție presupune utilizarea celulelor și țesuturilor izolate în ameliorarea plantelor. Metoda culturii tisulare deschide noi oportunități de extindere a bazei genetice de facilitare și accelerare a proceselor de selecție, precum și pentru proiectare a noilor forme fundamentale de plante.

**Concluzii.** Cultura *in vitro* reprezintă o componentă esențială a biotehnologiei moderne, oferind soluții eficiente pentru conservarea, multiplicarea și reintroducerea speciilor vegetale rare sau pe cale de dispariție. Datorită posibilității de control riguros al condițiilor de creștere, această metodă permite obținerea unui număr mare de plante sănătoase într-un timp scurt, independent de factorii de mediu. Aplicarea culturii *in vitro* în strategiile de conservare *ex situ* contribuie semnificativ la menținerea biodiversității și la protejarea resurselor genetice vegetale, fiind un instrument indispensabil în programele de salvare a florei amenințate.

### Bibliografie

1. CĂLUGĂRU-SPĂTARU, T., TUMURUC, V., CĂRĂRUȘ, A., CHIRVAS, O., BRÎNZĂ, L., BOTEZATU, I. Micropropagarea și dezvoltarea plantelor de mini-kiwi (*Actinidia arguta*) în condiții *in vitro*. *Materialele Conferinței Științifico-Practice internaționale „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”*. Ediția a IX-a, 19-20 martie 2022, Chișinău. Volumul I. BIOLOGIE. Chișinău, 2022, pp. 113-116. ISBN 978-9975-76-389-9.
2. LOZINSCHII, M. Inițierea *in vitro* a soiurilor de arbuști fructiferi drept sursă de material săditor. *9 th edition International Scientific-Practical Conference "Training by research for a prosperous society"*. 2002, pp. 127-129.
3. LOZINSCHII, M., BRÎNZĂ, L., COROPCEANU, E., BOTEZATU, I. Importanța compoziției mediului nutritiv și a pH-lui în tehnologia de cultivare a vitroculturilor de mur. *Conferința științifico-practică internațională „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”*. Ediția a XII-a. 1-2 martie 2025. Volumul I (Realizări contemporane în științe ale naturii), pp. 432-440.
4. MITROFANOVA, I.V., MOLKANOVA, O.I. Biotechnology strategy of plant biodiversity conservation in botanical gardens of Russia. *Acta Horticulturae*. 2020, t. 1298, pp. 231-238.
5. TUMURUC, V., BUȘILA, A., BRÎNZĂ, L. Cultura de țesuturi vegetale: un instrument biotehnologic pentru conservarea biodiversității plantelor. *Probleme și soluții în știința contemporană*, 12 aprilie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 346-351. ISBN 978-9975-46-959-3.
6. WITHERS, L.A. Collecting *in vitro* for Genetic Resources Conservation. *Coll. Plant Gen. Diversity. Wallingford*, 1995, pp. 511-515.

**ACTIVITĂȚI DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI ECOLOGICE  
ÎN RÂNDUL EDUCABILILOR PENTRU DEZVOLTAREA  
COMPETENȚELOR DE PROTECȚIE A MEDIULUI**

**ACTIVITIES TO PROMOTE ECOLOGICAL EDUCATION AMONG  
STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL  
PROTECTION COMPETENCES**

**Alina DUMBRAVĂ**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Sofia GRIGORCEA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Alina DUMBRAVA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Sofia GRIGORCEA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.015:574**

**Abstract.** This paper analyzes the impact of environmental education on the awareness and behavior of local communities in the context of current environmental challenges. Given the urgency of environmental issues, such as climate change, pollution and biodiversity loss, the research highlights the importance of citizen involvement through formal and informal environmental education. The study explores the multiple sources of influence in the formation of environmental awareness – from family, media and public policies, to direct experiences with nature and the impact of community leaders. By applying questionnaires, observing educational activities and analyzing the collected data, the research tracks how education contributes to the development of sustainable behavior and the mobilization of communities in environmental protection actions. The results provide recommendations for improving environmental education programs and emphasize their role in promoting a culture of responsibility towards nature.

**Keywords:** ecological education, ecological awareness, local communities, sustainable development, environmental protection.

**Introducere.** În contextul crizelor ecologice tot mai accentuate și al nevoii stringente de tranziție către un model sustenabil de dezvoltare, ecologia capătă o relevanță tot mai mare atât în cercetarea științifică, cât și în viața cotidiană. De-a lungul timpului, conceptul de ecologie a evoluat de la o simplă descriere a relațiilor dintre organisme și mediul lor la o știință integrativă, interdisciplinară, capabilă să ofere soluții concrete pentru problemele de mediu contemporane. În paralel, educația ecologică s-a impus ca un instrument esențial pentru formarea conștiinței ecologice, responsabilizarea indivizilor și promovarea unui comportament sustenabil [1, 2].

Transformările sociale, economice și tehnologice au influențat profund modul în care ecologia este percepută și aplicată, determinând o reconfigurare a paradigmelor educaționale. Astfel, educația ecologică nu se mai limitează la învățământul formal, ci devine un proces continuu, care implică întreaga societate: de la copii și tineri până la decidenți politici, mediul economic și comunitățile locale [3]. În acest cadru, este esențială înțelegerea conceptelor fundamentale ale ecologiei, a etapelor de dezvoltare a educației ecologice și a impactului acestora asupra comportamentului uman și al politicilor de protecție a mediului.

În articolul de față, ne propunem să analizăm evoluția conceptului de ecologie și modul în care aceasta a influențat dezvoltarea educației ecologice, cu accentul pe abordarea interdisciplinară, importanța inovației tehnologice și rolul strategic al educației în construirea unui viitor sustenabil [4].

**Metode și materiale aplicate.** În elaborarea studiului, am aplicat următoarele metode: chestionarul, metoda matematică și statistică.

În acest context, au fost colectate rezultatele în urma unui chestionar aplicat elevilor din clasele V-IX de la Gimnaziul Durlești din mun. Chișinău, în luna martie 2025. Chestionarul, completat de 52 de elevi (51,9 % fete și 48,1 % băieți) (figura 1), a urmărit evaluarea percepției acestora asupra problemelor de mediu și a informațiilor acumulate în cadrul orelor de biologie, științe și alte discipline.

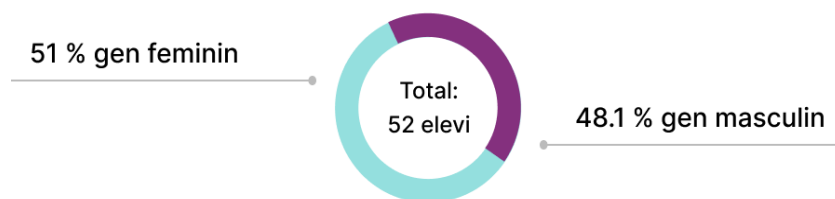


**Figura 1. Eșantionul de elevi care au participat la completarea chestionarului**

## **CHESTIONAR**

### **privind Educația ecologică și percepțiile elevilor asupra problemelor de mediu**

1. Cât de des ați întâlnit termenul „educație ecologică” în ultimul an?
  - a) O dată pe lună sau mai des;
  - b) de câteva ori pe an;
  - c) o dată pe an;
  - d) mai puțin de o dată pe an;
  - e) niciodată, până la completarea acestui chestionar.
2. Ce asociere faceți cu protecția mediului?
  - a) Protejarea mediului în sine;
  - b) activism ecologic;
  - c) activități de curățenie;
  - d) altele.
3. Cât de des ați discutat despre importanța protejării mediului în ultimii doi ani?
  - a) Mai mult de 5 ori;
  - b) de 1-5 ori;
  - c) o dată sau de două ori;
  - d) deloc.
4. Cât de des plantați copaci?

- a) În mod regulat; b) o dată pe an; c) o dată la câțiva ani; d) niciodată.
5. Cât de des faceți drumeții în natură?
- a) Regulat; b) peste 5 drumeții în ultimii doi ani; c) 1-5 drumeții în ultimii doi ani; d) mai puțin de o drumeție în ultimii doi ani; e) deloc.
6. Ați participat vreodată la acțiuni de voluntariat ecologic?
- a) Da, în mod regulat; b) da, o dată; c) nu, niciodată.
7. Care este nivelul dvs. de interes și implicare în protejarea mediului?
- a) Sunt foarte interesat și implicat; b) îmi pasă, dar nu întreprind acțiuni concrete; c) discut frecvent cu familia și prietenii despre subiectele legate de protecția mediului; d) nu sunt interesat.
8. Care considerați că ar trebui să fie responsabilitatea principală pentru educația ecologică?
- a) Guvernul și autoritățile de mediu; b) școala; c) familia; d) mass-media.
9. Care sunt principalele motive pentru care oamenii nu protejează mediul, în opinia dvs.?
- a) Nepăsare; b) lipsa educației adecvate; c) lipsa resurselor; d) altele.
10. De unde vă informați cel mai des despre educația ecologică?
- a) Internetul; b) mass-media; c) familia, prietenii; d) altele.

Rezultatele oferă o perspectivă asupra modului în care educația ecologică influențează comportamentele și valorile ecologice în rândul tinerilor.

**Rezultate obținute și discuții.** Chestionarul a evidențiat nivelul de conștientizare și implicare ecologică a elevilor din clasele V-IX din Gimnaziul Durlăști. Majoritatea elevilor (42,4 %) au întâlnit termenul „educație ecologică” de câteva ori pe an, iar aproximativ 10 % au auzit despre el pentru prima dată la completarea chestionarului (figura 2).

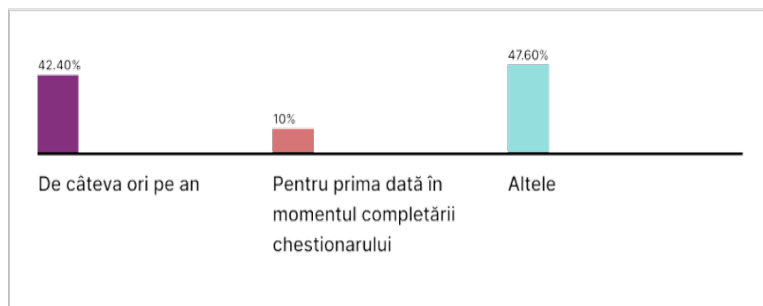


**Figura 2. Gradul de familiarizare cu termenul „educație ecologică”**

Elevii asociază în principal protecția mediului cu ideea de a-l proteja în sine și mai puțin cu activismul sau activitățile de curățenie. În ceea ce privește acțiunile ecologice practice:

- Aproape 50 % nu au plantat niciodată copaci (figura 3).

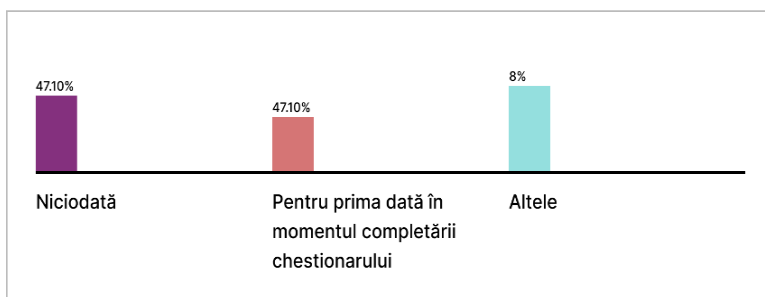


**Figura 3. Participarea respondenților la plantarea copacilor**

- Drumețiile în natură sunt populare: 72 % dintre elevi au participat la cel puțin 5 în ultimii doi ani (figura 4).

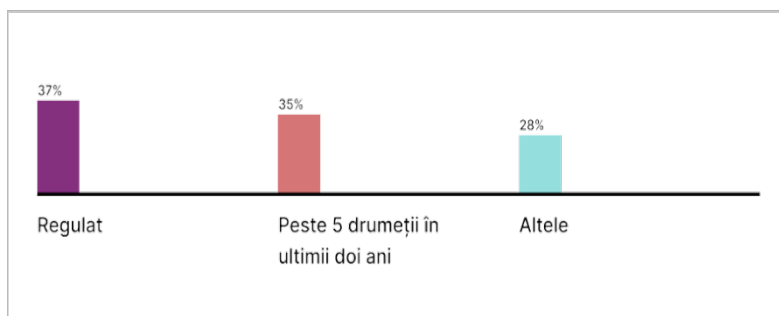


**Figura 4. Participarea respondenților la drumeții în natură**

- Discuțiile despre protejarea mediului sunt destul de frecvente, însă 13,5 % nu au discutat deloc acest subiect (figura 5).

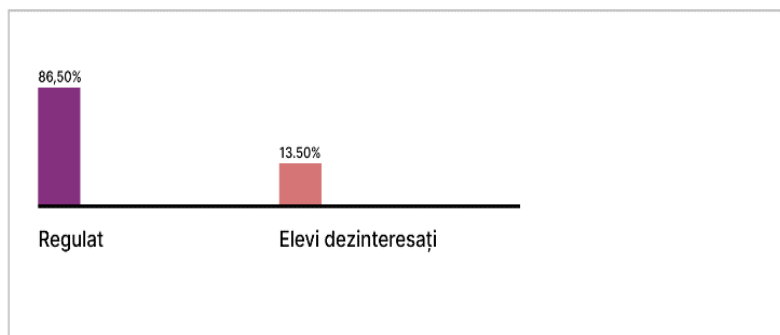


**Figura 5. Discuții despre importanța protejării mediului**



- Participarea la voluntariat ecologic este redusă – aproape jumătate dintre elevi nu au participat niciodată, deși 37 % au făcut-o o singură dată (figura 6).

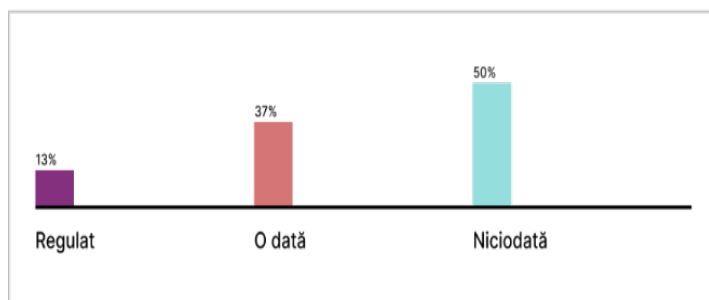


**Figura 6. Participare la acțiuni de voluntariat ecologic**

- În ceea ce privește atitudinea față de mediu, 63,5 % se declară interesați și activi, iar 21,2 % afirmă că le pasă, dar nu acționează. Un procent mic (5,8 %) nu este interesat deloc (figura 7).

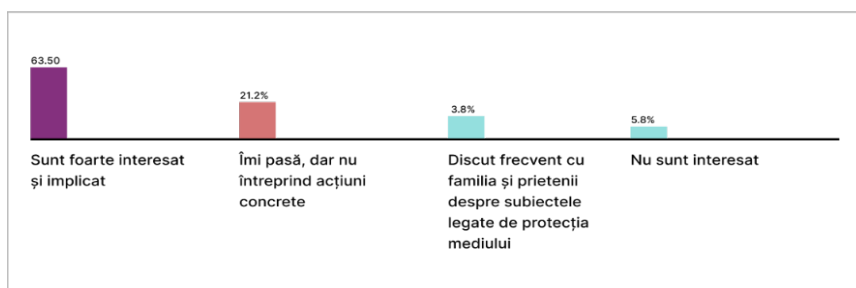


**Figura 7. Nivelul de interes și implicare în protejarea mediului**

- Elevii consideră că responsabilitatea pentru educația ecologică îi revine în principal guvernului și autorităților de mediu. Familia este văzută și ea ca o sursă importantă de formare, în timp ce școala și mass-media sunt percepute ca având un rol mai redus (figura 8).

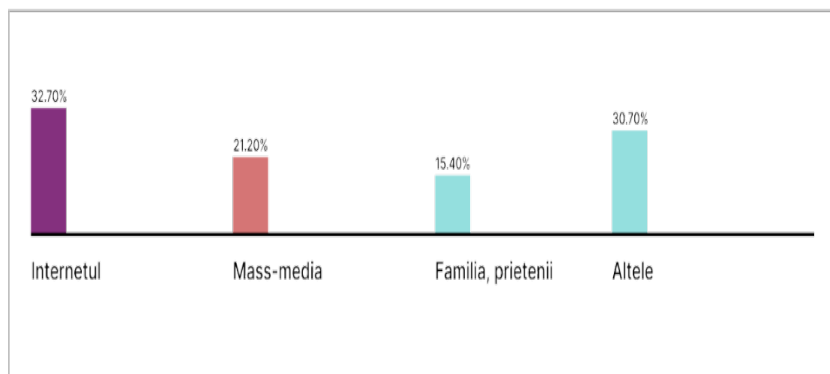


**Figura 8. Principalele autorități responsabile pentru educația ecologică**

• În plan personal, 84 % dintre elevi susțin că depun eforturi pentru protejarea mediului. Principalele obstacole identificate în calea protecției mediului sunt nepăsarea (63 %) și lipsa educației (figura 9).

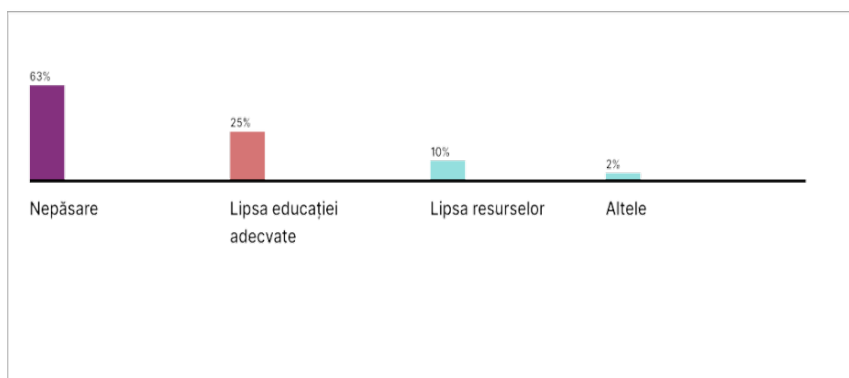


**Figura 9. Principalele motive pentru care oamenii nu protejează mediul**

Ca surse de informare, predomină internetul (32,7 %), urmat de mass-media și familie. Activitatea practică cea mai frecventă este menținerea curățeniei (figura 10).

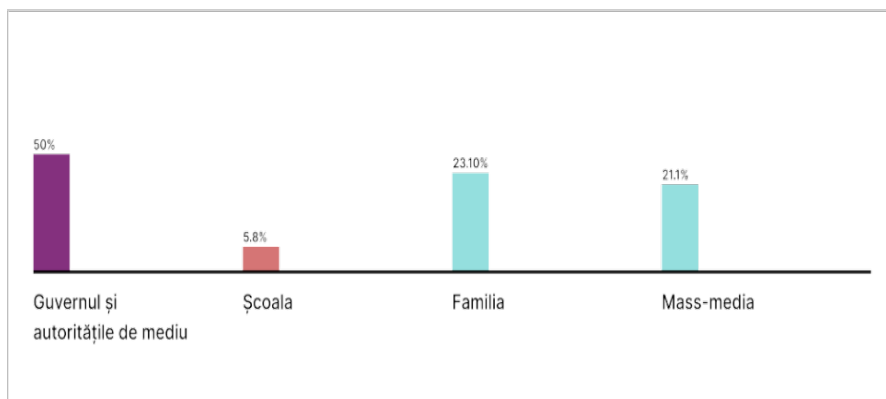


**Figura 10. Surse de informare cu privire la Educația ecologică**

În context, se obține o înțelegere mai profundă a modului în care educația ecologică influențează comportamentul și acțiunea în comunitățile locale și se pot identifica și implementa strategii mai eficiente pentru promovarea sustenabilității și protejarea mediului înconjurător.

### **Concluzii**

1. Elevii manifestă un interes general față de protecția mediului, însă implicarea lor practică rămâne redusă, mai ales în activități precum plantarea de copaci sau voluntariatul ecologic.

2. Sursele principale de informare ecologică sunt internetul și mass-media, în timp ce școala și familia au un rol perceput mai slab în educația ecologică a elevilor.

3. Nepăsarea și lipsa educației sunt identificate de majoritatea respondenților ca principalele cauze ale neimplicării oamenilor în protejarea mediului, subliniind nevoia urgentă de consolidare a culturii ecologice în rândul tinerilor.

### **Bibliografie**

1. GRIGORCEA, S., SPĂTARU, V., CHIRIAC, E., NEDBALIUC, B. Activități de aplicare a educației ecologice de către elevii claselor gimnaziale în mediul rural. *Știință și educație: noi abordări și perspective. Materialele conferinței științifice internaționale*, 21-22 martie 2024, UPSC. Seria 26, Vol. 4. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 183-187. ISBN 978-9975-46-947-0. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v4.21-22-03-2024>.
2. DORU, I.-M. *Ecologie și protecția mediului. Suport de curs*. București: Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară, 2010.
3. PENESCU, A. *Ecologie și protecția mediului*. București: Ceres, 2010.
4. MUNTEANU, C., DUMITRAȘCU, M., ILIUȚA, A. *Ecologie și protecția calității mediului*. București: Balneara, 2011.

# STUDIAREA UNOR CULTURI DE BACTERII LACTICE UTILIZATE ÎN INDUSTRIA PRODUSELOR LACTATE

## STUDY OF SOME CULTURES OF LACTIC BACTERIA USED IN THE DAIRY PRODUCTS INDUSTRY

**Mariana PRAȘCA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Conducător științific:**  
**Lilia BRÎNZĂ**, dr., conf. cercet.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mariana PRASCA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Lilia BRINZA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 579.6:637**

**Abstract.** The study refers to the main types of lactic acid bacteria used in the food industry, particularly in the production of fermented dairy products. These bacteria include species such as *Lactococcus lactis*, *Streptococcus thermophilus*, *Leuconostoc cremoris*, and others, each having specific growth, fermentation characteristics, and influence on the consistency and taste of dairy products. Some strains produce valuable compounds such as nisin, contributing to food safety and distinctive flavors. Additionally, optimal temperature and pH conditions play an essential role in the activity of these bacteria. They are indispensable in the production of yogurt, cheese, fermented butter, and other traditional dairy products.

**Keywords:** lactic acid bacteria, fermentation, dairy products, probiotics.

Microorganismele însoțesc în mod constant organismul uman. Unii membri ai microlumii coexistă adesea cu oamenii într-un ecosistem stabil și reciproc avantajos, ocupând anumite teritorii. Saprofitele și simbioții oferă servicii valoroase corpului animalelor și oamenilor – ajută la sintetizarea vitaminelor, la digerarea și asimilarea alimentelor, la protejarea eficientă împotriva efectelor oncogene și a consecințelor distructive ale invaziei altor reprezentanți patogeni ai lumii microscopice.

Studiul bacteriilor lactice și utilizarea lor în industria lactatelor este un subiect de actualitate, datorită rolului acestor microorganisme în producerea iaurtului, brânzei și chefirului, precum și beneficiilor acestora pentru sănătatea intestinală. Cercetările actuale la nivel mondial vizează identificarea și caracterizarea noilor tulpini de bacterii lactice, optimizarea proceselor de fermentație pentru îmbunătățirea calității produselor și explorarea efectelor probiotice asupra sănătății umane. Acest domeniu în continuă evoluție are un impact semnificativ asupra industriei alimentare și a bunăstării consumatorilor.

Bacteriile lactice sunt utilizate în consumul de chefiruri, iaurturi, medicamente pentru recuperarea microflorei intestinale după administrarea de antibiotice etc. Bacteriile lactice sunt un grup de microorganisme care descompun carbohidrații pentru a forma în principal acid lactic. Cu toate acestea, printre bacteriile acidului lactic există și bacterii patogene sau patogene condiționate. Există date în literatura de specialitate din străinătate care indică faptul că bacteriile lactice sporogene, *Bacillus cereus* și *Bacillus anthracis*, pot fi nesigure pentru om (figura 1). Unele bacterii de acid lactic provoacă aroma și gustul produselor lactate acide, cum ar fi streptococii producători de aromă (*Streptococcus diacetilactis*, *Streptococcus citrovorus* etc.) și formează, de asemenea, dioxid de carbon, acizi și substanțe aromatice. Microflora produselor lactate acide, cum ar fi kumâsul, sintetizează vitaminele C, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>.

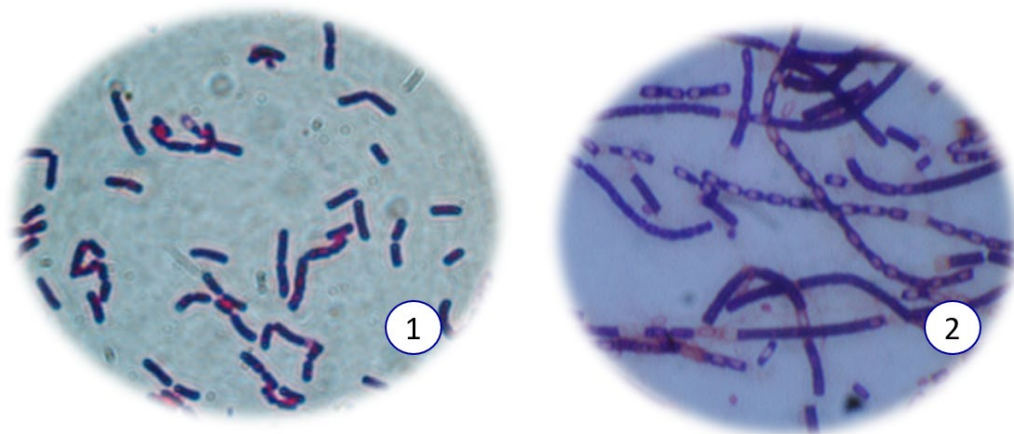


**Figura 1. Aspectul morfologic al bacteriilor *Bacillus cereus* (1) și *Bacillus anthracis* (2)**

Bacteriile lactice sunt grupate în funcție de capacitatea de a metaboliza carbohidrații pentru a produce acid lactic. În raport cu oxigenul, bacteriile lactice sunt anaerobe facultative. Bacteriile lactice reprezintă singurul grup de microorganisme care nu posedă catalază, dar care sunt capabile să crească în prezența oxigenului din aer. Funcția catalazei este îndeplinită de enzima peroxidaza. Bacteriile lactice obțin energia doar prin procesul de fermentație lactică, care este împărțit convențional în fermentație homofermentativă și heterofermentativă. În cazul fermentației homofermentative, principalul metabolit este acidul lactic. În cazul fermentației heterofermentative, pe lângă acidul lactic, se formează și dioxid de carbon, etanol și/sau acid acetic. Intervalul de temperatură pentru activitatea vitală a lactobacteriilor este destul de larg: speciile mezofile cresc la o temperatură optimă de 25-32 °C, iar temperatura minimă pentru ele este de 10 °C. Pentru speciile termofile, temperatura optimă de creștere este între 38 și 45 °C, iar temperatura minimă este de 20-22 °C. Există date conform cărora unele bacterii lactice pot crește la temperaturi de 3-5 °C.

Celulele bacteriilor lactice au formă sferică sau bacilară (în formă de bastonaș).

➤ Bacteriile lactice sferice aparțin familiei Streptococcaceae, care reunește genurile *Lactococcus*, *Streptococcus*, *Pediococcus* și *Leuconostoc*.

➤ Bacteriile lactice bacilare aparțin familiei Lactobacillaceae, genului *Lactobacillus*, care include trei subgenuri, conform clasificării lui Orla-Jensen:

- *Thermobacterium* (termobacterii),
- *Streptobacterium* (streptobacterii),
- *Betabacterium* (betabacterii).

În funcție de tipul de fermentație, lactobacilii sunt împărțiți în trei grupuri:

I. *obligat homofermentativi* (termobacterii) – 15 specii;

II. *facultativ heterofermentativi* (streptobacterii) – 11 specii;

III. *obligat heterofermentativi* (betabacterii) – 18 specii.

*La Lactococcus lactis* subspecia *lactis* (streptococ lactic, prescurtat *L. lactis*), celulele sunt sferice sau ovale, cu dimensiuni de  $(0,5-1,2) \times (0,5-1,5)$  microni, dispuse în perechi (diplococi) sau sub formă de lanțuri scurte. Temperatura optimă de dezvoltare este de 28-32°C. Tulpinile active ale acestei specii încheagă laptele în 4-6 ore, formând un coagulat uniform și dens. Aciditatea finală se atinge după 5-7 zile de dezvoltare în lapte. *L. lactis* reduce și încheagă laptele, descompune arginina cu formare de amoniac, nu crește în medii cu 6,5 % NaCl și nici în medii alcaline cu pH 9,5. Tulpinile acestei specii sunt incluse în culturile starter folosite pentru băuturi lactate fermentate, brânză de vaci, smântână, unt fermentat și brânzeturi cu temperatură scăzută de încălzire secundară. Unele tulpini de *L. lactis* sintetizează bacteriocina *nizina*, care are activitate antagonică împotriva majorității bacteriilor gram-pozitive (stafilococi, micrococi, bacili, clostridii, lactobacterii etc.). Nizina este utilizată în industria conservelor pentru inhibarea dezvoltării bacteriilor sporogene.

*Lactococcus lactis* ssp. *Cremoris*, numit și streptococul de smântână, are celule sferice ce se dispun sub formă de lanțuri scurte sau lungi. Temperatura optimă de creștere este de 25-30 °C. Încheagă laptele în 6-8 ore, formând un coagulat dens, cu o consistență ușor vâscoasă sau asemănătoare cu cea a smântânii, datorită capacității streptococului de smântână de a sintetiza polizaharidele.

*Streptococcus salivarius* ssp. *thermophilus* are culelele de formă ovală sau sferică, cu un diametru de 0,7-1,0 microni și sunt adesea dispuse în lanțuri lungi. Tulpinile active încheagă laptele în 3,5-4 ore la o temperatură optimă de 40-42 °C. Intervalul de temperatură pentru creștere este de 20-50 °C. Streptococul termofil este sensibil la conținutul de NaCl și antibioticele din mediu: nu crește în medii cu 4 % NaCl și 0,01 UI/cm<sup>3</sup> de penicilină. De asemenea, el este inclus în culturile starter utilizate pentru producerea de iaurt, lapte covăsit și brânzeturi cu temperatură ridicată de încălzire secundară [1, 6].

*Leuconostoc mesenteroides* ssp. *cremoris* are celulele de formă sferică sau de lentilă, cu dimensiuni de  $0,5-0,7 \times 0,7-1,2$  microni, dispuse în perechi sau în lanțuri

scurte. Temperatura optimă de creștere este de 22-25°C, iar temperatura minimă este în jur de 5 °C. Nu încheagă laptele, deoarece are o activitate proteolitică scăzută. Leuconostocurile pot crește în lapte dacă se adaugă factori de creștere (extract de drojdie sau de porumb). După scăderea pH-ului mediului la 5,0-4,5, produce diacetil, motiv pentru care această specie este utilizată în culturi starter mixte pentru producerea de brânzeturi și unt acru, în combinație cu *L. lactis* și *L. cremoris*.

Unele caracteristici importante ale tulpinii *Lactobacterium acidophilus*, conform Brassard (SUA), se referă la capacitatea sa de a supraviețui în procesul de trecere prin tractul gastrointestinal al omului, producând componente antimicrobiene. S-a constatat că această tulpină îmbunătățește simptomele asociate cu creșterea excesivă a bacteriilor în intestinul subțire la pacienții cu boală renală cronică și diaree în masă. De asemenea, reduce nivelul enzimelor asociate cu transformarea procinogenilor în agenți cancerigeni. Bacteriile propionice sunt utilizate în producția de brânză și aparțin familiei Propionibacteriaceae, genului *Propionibacterium*. Specia tipică a acestui gen este *Propionibacterium freudenreichii*, care sunt bacili mici, imobili, nesporulați, gram-pozitivi, polimorfi, cu dimensiuni de  $0,5-0,8 \times 1-5$  micrometri. Celulele pot avea formă coccoidă, alungită, bifurcată sau ramificată (există și cele în formă de măciucă); se dispun izolat, în perechi sau în formă de litere V sau Y. Sunt anaerobi facultativi. Creșterea maximă are loc la o temperatură de 30-37 °C și un pH de aproximativ 7,0. În lapte, bacteriile propionice se dezvoltă lent și îl încheagă în 5-7 zile. Bacteriile propionice sunt utilizate în industria brânzeturilor, în special la fabricarea brânzeturilor care presupun o a doua încălzire la temperaturi ridicate. După finalizarea fermentației lactice, începe etapa de dezvoltare a bacteriilor propionice în brânză. În timpul fermentației propionice, aceste bacterii acumulează acid propionic, acid acetic și dioxid de carbon. Acizii volatili conferă brânzei gustul și mirosul specific, iar dioxidul de carbon formează golurile (cavitățile) caracteristice din structura brânzei. Unele specii (*Propionibacterium shermanu*) sunt folosite pentru a produce vitamina B<sub>2</sub>.

Bacteriile intestinale din genul *Bifidobacterium* sunt cele mai importante pentru sănătatea umană. Ele mențin un echilibru normal al microflorei intestinale prin faptul că sunt inhibitori ai microorganismelor patogene; au activitate imunomodulatoare; reduc nivelurile de colesterol și concentrația de amoniac și amine potențial periculoase în sânge; au activitate antitumorală, legată de reducerea cantității de procarcinogeni și pot absorbi, de asemenea, agenți cancerigeni produși la prăjirea cărnii; implicați în sinteza vitaminelor și a altor substanțe biologice active (tiamină, riboflavină, vitamina K), aminoacizi și enzime (lizozimă și cazein-fosfați).

Bifidobacteriile sunt incluse în familia Actinomycetaceae, genul *Bifidobacterium*; ele reprezintă o componentă a microflorei normale a intestinului la om și la animale și au o activitate antagonică ridicată împotriva microorganismelor

patogene și oportun patogene. Celulele au formă de bastonașe mici, uneori ramificate, în formă de Y sau V, drepte sau curbate, în formă de măciucă sau lopată. Celulele microbiene se dispun izolat, în perechi, în palisade sau în rozetă, rareori în lanțuri. Dimensiunile celulelor sunt de 0,51,3 x 1,5-8 microni. Bifidobacteriile sunt gram-pozitive, nu formează endospori și sunt imobile. Unele tulpini pot forma o microcapsulă.

Bifidobacteriile sunt strict anaerobe. Temperatura optimă de creștere este de 36-40 °C, iar intervalul de temperatură acceptat este de 20-50 °C. Valoarea optimă a pH-ului mediului este de 6-7; la un pH sub 4,5, creșterea bifidobacteriilor este oprită. În laptele de vacă, bifidobacteriile se înmulțesc lent, deoarece acesta nu este mediul lor natural de viață. Pentru cultivarea bifidobacteriilor în condiții de laborator se utilizează medii precum ficat-cisteină Blaurock sau mediul hidrolizat-lapte. După cultivarea în laborator, ele sunt capabile să închege laptele în 10-12 ore.

S-a constatat că *Bifidobacterium lactis* are un număr mare de celule care îmbunătățesc gustul alimentelor și sunt rezistente la reacția acidă, având astfel proprietăți de aderență ridicată, adică supraviețuirea în tractul gastrointestinal în timpul transformării microbiene [2, 5, 6]. Bacteriile acidofile pot produce propriile antibiotice care suprimă în intestin bacteria *Escherichia coli*, bacteriile dizenterie, salmonella, stafilococi coaguloso-pozitivi etc. Au un efect vizat asupra unor procese metabolice care sunt importante pentru accelerarea recuperării și îmbunătățirea funcționării organismului. Aceste microorganisme, prin așezarea în intestinul uman, contribuie la reducerea creșterii microorganismelor patogene, care împiedică dezvoltarea proceselor de putrefacție. În plus, bastonul acidofil ajută organismul să metabolizeze proteina din lapte, care se caracterizează prin aciditate crescută și promovează absorbția și asimilarea sărurilor de calciu de către corpul uman. Streptococii termoformi dau produselor o consistență densă și un gust pur de lapte acru. Întărirea anumitor indicatori imuni corespunde stării imune a animalului și a organismului uman. Băuturile din lapte acru au proprietăți dietetice și terapeutice ridicate. Aceste proprietăți sunt cunoscute din cele mai vechi timpuri. Consumul de lapte acru îmbunătățește sănătatea umană, crește rezistența la infecții și tumori. Băuturile acidofile sunt utilizate în tratamentul bolilor gastrointestinale, colitei, colecistitei, tuberculozei, furunculozei, astmului mamar la copii [3, 5].

Kumâsul și kuranga sunt utilizate în tratamentul ulcerelor care nu se vindecă, a bolilor gastrointestinale și a astmului. Ele nu numai că îmbunătățesc tractul gastrointestinal, dar au și un efect benefic asupra sistemului nervos și a metabolismului. Produsele obținute prin intermediul agenților fermentației lactice sunt recomandate pentru utilizare în caz de dispepsie, constipație, anemie, tumori maligne, epuizare, pierderea poftei de mâncare, prevenirea altor boli. Așadar, datorită compoziției sale chimice, precum și a culturilor folosite în procesul de



producție, produsele lactate au o valoare fiziologică ridicată și, prin urmare, sunt recomandate pentru nutriția umană zilnică.

Astăzi sunt cunoscute culturile clasice de bacterii lactice, cum ar fi *Streptococcus thermophilus*, *Lactobacterium delbrucku* subsp. *lactis*, *Lactobacterium delbrucku* subsp. *bulgaricus* (culturi de iaurt), culturi speciale precum *Lactobacterium acidophilus*, *Lactobacterium casie* subsp. *rhamnosus*, precum și bifidobacteriile *Bifidobacterium lactis*, *Bifidobacterium longum* (figura 2). Acestea sunt utilizate în bioindustrie atât singure, cât și în combinație cu alte bacterii lactice. De exemplu, în iaurturi sunt adăugate nu numai culturi speciale de iaurt, ci și bifidobacterii, bacterii aromatizante sau bacili acidofili. Multe tulpini de culturi utilizate în industria produselor lactate sunt probiotice. Ele au un efect stimulator și regulator asupra organismului și au proprietăți antagoniste care afectează microorganismele patogene și condiționate ale tractului gastrointestinal [4, 6].

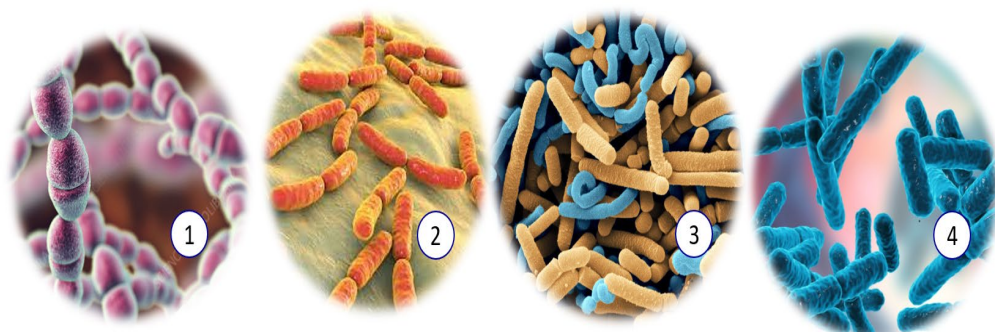


**Figura 2. Unele culturi clasice de bacterii lactice: 1. *Streptococcus thermophilus*; 2. *Lactobacterium bulgaricus*; 3. *Lactobacterium casie*; 4. *Bifidobacterium lactis***

Cele mai studiate substanțe antimicrobiene secretate de probiotice sunt grupul de peptide antibacteriene – bacteriocine, variate ca nivel de activitate, spectru și mecanism de acțiune. Ele sunt ușor descompuse de enzimele tractului digestiv și, prin urmare, se consideră că pot înlocui conservanții chimici tradiționali. *Lactococcus lactis* formează o bacteriocină, care a fost utilizată cu succes pentru a prelungi termenul de valabilitate al produselor alimentare în multe țări pentru mai mult de 50 de ani. Dar aplicarea sa este limitată de un spectru relativ îngust de acțiune antimicrobiană îndreptată numai spre bacteriile gram-pozitive și apariția formelor rezistente în rândul agenților patogeni alimentari.

S-a stabilit că tulpinile probiotice de microorganisme au un efect multiplu. De exemplu, probioticele sunt benefice în diareea cauzată de clatrider sau rotavirus și, de asemenea, asociate cu administrarea de antibiotice sau chimioterapie. Nu există nicio îndoială că probioticele pot influența anumiți parametri imunologici, cum ar fi creșterea activității fagocitelor (macrofage) și a limfocitelor.

S-a dovedit că, sub acțiunea probioticelor, concentrația de substanțe toxice din corpul uman este redusă, activitatea enzimelor cancerigene este îmbunătățită,

absorbția lactozei este îmbunătățită (în special importantă pentru persoanele care au intoleranță la ea). Probioticele au și alte proprietăți demonstrate științific, de promovare a sănătății: prevenirea bolilor infecțioase, osteoporoza, îmbunătățirea stării bolilor alergice și autoimune, reducerea nivelului de colesterol, reglarea motorității gastrointestinale.

Interesant pentru studiu rămâne produsul chefir, obținut din „ciuperci de lapte”. Acest grup simbiotic de bacterii și microorganisme din genul *Zoogloea* este utilizat pentru a obține un produs lactat cunoscut sub numele de chefir. El este cunoscut și sub denumirea de ciupercă tibetană, ciupercă de lapte sau ciupercă de yoghi indian. „Ciuperca de lapte” apare datorită unei simbioze a aproximativ zece tipuri de microorganisme diferite, care cresc și se reproduc împreună. În componența ciupercii se găsesc: bacterii acetoacetice, lactobacterii și drojdii de lapte.

Bacteriile acetoacetice sau acetobacteriile aparțin genului *Acetobacter*, care cuprinde șapte specii. Specia tipică este *Acetobacter aceti*, care reprezintă bacili mici, gram-negativi, mobili, cu dimensiuni de  $0,6-0,8 \times 1,0-3,0$  microni. Pot avea forme filamentoase, eliptice sau umflate. Se dispun izolat sau în lanțuri. Nu formează spori și nici capsule. Sunt strict aerobe. Oxidează alcoolii în acizii corespunzători (de exemplu, etanolul în acid acetic). Temperatura optimă pentru dezvoltare este de 30 °C, iar pH-ul optim este între 5,4 și 6,3. Coloniile bacteriene cresc doar la suprafața mediului nutritiv, iar în mediile lichide formează o peliculă. În lapte se dezvoltă slab și nu produc acizi. În prezența aerului, bacteriile acetoacetice oxidează alcoolul în acid acetic.

Acetobacteriile fac parte din compoziția ciupercilor de chefir. În producerea chefirului, ele au un rol pozitiv atunci când se dezvoltă moderat; însă dezvoltarea lor în smântână, brânză de vaci sau lapte acru poate duce la apariția unui miros și gust nedorit de acid acetic, precum și la mucusitatea produsului.

În Republica Moldova și la nivel internațional, sunt dezvoltate numeroase produse probiotice pe bază de bifidobacterii și lactobacili. În majoritatea produselor lactate acide, efectul probiotic este obținut prin îmbogățirea produsului finit cu concentrate de bifidobacterii. Totuși, aceste produse nu conțin întotdeauna metaboliți probiotici esențiali, precum substanțe antimicrobiene, antimutagene, vitamine și exopolizaharide.

Starterele concentrate de bifidobacterii sunt culturi cu un conținut ridicat de celule viabile, însă nu fermentează laptele pentru a forma cheag. Acestea sunt utilizate fie pentru îmbogățirea produselor lactate, fie în combinație cu lactobacteriile pentru a asigura un efect probiotic optim și a îmbunătăți calitatea produselor lactate fermentate.

Fermentația este o metodă străveche de conservare a alimentelor, utilizată de mii de ani în diverse culturi. Chinezii fermentau băuturi din miere și orez cu 7000 de ani î.H., egiptenii antici foloseau fermentarea pentru bere și pâine, iar europenii medievali – pentru brânză și iaurt.

Tipuri de fermentație:

- *alcoolică* – conversia zaharurilor în etanol (bere, vin);
- *lactică* – transformarea lactozei în acid lactic de către bacterii lactice (iaurt, chefir);
- *acetică* – oxidarea etanolului în acid acetic (oțet);
- *fermentarea grăsimilor* – producerea acizilor grași și a dioxidului de carbon (brânzeturi).

Chefirul, care apare ca urmare a activității ciupercilor de lapte, este un produs atât al fermentării acidului lactic, cât și al alcoolului. Acesta conține nu doar acid lactic, ci și alcool și dioxid de carbon. Produsul obținut are un puternic efect de stimulare a secreției gastrice, deoarece conține acid lactic, alcool, dioxid de carbon și cazeină. Acidul lactic dă băuturii nu numai anumite calități ale gustului, ci și determină proprietățile sale dietetice și preventive. Rezultatul activității sale constă în activarea secreției de enzime digestive în tractul intestinal și de stimulare a acțiunii lor. Datorită acidului lactic, în organism crește absorbția fosforului și a calciului.

Efectul benefic al chefirului se datorează acțiunii sale supresive împotriva unui număr de microorganisme, inclusiv a organismelor patogene. Acest efect al cefirinelor se datorează capacității de a produce acid lactic și substanțe (peroxid de hidrogen, acid acetic, acid benzoic etc.), oprind dezvoltarea bacteriilor dăunătoare în intestine. Acest fenomen, de obicei, conduce la inhibarea proceselor putrefactive și la formarea de produse toxice de descompunere. Ca urmare a fermentației acidului lactic și a alcoolului, conținutul majorității vitaminelor din produsele lactate acre crește, cu excepția niacinei. Laptele încheagat este mai ușor de digerat decât laptele natural prin schimbarea principalelor componente ale lui, astfel încât persoanele care suferă de lactoză pot consuma produse lactate fermentate fără riscul unor tulburări intestinale, deoarece cantitatea de lactoză din astfel de produse este redusă la minimum, datorită acțiunii microflorei din culturile starter.

În chefir se acumulează substanțe antibacteriene, acizi organici, enzime, aminoacizi liberi, vitamine. Valoarea nutritivă a acestui produs este determinată de conținutul în carbohidrați, proteine, săruri minerale și vitamine, care sunt ușor de absorbit pentru corpul uman. Chefirul conține aproximativ 250 de substanțe diferite, 25 de vitamine, 4 tipuri de zahăr din lapte, pigmenti și un număr mare de enzime. Nutrienții acestui produs pe de o parte sunt bine asimilați și, în același timp, stimulează asimilarea nutrienților din alte produse.

Oamenii de știință s-au concentrat asupra polizaharidei pe care o conține chefirul. Rezultatele studiilor arată că cultura de ciuperci de lapte neutralizează toxinele din organism și reduce nivelul de colesterol din sânge. Astfel, chefirul este un excelent profilactic împotriva efectelor pe termen lung ale substanțelor toxice și bolilor sistemului cardiovascular. Din acest motiv, persoanele care fumează,

diabeticii, precum și cei care suferă de exces de greutate ar trebui să includă în mod necesar chefirul în dieta lor.

Experimentele de laborator au arătat că bacteriile lactice neutralizează acțiunea așa-numitelor enzime care sunt principalii vinovați pentru creșterea celulelor canceroase în intestin. S-a dovedit că bacteriile lactice inhibă dezvoltarea cancerului de sân și de colon, precum și contribuie la tratamentul acestor boli. Oamenii de știință cred că un consum zilnic de 500 de grame de chefir este o măsură eficientă pentru prevenirea cancerului. În baza rezultatelor multor studii ale specialiștilor din domeniu se poate argumenta că culturile de microorganisme conținute în produsele lactate fermentate de ciupercile de lapte pot fi utilizate în biotehnologie pentru producerea de preparate probiotice, utilizate pentru prevenirea bolilor tractului gastrointestinal al animalelor și chiar al oamenilor.

În concluzie, produsele lactate fermentate oferă numeroase beneficii pentru sănătatea umană datorită acțiunii antimicrobiene a compușilor produși în timpul fermentației, precum acidul lactic, peroxidul de hidrogen și acizii organici. Aceste substanțe inhibă dezvoltarea microorganismelor patogene și reduc procesele de putrefacție intestinală. În același timp, fermentația duce la creșterea conținutului de vitamine (cu excepția niacinei) și face ca produsele lactate acri să fie mai ușor de digerat, ceea ce le face potrivite și pentru persoanele cu intoleranță la lactoză.

### Bibliografie

1. CARTAȘEV A., BUREȚ E. Culturi de *Streptococcus thermophilus* producătoare de exopolizaharide. *Materialele Simpozionului Științific Internațional „Agricultura modernă – realizări și perspective”*. Vol. 34. Chișinău, 2013, pp. 409-412.
2. DOBREA, M. Biotehnologii alimentare. Vol. I. București: Printech, 2014. 191 p. ISBN 978-973-718-917.
3. GOLBAN, R. Microbial probiotics – the action mechanism and the use of them. *Lucrări științifice. Seria Medicină veterinară* (categoria B+). 2018, vol. 61, partea 1, pp. 39-42. ISSN 1454-7406.
4. SOOMRO, A.H., MASUD, T., KIRAN, A. Role of Lactic Acid Bacteria (LAB) în Food Preservation and Human Health – A Review. *Pakistan Journal of Nutrition*. 2002, v. 1, pp. 20-24.
5. SVETLAKOVA, E.V., OZHEREDOVA, N.A., VEREVKINA, M.N., KONONOV, A.N. Utilizarea bacteriilor acid lactice în procesele biotehnologice. *Probleme moderne ale științei și educației*. 2015, nr. 3.
6. *Culturi lactice: tipuri, surse alimentare și suplimente disponibile*. Disponibil: <https://med.ro/gastro/culturi-lactice/> [accesat 2025-03-18].

# STIMULAREA EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN RÂNDUL POPULAȚIEI PRIN PRISMA AFECȚIUNILOR CUTANATE CAUZATE DE UNELE MICROORGANISME

## STIMULATING HEALTH EDUCATION AMONG THE POPULATION THROUGH THE PRINCIPLE OF SKIN DISEASES CAUSED BY SOME MICROORGANISMS

**Oxana DREGLEA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Sofia GRIGORCEA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Oxana DREGLEA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Sofia GRIGORCEA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 579.8**

**Abstract.** The article reflects the biological characteristics, taxonomic classification and pathogenicity of bacteria responsible for skin infections in humans. It also addresses aspects and strategies for preventing bacterial skin diseases. This research demonstrates a strong link between hygiene practices, environmental factors and the prevalence of bacterial skin diseases, thus creating an overview of the population's awareness of pathogenic bacteria and the implications they may have on the skin.

**Keywords:** bacteria, biological characteristics, taxonomic classification, pathogenicity, skin infections.

**Introducere.** Infecțiile bacteriene ale pielii sunt probleme comune de sănătate care afectează oameni de toate vârstele. Aceste infecții apar atunci când bacterii dăunătoare, cum ar fi *Staphylococcus aureus*, *Streptococcus pyogenes* sau *Pseudomonas aeruginosa*, pătrund în piele prin tăieturi, abraziuni sau alte tipuri de leziuni. În funcție de bacteriile implicate și de severitatea infecției, simptomele pot varia de la afecțiuni ușoare, cum ar fi acnee, erupții cutanate și furuncule, până la probleme mai grave, cum ar fi celulita, abcese sau chiar infecții care pun viața în pericol [3, 4].

Principalii factori care influențează dezvoltarea bacteriilor patogene sunt indicați în figura 1.

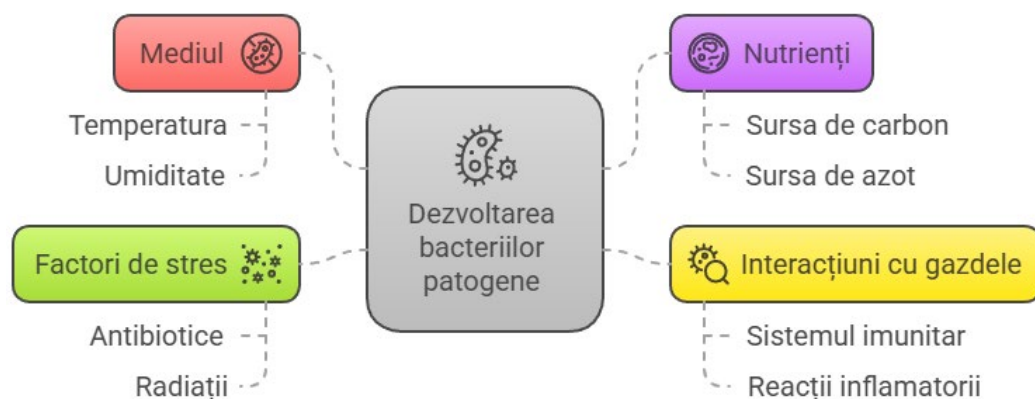


**Figura 1. Factorii care influențează dezvoltarea bacteriilor patogene**

În vederea contracarării provocărilor tot mai accentuate generate de infecțiile cutanate bacteriene și de creșterea rezistenței la antibiotice, este imperativă consolidarea educației pentru sănătate publică, promovarea unor standarde igienico-sanitare îmbunătățite și implementarea unor reglementări riguroase privind prescrierea și consumul de antibiotice [1, 2].

În context, scopul lucrării a constat în analiza unor agenți patogeni și identificarea factorilor care influențează dezvoltarea afecțiunilor cutanate la om pentru stimularea educației pentru sănătate în rândul populației.

**Metodele și materialele aplicate.** Pentru a evalua prevalența și factorii de risc ai infecțiilor cutanate bacteriene la om, am aplicat un chestionar prin intermediul căruia au fost intervievați un număr de 50 de persoane, dintre care 24 de sex masculin și 26 de sex feminin (figura 2), selectate aleatoriu din regiunea centrală a Republicii Moldova.

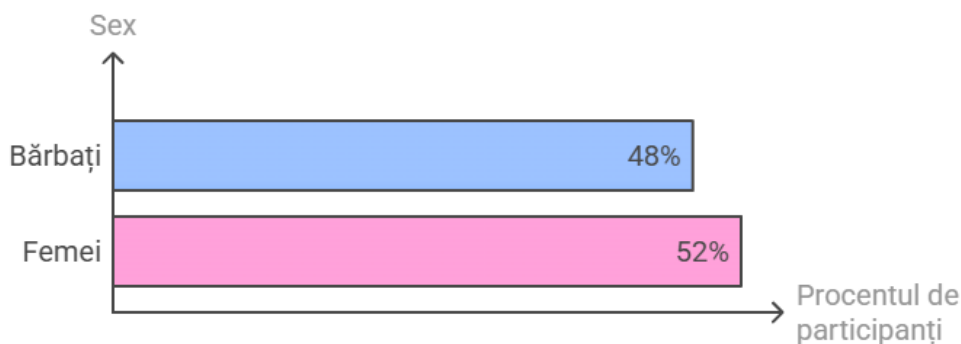


**Figura 2. Distribuția pe sexe a participanților la studiu**

### CHESTIONAR MODEL:

#### *I. Simptome generale ale pielii*

1. Resimți mâncărimi la nivelul pielii?

☐ Da      ☐ Nu

2. Ați observat apariția unor pete, erupții, roșeață sau modificări ale culorii pielii?

☐ Da      ☐ Nu

3. Pielea este excesiv de uscată, crăpată sau se exfoliază?

☐ Da      ☐ Nu

4. Simțiți usturime, arsuri sau durere în zonele afectate?

☐ Da      ☐ Nu

5. Ați remarcat modificări ale unghiilor sau ale părului (de exemplu: cădere excesivă, friabilitate)?

☐ Da      ☐ Nu

## *II. Debutul și evoluția simptomelor*

6. Când                      au                      apărut                      pentru                      prima                      dată  
simptomele? \_\_\_\_\_

7. De atunci, simptomele:

☐ S-au intensificat      ☐ S-au ameliorat

☐ Au rămas neschimbate

## *III. Factori declanșatori sau agravanți*

8. Simptomele apar sau se accentuează în anumite perioade (de ex., iarnă, stres, transpirație excesivă)?

☐ Da      ☐ Nu

Dacă                                              da,                                              menționați:

---

9. Ați observat vreo legătură între apariția simptomelor și consumul anumitor alimente, medicamente, produse cosmetice sau de curățenie?

☐ Da      ☐ Nu

Dacă                                              da,                                              precizați:

---

## *IV. Antecedente personale și familiale*

10. Ați mai prezentat astfel de manifestări dermatologice în trecut?

☐ Da      ☐ Nu

11. Există în familie cazuri de boli de piele (de ex., eczeme, psoriazis, dermatită atopică)?

☐ Da      ☐ Nu

## *V. Tratament și îngrijire*

12. Utilizați în prezent tratamente topice (creme, loțiuni) sau medicamente sistemice pentru această problemă?

☐ Da      ☐ Nu

| Dacă                                                                               | da,                         | indicați                                            | denumirea: |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|------------|
| <hr/>                                                                              |                             |                                                     |            |
| 13. Ați consultat un medic dermatolog sau alt specialist pentru această afecțiune? |                             |                                                     |            |
| <input type="checkbox"/> Da                                                        | <input type="checkbox"/> Nu |                                                     |            |
| Dacă                                                                               | da,                         | care a fost diagnosticul sau recomandările primite? | <hr/>      |

#### *VI. Impactul asupra calității vieții*

14. Problemele cutanate vă afectează somnul, activitățile zilnice sau capacitatea de concentrare?

☐ Da      ☐ Nu

15. Vă simțiți stânjenit(ă), îngrijorat(ă) sau afectat(ă) emoțional din cauza aspectului pielii?

☐ Da      ☐ Nu

Instrumentele de colectare a datelor au inclus sondaje online, interviuri față în față și apeluri telefonice, alese în funcție de nivelul și accesul la internet al respondenților. Analiza s-a concentrat pe corelarea factorilor demografici (vârstă, sex, mediu de rezidență) cu prevalența bacteriozelor cutanate, frecvența utilizării antibioticelor, practicile de igienă și accesul la asistență medicală.

**Rezultate obținute și discuții.** În urma analizei unor răspunsuri din chestionar, s-a constatat că 40 % dintre respondenți au raportat infecții bacteriene cutanate (figura 3).

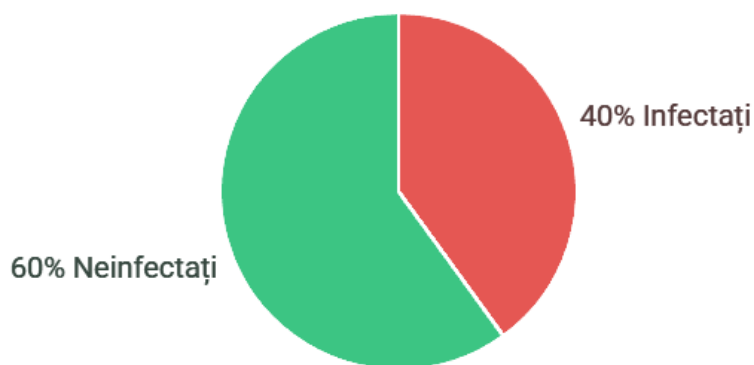
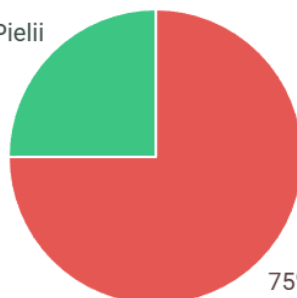


**Figura 3. Raportul infecțiilor bacteriene cutanate**

Din 50 de persoane, peste 75 % (figura 4) au raportat disconfort activ al pielii, cum ar fi mâncărime, uscăciune și roșeață, simptome observate frecvent în dermatita atopică, dermatita de contact sau psoriazis. Mulți au descris aceste simptome ca fiind intensificate în timp, în special în lunile mai reci sau perioadele de stres.



25% Persoane fără Disconfort al Pielii

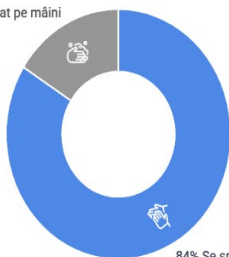


75% Persoane cu Disconfort al Pielii

**Figura 4. Procentul persoanelor cu disconfort activ al pielii**

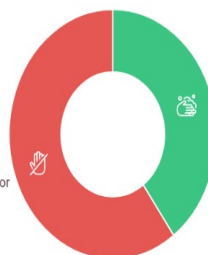
În rezultatul analizei întrebărilor cu privire la bunele practici de igienă, s-a constatat că în mediul urban, 84 % dintre respondenți se spală regulat pe mâini, iar în mediul rural – doar 40 % (figura 5), iar baia zilnică este făcută de 96 % de respondenți din mediul urban și 68 % din mediul rural (figura 6).

16% Nu se spală regulat pe mâini



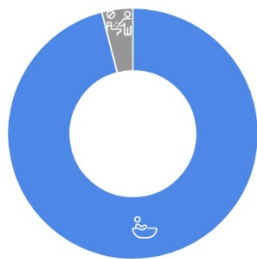
84% Se spală regulat pe mâini

60% Nu Spălare Regulat a Mâinilor



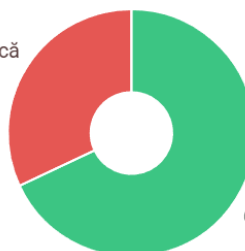
40% Spălare Regulat a Mâinilor

**Figura 5. Procentul de persoane care se spală regulat pe mâini: A. Zone urbane; B. Zone rurale**



96% Acces la Baia Zilnică

32% Fără baie zilnică



68% Baie zilnică

**Figura 6. Rata de baie zilnică a persoanelor intervievate: A. Zone urbane; B. Zone rurale**

Cu privire la accesul la asistența medicală în limita intervalului de 30 de minute, în zonele urbane: 23 din 25 (92 %) de respondenți au raportat acces ușor, iar în zonele rurale: 12 din 25 (48 %) din respondenți.

Ceea ce ține de apelul la ajutor medical în cazul infecțiilor cutanate, 84 % din respondenții din mediul urban au confirmat, iar în cazul respondenților din mediul rural doar 40 % au solicitat ajutor medical pentru infecțiile lor.

Utilizarea medicamentelor recomandate de medic pentru tratarea afecțiunilor cutanate se diferențiază în funcție de zonă. Astfel în cazul respondenților urbani, 28

% au relatat că au folosit medicamente fără prescripție medicală, iar în cazul respondenților din mediul rural rata este de 60 %.

Tipul infecției cutanate bacteriene variază și în funcție de vârsta populației. Astfel s-a constatat că la copii (0-14 ani), cea mai frecventă infecție raportată a fost impetigo (4 din 6 copii), urmată de câteva cazuri de abcese. La adulți (15-44 ani): foliculita (5 respondenți) și acneea au fost cele mai frecvente în acest grup. La vârstnici (65+ ani), 3 din 7 persoane au raportat celulită, posibil legată de afecțiuni cronice de sănătate precum diabetul.

Datele obținute în rezultatul aplicării chestionarului evidențiază necesitatea:

- unei **educații sporite privind igiena** și automedicația, în special în mediul rural;
- **creșterii accesului la servicii medicale** în afara municipiului Chișinău;
- dezvoltării unor **campanii de conștientizare** privind riscurile utilizării necontrolate a medicamentelor;
- monitorizării continue a **incidenței bacteriozelor cutanate** pentru a preveni complicațiile și răspândirea acestora în rândul populației vulnerabile.

### **Concluzii**

1. Aplicarea chestionarelor în cadrul cercetării a facilitat o evaluare detaliată a nivelului de conștientizare publică și a practicilor de igienă, elemente esențiale în prevenirea transmiterii infecțiilor bacteriene cutanate. Rezultatele obținute indică faptul că, deși în anumite regiuni, în special cele rurale, accesul la serviciile medicale este limitat, principalul factor favorizant al răspândirii infecțiilor îl constituie, în continuare, practicile igienice deficitare.

2. Datele colectate evidențiază o diferențiere clară între zonele urbane și cele rurale privind practicile de igienă, accesul la tratament medical și utilizarea antibioticelor, cu un risc semnificativ mai mare de automedicație și diagnostic greșit în mediul rural.

3. S-a constatat că 75 % dintre respondenți au raportat simptome cronice de disconfort cutanat (uscăciune, mâncărime, inflamații ș.a.), ceea ce poate indica subdiagnosticarea unor afecțiuni inflamatorii sau autoimune precum dermatita atopică, psoriazisul sau dermatita de contact.

4. În vederea contracarării provocărilor tot mai accentuate generate de infecțiile cutanate bacteriene și de creșterea rezistenței la antibiotice, este imperativă consolidarea educației pentru sănătate publică, promovarea unor standarde igienico-sanitare îmbunătățite și implementarea unor reglementări riguroase privind prescrierea și consumul de medicamente.

## **Bibliografie**

1. Advances in the human skin microbiota and its roles in cutaneous diseases. *Microbial cell factories*. 2022.
2. Infecțiile fungice cutanate: diagnostic și tratament. *Revista română de dermatologie*. 2020.
3. NICULESCU, G.G. *Dermatologie: Ghid pentru studenți și medici rezidenți*. București: Editura Medicală, 2019.
4. Prevalence of most common skin diseases in Europe: a population-based study. *JEADV*. 2022, 36.

# PROVOCĂRILE UNIUNII EUROPENE ÎN PERSPECTIVELE SALE DE EXTINDERE

## CHALLENGES OF THE EUROPEAN UNION IN ITS ENLARGEMENT PERSPECTIVES

**Victor COTICI**, student,  
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, România

**Victor COTICI**, student,  
Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

**CZU: 061.1EU**

**Abstract.** The enlargement perspectives of the European Union (EU) involve not only territorial expansion but also deeper social, economic, cultural, and environmental integration. This article analyzes the key challenges facing the EU in its enlargement process, grouped into three major categories: geographic, cultural, and environmental. Geographically, candidate countries like Moldova, Ukraine, and Bosnia and Herzegovina face territorial disputes, war, or complex administrative structures. Environmentally, problems such as deforestation, industrial pollution, and biodiversity loss threaten sustainable development, requiring coordinated efforts like the European Green Deal and Natura 2000. Culturally, the integration of shared European values is hindered by national historical contexts, generational divides, and the rise of Euroscepticism in countries like Romania and Moldova. This skepticism stems from unfulfilled expectations, political manipulation, economic anxiety, and disinformation. The article highlights specific issues such as wage inequality, demographic decline, media influence, and environmental degradation. Ultimately, it emphasizes the need for inclusive policies, strategic communication, and civic engagement to ensure the success of the EU's enlargement strategy. By addressing these multifaceted challenges, the EU can foster cohesion and resilience among its current and future member states.

**Keywords:** European Union, enlargement, Euroscepticism, cultural integration, environmental challenges, candidate countries.

**Perspectivile de extindere a Uniunii Europene se referă nu doar la expansiunea teritorială, dar și la dezvoltarea socială, culturală, economică etc. atât din spațiul european, cât și din statele care nu fac parte din aceasta. Pentru început, trebuie să înțelegem faptul că una dintre problemele cu care se confruntă acum Uniunea Europeană este corupția în statele candidate, unul dintre acestea fiind Albania, extinderea punând presiune pe echilibrul economic. Salariul mediu în state din Europa de Vest precum Luxemburg, comparat cu salariul mediu din statele din Europa de Est, cum ar fi, Bulgaria, de exemplu, sunt la o diferență extraordinar de mare unul de altul. Salariul minim în Luxemburg este de aproximativ 2.500 de euro, pe când în Bulgaria, în anul 2024, acesta a fost de 520 de euro. Este o discrepanță foarte mare între acestea două, chiar dacă ambele sunt state membre ale Uniunii**

Europene. Altă problemă o reprezintă depopularea și îmbătrânirea demografică, care este o consecință a exodului forței de muncă în Europa de Vest și problema euroscepticismului în creștere atunci când populația nu sesizează beneficiile aderării (acest lucru este foarte vizibil în state precum România).

Cele mai mari provocări ce țin de perspectivele de extindere ale Uniunii Europene ar putea fi clasificate în trei categorii: geografice, culturale și de mediu.

**Provocări geografice.** Perspectivele de extindere a Uniunii Europene nu se limitează doar la cele teritoriale. Acestea depind foarte mult de statele care, la momentul de față, sunt candidate ale cetățeniei europene, dar nu îndeplinesc standardele necesare pentru aderare. Spre exemplu, Republica Moldova are granițe disputate greu cu Transnistria; Ucraina este marcată de război și distrugere; țări precum Bosnia și Herțegovina sunt structurate teritorial și guvernamental la un nivel foarte complicat etc. Dincolo de barierele politice, după cum am menționat, apar și o mulțime de probleme de ordin economic, precum terenuri agricole degradate sau afectate de eroziune și secetă, zone cu biodiversitate vulnerabilă supuse unei exploatare intensive, defrișări forestiere ș.a. Toate aceste realități necesită o strategie geografică destul de inteligentă din partea Uniunii Europene. Pactul Verde European este una dintre soluțiile oferite de Uniunea Europeană – o inițiativă pentru integrarea statelor membre într-un viitor mai verde. Unele particularități ale acestui program sunt: tranziția către surse de energie verde; reconstruirea ecosistemelor care au fost pierdute sau care sunt pe cale de dispariție; conservarea biodiversității; modernizarea transportului și a agriculturii; accentul pe agricultură sustenabilă; implementarea standardelor Uniunii Europene de emisii în țări precum Bulgaria sau Polonia; interzicerea braconajului și a defrișărilor forestiere. Toate aspectele determină o dezvoltare atât a mediului înconjurător al țărilor, cât și în general al structurii europene implementate în statele membre și candidate.

**Provocări culturale.** Integrarea culturală în Uniunea Europeană reprezintă acceptarea valorilor comune europene – tot ceea ce înseamnă democrație, stat de drept, toleranță, egalitate – promovarea diversității culturale, atât prin comunicare, cât și prin rețele de socializare, reducerea stereotipurilor (modul în care persoanele membre ale unor țări abordează un mod de lucru, un stil de viață, un mod de a face bani), educarea națiunilor despre națiuni (programele de schimb de studenți Erasmus de scurtă și lungă durată) etc. Totuși, realizarea interculturalității nu este atât de simplă, înregistrându-se și tensiuni în acest sens. De ce există aceste tensiuni culturale? Câteva noțiuni-cheie sunt contextul istoric național influențat sau efectele propagandei, naționalismul drept consecință a dezinformării, valorile sociale diferite, dar și diferența între generații. Pentru Republica Moldova, contextul istoric național influențat și diferența între generații ar fi două dintre cele mai mari cauze ale tensiunilor culturale, având în vedere faptul că, de cele mai multe ori, putem să nu fim mereu de acord cu generația noastră sau chiar și generațiile mai mici, pe diferite

aspecte culturale sau ale egalității de gen. Contextul istoric național influențat este vizibil nu doar în statele postsovietice, precum Republica Moldova, dar și în cele care au avut o istorie mai complicată de-a lungul timpului cu identitatea națională și modul în care au obținut-o. Urmărind acest lucru, voi prezenta un studiu de caz despre euroscepticismul în România și în Republica Moldova.

Pentru început există similitudini și diferențe între dezvoltarea identității culturale între aceste două țări. România este deja membră a Uniunii Europene, NATO și, din luna ianuarie 2025, Schengen, în timp ce Republica Moldova este candidată a Uniunii Europene din luna iunie 2022. Principalele surse de dezinformare în România sunt considerate rețelele de socializare. Acest lucru a devenit evident în urma ultimei campanii prezidențiale din România. În Republica Moldova, dezinformarea este determinată de rețele de socializare, dar și de rețele de voturi plătite.

În România se atestă o divizare de opinii pe medii de trai: urban-rural. De cele mai multe ori, persoanele din mediul urban tind să fie mai mult proeuropene decât persoanele din mediul rural, dar asta nu înseamnă că există o totală discrepanță de viziuni politice între aceste două medii de trai. Pentru Republica Moldova există parțială divizare de opinii între diaspora și localnici – persoanele care sunt stabilite în țară au altă direcție politică sau altă viziune asupra viitorului țării decât cei plecați în străinătate.

Putem identifica un slogan stereotipic pentru ambele țări. În România se crede, de obicei, că „UE/NATO nu ne protejează,” iar în Moldova, varianta acestuia ar fi: „UE nu are nevoie de noi”. Desigur, acestea sunt exemple perfecte a rezultatului dezinformării și a lipsei de verificare a informației în surse veritabile.

Totuși, trebuie să discutăm puțin despre factorii de apariție a euroscepticismului. În câteva cuvinte, după aderarea României la Uniunea Europeană, au existat mai multe așteptări legate de dezvoltarea infrastructurală, culturală, politică, socială etc. Aceste așteptări nu au fost realizate sau cel puțin nu au fost sesizate de către societate și au determinat intensificarea euroscepticismului. Apoi, se atestă și exodul de intelect – persoanele cu un grad înalt de calificare în domenii precum știință, medicină, educație ce ar prefera să caute un loc de muncă mai favorabil în Uniunea Europeană sau peste hotare decât să rămână în propria țară. Există și un conservatorism cultural, care, din nou, ține de ideologiile pe care le au tinerii versus generațiile mai înaintate despre tradiții de familie, religie etc. În Republica Moldova, acest fenomen de euroscepticism este determinat de moștenirea postsovietică. Dificultățile atestate în dezvoltarea economică, de asemenea, au influențat foarte mult modul de gândire al oamenilor.

Aceste două țări au în comun faptul că ambele suferă de anxietate economică, sunt vulnerabile la informație (faptul că nu toate persoanele cunosc cum să verifice sursa de informații și tot ceea ce consumă de pe internet sau nu le verifică prin surse

veritabile) și sunt presate geopolitic de războiul din Ucraina, care ia o pondere foarte mare pentru anumite decizii în dezvoltarea Uniunii Europene.

Totuși, Uniunea Europeană finanțează diferite proiecte culturale, majoritatea fiind focusate pe schimb de studenți, dar și pe diferite proiecte pentru tineri. Un exemplu este Youthella, un proiect Erasmus din Letonia ce se focusează pe faptul că participanții au posibilitatea de a vizita țara, de a înțelege cultura, de a discuta cu localnicii într-un schimb de experiență captivant și plin de activități.

**Provocări de mediu.** În Uniunea Europeană, cea mai mare problemă a poluării industriale se atestă în țări precum Bulgaria, Polonia și România.

În primul rând, Bulgaria are reglementări slabe și nonconformiste a standardelor europene când este vorba de folosirea cărbunilor ieftini pentru obținerea electricității și a căldurii. Polonia, fiind o țară a cărei industrie electro-energetică se bazează pe termocentrale, mai ales în regiunea Silezia, nivelurile ridicate de PM<sub>2,5</sub> și PM<sub>10</sub> duc la creșterea mortalității premature. Parametrii indicați se referă la particulele în suspensie (din engleză *Particulate Matter*), indicând faptul că diametrul particulelor din aer este mai mic de 2,5, respectiv 10 μm pe milimetru, ceea ce duce la o poluare intensivă a aerului. De obicei, ele sunt emise de centralele care folosesc combustibili fosili.

În România, condițiile chimice vechi și lipsa modernizării industriale, nu doar de transport, dar și a tuturor hidrocentralelor și termocentralelor care există pe teritoriul țării, determină emisii de dioxid de sulf în aer și cantități imense de cianură în apă, afectând apa potabilă și transformând-o în una toxică pentru sănătate.

Defrișări în masă se atestă în așa state ca Letonia, Croația și Slovacia.

Este adevărat că în Croația despădurirea este protejată prin lege, însă zone ca Dalmația și Lica sunt exploatate intens, defrișându-se suprafețe foarte mari de păduri. Respectiv, crește riscul alunecărilor de teren, care sunt mult mai intense în zonele de coastă.

Exploatarea forestieră în zone montane și parcuri naționale ale Slovaciei pentru sectoarele industriale este o problemă alarmantă ce duce la dispariția habitatului pentru speciile critic-periclitate. Există un articol care a documentat faptul că procesul de exploatare forestieră în parcul național Tatra de Jos din Slovacia a dus la pierderea habitatului natural al cocoșilor-de-munte, care este o specie pe cale de dispariție.

Un aspect pozitiv este existența Rețelei Natura 2000, implementată pe tot teritoriul Uniunii Europene. Rețeaua Natura 2000 este o inițiativă de protejare a biodiversității naturale și a parcurilor naționale, din care fac parte statele membre UE. Avantajul rezidă în protejarea și dezvoltarea țărilor în cauză, din moment ce Rețeaua Natura 2000 ajută la: conservarea biodiversității și promovarea turismului cultural; zonele incluse beneficiază de fonduri europene pentru sprijin (cea mai

apropiată Rețea Natura 2000 care există în România este județul Tulcea, pe malul Dunării, care s-a dezvoltat semnificativ în ultimii ani datorită acestui program).

Totuși, această rețea are și anumite dezavantaje, cum ar fi cele de ordin economic manifestate prin acțiunile de limitare a dezvoltării industriale și agricole. Odată ce o regiune este inclusă în Rețeaua Natura 2000, exploatarea industrială, construirea diferitor fabrici, uzine sau aratul pământului pentru folosirea în scop agricol devine imposibilă. Un alt dezavantaj este birocrăția imensă ce stă în spatele acestei rețele. Trebuie să înțelegem faptul că implementarea unui proiect la o scară atât de mare este extrem de dificilă în momentul lipsei de colaborare dintre autorități și comunități. Există neînțelegeri, discrepanțe de viziuni sau chiar lipsă de dorință în colaborare.

În concluzie, procesul de extindere a Uniunii Europene devine din ce în ce mai complex, necesitând nu doar îndeplinirea criteriilor politice și economice, ci și abordări strategice privind integrarea culturală și sustenabilitatea ecologică. Tensiunile geopolitice, vulnerabilitățile de mediu și diversitatea istorică a statelor candidate impun politici nuanțate și adaptate contextului local. Euroscepticismul, mai ales în rândul statelor candidate sau nou aderate, reprezintă o provocare majoră pentru coeziunea europeană. Acesta este adesea alimentat de așteptări nerealizate, dezinformare, inegalități economice și o cultură democratică fragilă. Combaterea acestor factori este esențială pentru menținerea încrederii în proiectul european. O strategie eficientă de extindere trebuie să îmbine pregătirea instituțională cu implicarea civică activă, educația media și investiția în programe de cooperare transfrontalieră. Inițiative precum Pactul Verde European și Erasmus+ sunt instrumente-cheie pentru construirea unor societăți incluzive și reziliente în cadrul Uniunii extinse.

### Bibliografie

1. European Commission. 2023 *Enlargement Package*. Disponibil: <https://ec.europa.eu>.
2. ZIELONKA, J. *Europe as Empire: The Nature of the Enlarged European Union*. Oxford University Press, 2006.
3. VACHUDOVA, M.A. *Europe Undivided: Democracy, Leverage and Integration after Communism*. Oxford University Press, 2005.
4. BÖRZEL, T.A., SCHIMMELFENNING, F. Coming Together or Drifting Apart? The EU's Political Integration Capacity in Eastern Europe. *Journal of European Public Policy*. 2017, 24(2), 278-296.
5. European Environment Agency. (2020). *Environmental challenges in Eastern Partnership countries*. Disponibil: <https://www.eea.europa.eu>.



# **ROLUL AFACERILOR TURISTICE DURABILE ÎN DEZVOLTAREA TURISMULUI DIN RAIONUL CĂLĂRAȘI**

## **THE ROLE OF SUSTAINABLE TOURISM BUSINESSES IN CALARASI DISTRICT TOURISM DEVELOPMENT**

**Victoria DAVID**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Lucia CĂPĂȚÎNĂ**, dr., lector univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Victoria DAVID**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Lucia CAPATINA**, PhD, university lecturer,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 338.486(478)**

**Abstract.** Tourism has a significant impact on rural areas, bringing economic benefits, also social and environmental challenges. The tourism development can revitalize local communities by creating jobs, encouraging entrepreneurship, and promoting cultural and natural heritage. However, uncontrolled tourism can lead to environmental degradation, the loss of local authenticity, and economic imbalances. In this context, sustainable tourism businesses have a crucial role. This article explores the idea of starting a sustainable tourism business in the Raciula village, located in the Calarasi district. The initiative aims not only at economic profit, but also at protecting natural resources, the local community involvement, and the preservation of social balance. By promoting sustainable practices, sustainable rural tourism can become a driver of responsible and long-term development.

**Keywords:** sustainable tourism, sustainable tourism business, tourism market, eco villa, cultural heritage.

Studiul privind rolul afacerilor turistice durabile în raionul Călărași aduce în prim-plan aspectele ce țin de valorificarea din punct de vedere turistic a satului Răciula din raionul Călărași pe principiile turismului durabil. Creșterea gradului de conștientizare a impactului turismului asupra mediului impune agenții economici din domeniul turismului să dezvolte produse turistice, aducând beneficii economice comunității, prioritatea fiind protejarea resurselor naturale și culturale.

Actualitatea studiului constă în identificarea măsurilor bazate pe principiile turismului durabil în organizarea și desfășurarea activității turistice în satul Răciula din raionul Călărași. Implementarea turismului durabil în inițierea unei afaceri

turistice urmărește integrarea armonioasă a dimensiunilor ce se referă la sfera economică, socială și de mediu.

Scopul principal al lucrării este de a evidenția rolul afacerilor turistice durabile în dezvoltarea turismului în raionul Călărași prin prezentarea unui studiu de caz de inițiere a unei afaceri turistice durabile în satul Răciula.

Pentru realizarea studiului, au fost utilizate metodele de cercetare cantitativă și calitativă, metoda studiului de caz, metoda de cercetare primară prin colectarea directă a datelor prin vizite în teritoriu, dar și cercetarea secundară prin preluarea datelor statistice sau altor categorii de date relevante de pe paginile oficiale ale instituțiilor de stat sau alte surse de date (BNS, Moldova travel etc.). Vizitele în teritoriu au avut loc în perioada octombrie 2024 – martie 2025.

**Turismul durabil** constă în dezvoltarea tuturor formelor de turism, management și marketing turistic, care să respecte integritatea naturală, socială și economică a mediului, cu asigurarea exploatării resurselor naturale și culturale și pentru generațiile viitoare [8]. Turismul durabil reprezintă abilitatea destinației turistice de a rămâne competitivă în pofida tuturor problemelor apărute, de a atrage vizitatorii pentru prima dată și de a-i fideliza ulterior, de a rămâne unică din punct de vedere cultural și a fi într-un permanent echilibru cu mediul înconjurător.

**Obiectivele** interdependente ale **turismului durabil** sunt: O1 – calitatea vieții comunității locale; O2 – protecția mediului; O3 – echitatea; O4 – integritatea culturală; O5 – experiența unică pentru vizitatori [8].

Obiectivele enumerate au ca scop asigurarea unui echilibru ecologic prin dezvoltarea durabilă a economiei locale, dar și aducerea de beneficii sociale, care se referă la asigurarea participării comunităților locale și obținerea beneficiilor din turism. Aceasta înseamnă crearea locurilor de muncă, dezvoltarea personală și profesională și respectarea culturii și a tradițiilor comunităților locale.

Studiul de caz selectat pentru analiză este localizat în satul Răciula, care face parte din comuna cu același nume, amplasat în partea centrală a raionului Călărași (figura 1). Din componența comunei fac parte 2 localități: s. Răciula și s. Parcani. Prima mențiune documentară a localității datează din 25 iulie 1599. Comuna Răciula are suprafața totală de 32,34 km<sup>2</sup>, dintre care circa 1,44 km<sup>2</sup> aparțin satului Răciula [7, p. 6]. Satul se află la circa 62 km de mun. Chișinău și la circa 10 km de centrul raional. Localitatea este intersectată de drumul public național R21 (figura 1), fiind gazificată și conectată la rețeaua de apeduct. Comuna se mărginește cu satele Frumoasa (la est), Nișcani și Păulești (la sud), Mândra și Hârjauca (la vest), Hârbovăț (la nord). În anul 2024, populația comunei era în număr de 1.752 de locuitori, dintre care 855 bărbați și 897 femei [2].



**Figura 1. Poziția fizico-geografică a satului Răciula din raionul Călărași**

*Sursa: [5, p. 10]*

Resursele turistice ale satului Răciula sunt valorificate din punct de vedere turistic, localitatea fiind inclusă în traseul turistic național nr. 7, *Chișinău-Călărași-Frumoasa-Răciula-Hârbovăț-Hârjauca-Palanca-Hoginești-Chișinău* [3].

O bună parte a satului este mărginită de păduri, astfel grupurile de turiști și excursioniști practică drumețiile, fac popasuri valorificând pădurile cu efect de margine (figura 2). În pădurile Răciulei viețuiesc: căprioare, veverițe, bursuci, arici, mistreți, vulpi roșcate, pisici sălbatice, hârciogii etc. De asemenea, pot fi surprinse următoarele păsări: porumbelul de pădure, pupăza, cucul, potârnichea, prepelița, pițigoiul pungar, sticletele, buha mare, stârcul cenușiu, șoricarul comun, lebăda, bătlanul, cocostârcul etc.

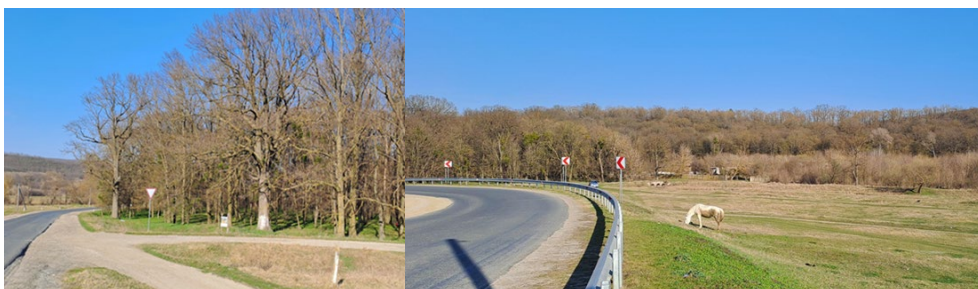


**Figura 2. Pădurea satului Răciula mărginită de drumul public național R21**

*Sursa: elaborat de autor*

Din punct de vedere geomorfologic, satul Răciula este situat într-un hârtop și protejat de piscuri înalte în formă de potcoavă, cu deschidere spre valea râului Ichel, purtând microtoponimele Motocel, Drăgoi, Vartoloaia, La Steaua. Altitudinea maximă este de 353 m, Chiscul Moscalului. În valea râului Ichel, la o margine de sat s-au format o serie de lacuri mari, care, alternate cu formele de relief, formează o pânlie de dealuri înalte: Chiscul Moscalului, Tolacu, Turna Veche, Buda [7, p. 4].

Resursele turistice antropice ale localității sunt reprezentate de edificiile religioase, culturale și sportive. Mănăstirea Răciula este atracția spirituală, dar și turistică, care, anual, atrage un număr mare de turiști. Satul și Mănăstirea Răciula pot fi numite și „micul Vatican”, deoarece întregul complex monahal este situat în

localitate. Complexul monahal, înconjurat de un zid, cuprinde 2 biserici și zeci de case tradiționale ale maicilor, unele mai vechi de 100 de ani. Mănăstirea Răciula a fost înființată în anul 1797 de doi frați, Andrei și Ioan Roșca, preoți din satul Pașcani. Inițial, a fost o mănăstire de călugări, însă în anul 1811, aici se înființează o obște de călugărițe. Se construiesc două biserici: una cu hramul „Nașterea Maicii Domnului” (1797 – a doua jumătate a sec. XIX; actualmente monument ocrotit de stat de categorie națională), iar cea de-a doua cu hramul „Sfântul Ierarh Nicolae” (ridicată în 1822, reînnoită în 1880). Pe teritoriul complexului monahal se află și casa monahiei Eliconida, sora primului mitropolit al Basarabiei, Gurie Grosu (1920-1936), casa fiind declarată acum bun de patrimoniu [9].

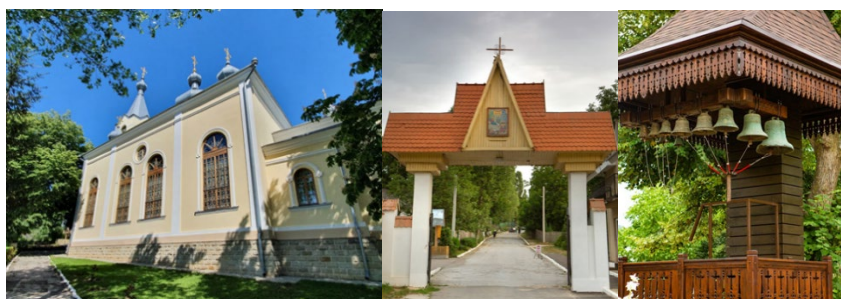


**Figura 3. Mănăstirea cu hramul „Nașterea Maicii Domnului”, monument ocrotit de stat**

*Sursa: [10]*

Mănăstirea Răciula face parte din celebra Cruce Basarabeană, care include 4 mănăstiri (sec. XVIII-XIX) – cele din satele Hârjauca, Răciula, Frumoasa și Hârbovăț [11]. Aceste sfinte lăcașuri, amplasate în formă de cruce, impresionează prin locurile pitorești în care sunt situate, dar și prin arhitectură. Apropo, 2 mănăstiri sunt ilustrate pe bancnotele de 10 și, respectiv, 50 lei.

Edificiile culturale și cele sportive sunt reprezentate de Muzeul Răciula, Casa de cultură, Biblioteca publică Răciula, Stadionul mare (un segment al stadionului este mărginit de drumul public național R21), care este situat la intrarea în sat, unde, tradițional, în luna iunie, are loc deschiderea sezonului sportiv, iar acesta devine loc destinat activităților precum minifotbal, proiecții de film în aer liber etc.

Din 17 iulie 2022, Muzeul Răciula și-a redeschis ușile. În incinta acestuia este o expoziție permanentă numită „Sfinții închisorilor comuniste”, ce are ca scop cunoașterea cât mai profundă a filelor tragice din istoria ortodoxiei, prin istorii adevărate, statistici, frânturi din viața celor ce au pășit în sinaxare, dar și viața de zi cu zi a deținuților din gulag [12]. De asemenea, la muzeu sunt organizate diferite ateliere tematice: modelarea porumbeilor din aluat, confecționarea jucăriilor din materiale naturale, încondeierea ouălor de Paște etc. (figura 4)



**Figura 4. Atelier de modelare a porumbeilor din aluat, Muzeul Răciula**

*Sursa: [13]*

La Casa de cultură din Răciula se organizează diverse evenimente culturale, cum ar fi spectacole de teatru, concerte locale, activități educative și ateliere pentru copii și tineret. În cadrul Casei de cultură își desfășoară activitatea ansamblurile folclorice „Renașterea” și „Struguraș”, cel din urmă fiind laureat al concursurilor și festivalurilor raionale și naționale de muzică folclorică.

În același timp, în afară de resursele turistice enumerate mai sus, localitatea dispune de o serie de resurse turistice potențiale, care nu sunt valorificate la justa valoare la momentul de față. Din resursele turistice naturale care fac parte din această categorie fac parte:

- ✓ dealul Chiscul Moscalului (altit. 353 m) – valorificarea turistică s-ar putea face prin elaborarea unui traseu turistic cu indicatoare, amenajarea unui belvedere etc.
- ✓ lacul Răciula, amplasat în afara localității, în proximitatea drumului public național R21 (figura 5), care poate fi valorificat turistic prin amenajări teritoriale destinate *birdwatchingului* și băilor de soare.



**Figura 5. Lacul artificial din satul Răciula**

*Sursa: elaborat de autor*

Suprafața lacului este de 15,54 ha. Lacul are calitate de coridor ecologic, având mai multe roluri importante: habitat pentru specii, trasee de migrație, regenerarea ecosistemelor prin menținerea calității apei și a vegetației din jur.

Pentru a funcționa eficient ca și coridor ecologic, este important ca lacul și împrejurimile sale să fie protejate de activitățile umane iresponsabile, care ar putea afecta negativ habitatul natural. Lacul este proprietatea și se află în gestiunea autorității publice locale (APL). Timp de 20 de ani, acesta a fost dat în arendă, perioadă în care a fost îngrijit corespunzător, iar pe mal au fost realizate câteva amenajări: un foișor din stuf și bârne, o fântână și o căsuță. Din cauza expirării contractului de arendă în anul 2023, dar mai ales a secetei din vara anului 2024, acum lacul este într-o stare ușor degradată. Așadar, amenajarea acestuia nu este doar binevenită, ci chiar necesară.

Amenajarea turistică a lacului poate aduce numeroase avantaje satului Răciula, cele mai importante fiind:

- *Promovarea turismului rural și ecologic:* un lac amenajat poate atrage turiști interesați de natură, liniște și tradiții locale, contribuind la diversificarea ofertei turistice din zonă.
- *Dezvoltarea economică locală:* crearea de facilități turistice poate genera venituri pentru localnici, prin înființarea de structuri de primire turistică cu funcțiuni de cazare, de servire a mesei sau magazine locale. Amenajarea lacului poate duce la crearea locurilor de muncă în sectorul turismului și a serviciilor asociate, iar implicarea comunității locale prin participarea activă a localnicilor în procesul de dezvoltare și gestionare a lacului este crucială pentru succesul pe termen lung al inițiativelor turistice.
- *Conservarea mediului natural:* având în vedere că lacul reprezintă un coridor ecologic, un proiect de amenajare include măsuri de protecție a mediului, promovând conservarea biodiversității și educarea vizitatorilor cu privire la importanța ecologiei.
- *Promovarea identității locale:* prin valorificarea resurselor naturale și culturale, satul Răciula poate dezvolta o identitate turistică distinctă, atrăgând vizitatori interesați de experiențe autentice. Pe lângă faptul că această localitate în prezent se asociază în mare parte cu turismul religios (existența mănăstirii în sat), amenajarea lacului pe principiile durabilității reprezintă o destinație ce promovează ecoturismul.

Un astfel de proiect de amenajare turistică a lacului din satul Răciula poate contribui la transformarea localității într-o destinație și mai atractivă din punct de vedere turistic, dar și cu o abordare sustenabilă.

Din resursele antropice nevalorificate din punct de vedere turistic poate fi de interes pentru turiști edificiul istoric cetățuia de pământ din sec. IX-X, monument arheologic de categorie națională inclus în Registrul monumentelor ocrotite de stat (tabelul 1, nr. de înregistrare 213, 214).



**Tabelul 1. Monumente ocrotite de stat din satul Răciula incluse  
în Registrul monumentelor ocrotite de stat**

| Nr. de înregistr. | Localizare administrativă | Tip                                   | Cronologie             | Gen     | Categorie |
|-------------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------|---------|-----------|
| 213.              | Răciula                   | Cetățuie                              | Sec. IX-X              | Arheol. | N         |
| 214.              | Răciula                   | Mănăstirea „Nașterea Maicii Domnului” | 1797 – jum.II sec. XIX | Arhit.  | N         |

*Sursa: [4]*

În scopul dezvoltării turismului, este necesară asigurarea infrastructurii în localitate prin diverse amenajări turistice. Câteva dintre acestea sunt: Muzeul apicol „Casa mierii”, Casa de vacanță „Ograda cu salcâmi”, zona de odihnă „Curtea cu pini”.

La Muzeul apicol „Casa mierii”, vizitatorii au ocazia de a vedea o mică familie de albine prin peretele de sticlă al unui stup. Aceștia sunt familiarizați cu procesul de colectare a mierii și cu multiplele modalități de utilizare a acesteia și a produselor apicole (figura 6). Degustările se fac la o terasă amenajată asemănător unei case mari (odaie în stil tradițional): o verandă din lemn, unde se află și o colecție de circa 200 de prosoape unice, vechi de peste un secol [14]. Gama de servicii turistice propuse: excursie în lumea albinelor cu degustarea mierii; comercializarea mierii și a produselor apicole; cazare; servire a mesei (cu precomandă); apiterapie (în lunile mai-august).



**Figura 6. Stupul cu pereții de sticlă. Produse apicole marca „Casa mierii”**

*Sursa: [14]*

Structura de primire turistică „Ograda cu salcâmi” a fost deschisă publicului larg în vara anului 2023. Casa datează din anii 50 ai sec. XX. Lucrările de renovare au început în anul 2019. Exteriorul căsuței a fost păstrat integral conform arhitecturii originale. Ușile, ferestrele, fațada sunt exact așa cum au fost gândite de bunicii proprietarilor [15]. În același timp, interiorul s-a bucurat de multe accente din designul englezesc și cel toscan. Astfel, modernismul și tradiția s-au împletit în ceea ce este în prezent „Ograda cu salcâmi”, cu 6 locuri de cazare, dar, suplimentar,

se oferă posibilitatea de a instala corturi personale pe stadion și în curte. Activitățile turistice posibile: relaxare în hamace într-un spațiu cu multă verdețură și umbră; teren de minifotbal; ecran pentru proiectare de filme în curte; darts; oaspeții își prepară bucatele de sine stătător din produsele proprii, fie la bucătăria din interiorul casei, fie afară, unde este amenajat un loc pentru grătar; 4 locuri de parcare [16] (figura 7).



**Figura 7. Structura de primire turistică cu funcții de cazare „Ograda cu salcâmi”**  
*Sursa: [16]*

Zona de odihnă „Curtea cu pini” este situată pe drumul național R21, la poalele păduricii de pini, până la intrarea în sat. Inițial, teritoriul era un teren obișnuit, abandonat, care, treptat, a devenit o zonă plină de farmec prin arborii, arbuștii și plantele sădite de proprietar, inclusiv micul lac cu nuferi – inima locației – unde vizitatorii au posibilitatea să pescuiască. Amenajările și construcțiile s-au realizat pe parcursul a 15 ani, cu utilizarea materialelor naturale, care se integrează armonios în peisaj (figura 8).



**Figura 8. Zona de odihnă „Curtea cu pini”**  
*Sursa: elaborat de autor*

Oaspeților li se pun la dispoziție: o sală pentru ceremonii (servire a mesei cu precomandă), deschisă în august 2024 (capacitatea – 70 de persoane); foișoare pentru pescari; terase acoperite, dotate cu frigidere și zone de grătar încorporate, unde oaspeții își pot prepara bucatele de sine stătător; teren de volei, badminton (pe acest teren există posibilitatea de instalare a toboganelor gonflabile aduse de oaspete); scrâncioburi cu vedere spre lac; spații de parcare.

**Afacerea turistică durabilă** este o formă de activitate economică în domeniul turismului care constă în desfășurarea activității într-un mod responsabil față de



mediu, societate și economie, astfel încât să răspundă nevoilor actuale ale turiștilor și ale comunității-gazdă, fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi.

În acest studiu de caz, ideea de afacere turistică durabilă constă în înființarea unei vile ecoturistice în satul Răciula – „Plaiul meu”. Vila cu două niveluri, suprafața totală de 160 m<sup>2</sup>, construită acum 30 de ani, va oferi 8 locuri de cazare. Nivelul întâi este construit din piatră de râu, iar nivelul al doilea – din chirpici cu lut și paie. Vila este localizată la marginea satului, ceea ce le va oferi turiștilor intimitatea de care au nevoie. Drumul public național R21 situat în proximitate asigură accesul spre structura de cazare. Atuul cel mare al vilei este că din curtea proprietății și de la geamurile casei poate fi admirată priveliștea minunată spre lacul Răciula, unde pot fi surprinse diferite specii de păsări acvatice, de asemenea, dealurile mari și frumos împădurite. Însăși vila va putea servi oaspeților ca punct de admirare a naturii (un fel de belvedere) (figura 9).



**Figura 9. Vila ecoturistică „Plaiul meu”, s. Răciula, r-nul Călărași – imagine de ansamblu și amplasare**

*Sursa: elaborat de autor*

Activitatea principală a firmei și codul CAEM al activității principale [1, p. 44]:

1. Activitatea principală este cazarea cu toate comoditățile, inclusiv cu dotările necesare pentru prepararea bucatelor de către înșiși turiștii.
2. Codul CAEM-55.2\* „Facilități de cazare pentru vacanțe și perioade de scurtă durată”.

**Viziunea** afacerii se bazează pe următoarele elemente:

- ✓ Valorificarea din punct de vedere turistic a resurselor naturale din localitatea rurală sau cele din proximitatea acesteia.
- ✓ Creșterea nivelului de trai, de educație și cultură în rândul populației locale.

Natura capitalului social va fi constituită din 50 % surse de finanțare (granturi), alte 50 % vor fi asigurate din surse private (ale proprietarului). Valoarea capitalului este de 1.500.000 de lei. **Esența** afacerii este de a oferi servicii de cazare pentru vacanțe într-o structură de cazare ecoturistică, care pune accentul pe protejarea mediului înconjurător și promovarea unui turism responsabil și sustenabil. **Misiunea** constă în faptul că vila „Plaiul meu” va fi prima structură de cazare din localitate și zona turistică, prin investiția de instalare și permanenta mentenanță a sistemelor inteligente de gestionare a obiectelor electrice, utilizare

rațională a apei, prelucrare bacteriană a deșeurilor – totul pentru a asigura conservarea patrimoniului natural și a educa în rândul turiștilor impactul pe care îl au în urma consumului turistic.

Vila ecoturistică va fi un loc în care oaspeții vor fi îndemnați să practice un turism responsabil prin felul în care vor stoca deșeurile alimentare, vor sorta gunoiul, dar și prin activitățile ce le pot desfășura pe teritoriul vilei și în afara ei.

Întrucât la vila „Plaiul meu” nu vor fi prestate servicii de alimentație, oaspeții vor avea posibilitatea să-și prepare de sine stătător bucatele la bucătăria aflată în interiorul vilei, dotată cu toate cele necesare (vase, ustensile etc.). În așa mod, oaspeții își vor putea urma regimul alimentar cu care sunt obișnuiți sau vor putea respecta regimul alimentar special (regim alimentar indicat fie din cauza intoleranțelor la gluten, lactoză, fructoză etc., fie din motive conceptuale sau confesionale). De asemenea, va fi amenajată și o zonă de grătar în curte pentru prepararea mâncării în perioada estivală. Oaspeții ar putea să beneficieze, la necesitate și cu precomandă, de servicii de catering/livrare a bucatelor la vilă prestate de structurile de servire a mesei (restaurant, plăcintărie etc.) din orașul Călărași, situat la doar 10 km de satul Răciula.

Pentru înființarea vilei ecoturistice, activitățile necesare implică amenajări interioare și exterioare prietenoase mediului, adaptate la cerințele moderne prin sisteme inteligente de gestionare, iar ca rezultat vila „Plaiul meu” va promova un șir de practici turistice durabile atât pe teritoriul structurii turistice, cât și în afara ei (tabelul 2).

**Tabelul 2. Activitățile și formele de turism dezvoltate în proximitatea vilei**

| <b>Pe teritoriul vilei ecoturistice</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>În afara vilei ecoturistice</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- birdwatching (observarea păsărilor): vis-a-vis de vilă este situat lacul Răciula, unde în fiecare an sosesc lebede, rațe sălbatice, mai nou, stârci cenșii, lopătari, găște de vară, egrete mari;</li> <li>- zone de petrecere a timpului liber: leagăn, hamacuri, fotolii bean bag;</li> <li>- jocuri de masă (dame, șah, jocuri de societate);</li> <li>- tenis de masă;</li> <li>- vizionarea de filme în aer liber (panou și proiector);</li> <li>- amenajarea unei nisipiere destinată copiilor cu vârsta de 1-5 ani – beneficii de dezvoltare fizică, educativă și distractivă.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- turism de aventură (cicloturism, drumeții);</li> <li>- ecoturism (birdwatching);</li> <li>- turism sportiv (pescuit de agrement la zona de odihnă „Curtea cu pini”);</li> <li>- turism apicol (muzeul apicol „Casa mierii”);</li> <li>- turism religios (mănăstirile Răciula, Frumoasa, Hârjaucă și Hârbovăț);</li> <li>- turism cultural (covorul în bumbi – Centrul de meșteșuguri populare „Casa Părintească” din s. Palanca; olăritul – Atelierul meșteșugăresc „Casa olarului Vasile Gonțear” din s. Hoginești);</li> <li>- turism medical (sanatoriul „Codru” din s. Hârjaucă).</li> </ul> |

Din punct de vedere organizațional, vila ecoturistică va avea o structură organizațională simplă, cu puțini angajați subordonați direct managerului afacerii, care îndeplinește rolul de administrator, deseori și contabil, iar alți doi angajați sunt menajera și lucrătorul pe întreținere. Atribuțiile de serviciu a personalului vor fi stipulate în

contractul de muncă, iar salarizarea va avea loc lunar, salariul va fi nu mai mic decât cel mediu pe țară (tabelul 3).

**Tabelul 3. State de retribuiții pentru o lună de muncă la vila ecoturistică „Plaiul meu”**

| Nr. | Numele, Prenumele    | Tip scutire | Suma scutirii, lei/lună | Baza  | Rețineri, lei |                  | Total rețineri, lei | Suma spre achitare, lei |
|-----|----------------------|-------------|-------------------------|-------|---------------|------------------|---------------------|-------------------------|
|     |                      |             |                         |       | PAM           | Impozit pe venit |                     |                         |
| 1.  | Menajeră             | P1          | 3 225<br>(2<br>475+750) | 5 200 | 468           | 180,84           | 648,84              | <b>4 551,16</b>         |
| 2.  | Lucrător întreținere | P           | 2 475                   | 5 000 | 450           | 249              | 699                 | <b>4 301</b>            |

*Sursa: elaborată de autor în baza [6, p. 40]*

Investițiile inițiale din sursele proprii la momentul de față sunt de 236.400 lei, cheltuieli ce au inclus achiziționarea imobilului, îngrădirea teritoriului, conectarea la apeduct și la rețeaua electrică.

Odată ce va deveni funcțională, prețul de închiriere a vilei în întregime pentru un weekend va fi de 6.000 de lei, însă va putea fi modificat în funcție de situație: dacă va fi închiriată de mai puțin de 4 persoane, prețul va fi de 4.000 de lei/weekend (prețul este mai mic, ca rezultat al utilizării reduse a resurselor de către oaspeții vilei); dacă va fi închiriată pe un termen mai mare – 3 zile sau mai mult; închirierea vilei în zilele de luni-joi va fi de 1000 lei/zi. Pentru calcularea tarifului, au fost luate ca referință 52 de săptămâni dintr-un an cu un grad de ocupare de 67 %, ceea ce constituie 35 de weekenduri. Vila se va da în chirie în întregime (nu pe cameră separată).

Obiectivul de bază al afacerii este recuperarea investițiilor private în termen de 5 ani, după cum este reprezentat în tabelul 4.

**Tabelul 4. Planificarea cifrei de afaceri în perioada 2026-2030**

| Obiective (Indicatori țintă)       | UM          | 2026    | 2027    | 2028    | 2029    | 2030    |
|------------------------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Cifra de afaceri, din care:</b> | LEI         | 210 000 | 215 000 | 220 000 | 230 000 | 240 000 |
| - Cheltuieli                       | LEI         | 100 000 | 105 000 | 110 000 | 115 000 | 120 000 |
| - Profit                           | LEI         | 110 000 | 110 000 | 110 000 | 115 000 | 120 000 |
| Număr de salariați                 | Număr pers. | 2       | 2       | 2       | 2       | 2       |

Așadar, pentru anul 2026 se planifică cifra de afaceri de 210.000 lei, așa încât în 2030 aceasta să fie de 240.000 de lei. Investițiile planificate includ cheltuieli pentru diverse activități, precum: lucrări de reparații și finisare a imobilului (schimbarea acoperișului cu oale de lut de proveniență locală; instalarea ușilor și a geamurilor din lemn; reparații interioare: tavan, pardoseală, tencuială, instalarea rețelei electrice, de apă și canalizare cu sistem inteligent; lucrări de amenajare a teritoriului (amenajarea zonei de grătar, foișor cu grătar încorporat; pavarea curții și iluminarea stradală pe bază de baterii solare); dotarea cu aparate tehnice, textile, mobilier (de interior și exterior).

Investițiile planificate sunt costisitoare, dar printre argumentele ce stau la baza creării structurii de cazare sunt protejarea mediului înconjurător, educarea turiștilor și a populației locale de a avea o atitudine responsabilă față de lumea înconjurătoare, urmate de beneficiile economice directe și indirecte. Abordarea sustenabilă ar putea fi convingătoare pentru entitățile specializate în oferirea de granturi, astfel încât acest proiect util să fie realizat în viitorul cel mai apropiat.

Potențialii clienți ai vilei ecoturistice vor fi turiști locali (mediul urban și rural) și internaționali. Vila va fi adaptată pentru a satisface nevoile turiștilor de vârstă a doua și a treia, ale familiilor cu copii, ale turiștilor cu venituri medii și mari și ale turiștilor cu un grad intelectual superior, de conștientizare și de cultură, iar printre motivațiile de bază ale acestora ar fi: dorința de evadare din mediul cotidian urban stresant și obositor; oportunitatea de autoregăsire (necesitatea spirituală a individului care dorește să se apropie de natură, de cultura, stilul de viață sătesc etc.); motivația ludică (dorința de întoarcere în copilărie și retrăirea unor emoții sau stări de cândva); motivația de cunoaștere a istoriei, obiceiurilor și tradițiilor (de ex.: obiceiurile artizanatului, ritualurilor sătești, gastronomiei etc.).

Inițierea și desfășurarea afacerii turistice durabile va contribui la atingerea a cel puțin 6 din cele 17 obiective de dezvoltare durabilă din Agenda 2030 [19] și anume: ODD1, ODD2, ODD6, ODD7, ODD12, ODD13.

Prin Analiza SWOT au fost identificate punctele tari și cele slabe, oportunitățile și amenințările afacerii turistice, câteva dintre acestea fiind prezentate în tabelul 5.

**Tabelul 5. Analiza SWOT a afacerii turistice durabile**

| <i><b>Puncte tari</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <i><b>Puncte slabe</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. se află la circa 62 km de mun. Chișinău, și la circa 10 km de centrul raional, orașul Călărași.<br>2. situată la marginea localității rurale, vis-a-vis de lacul Răciula, ceea ce le oferă oaspeților intimitatea de care au nevoie.<br>3. amplasarea în proximitatea unor destinații turistice cunoscute - Mănăstirea Răciula, Muzeul apicol „Casa Mierii”. | 1. Lipsa serviciilor de servire a mesei de către gazdă;<br>2. Lipsa experienței în domeniul concurențial.<br>3. Interacțiunea fizică dintre administratorul vilei ecoturistice și consumatorii-turiști este doar la întâmpinarea și părăsirea vilei. Pe perioada aflării turiștilor la vilă, |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. construită din materiale prietenoase mediului, prima vilă turistică de tip „eco-friendly”, dotată cu sisteme inteligente orientate spre utilizarea rațională a resurselor naturale și folosirea energiei regenerabile.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | comunicarea cu administratorul este doar telefonică sau on-line.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Oportunități</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Amenințări</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1. Integrarea obiectivului turistic în Traseul turistic național nr.7 existent<br>2. Promovarea în rândul turiștilor de practici turistice ecologice (observarea păsărilor, ciclism, drumeții etc.).<br>3. Implicarea APL în inițiative de promovare a localității ca o destinație ecoturistică prin organizarea de evenimente cu tematici de protejare și conservare a resurselor naturale și culturale din localitate.<br>4. Colaborarea cu proprietarii altor obiective turistice din localitate și din proximitatea localității în vederea dezvoltării durabile locale și a regiunii propriu-zise. | 1. Existența concurenților direcți și indirecti.<br>2. Apariția situațiilor imprevizibile care ar stopa sau împiedica desfășurarea activității (ex.: pandemie, război la hotarele țării etc).<br>3. Exodul rural și migrația.<br>4. Număr redus de evenimente culturale sau sportive organizate în satul Răciula.<br>5. Inflația și criza macroeconomică. |

În scopul analizei riscurilor, a fost realizată o analiză a competitorilor potențiali, și anume a celor existenți în sat, dar și în localitățile din imediata vecinătate a Răciulei, care vor contribui și la diversificarea ofertei turistice, în special a prestatorilor de servicii de cazare. Competitorii principali sunt: zona de odihnă „Curtea cu pini” din s. Răciula, atelierul meșteșugăresc „Casa olarului Vasile Goncear” din s. Hoginești și Centrul de Meșteșuguri Populare „Casa părintească” din s. Palanca (tabelul 6).

**Tabelul 6. Prezentarea produselor turistice ale competitorilor potențiali**

| Nr. | Denumirea competitorului potențial                                                            | Produs/serviciu oferit                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Zona de odihnă<br>„Curtea cu pini” din satul Răciula<br><br>Activitate derulată din anul 2019 | 1. Organizarea evenimentelor cu servire a mesei (cu precomandă) în sala de ceremonii cu capacitatea de 70 persoane;<br>2. Închirierea foișoarelor pentru practicarea pescuitului de agrement, închirierea teraselor, dotate cu frigider și zone de grătar încorporate;<br>3. Teritoriul are o zonă amenajată pentru practicarea sporturilor ușoare (volei, badminton); pe acest teren există posibilitatea de instalare a toboganelor gonflabile aduse de oaspete; leagăne cu vedere spre lac.<br><i>Proprietarul planifică să amenajeze pe teritoriul zonei de odihnă un edificiu pentru prestarea serviciilor de cazare</i> |
| 2.  | Atelierul meșteșugăresc<br>„Casa olarului Vasile Goncear”<br>din satul Hoginești              | 1. Excursie cu un program educativ – ex. istoria olăritului și trăsăturile dinstinctive ale acestuia;<br>2. Masterclass individual;<br>3. Vizitarea muzeului de ceramică tradițională; Expoziția cu vânzare a ceramicii utilitare și ornamentale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|    |                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Activitate derulată din anul 2010                                                                             | <i>Proprietarul planifică să amenajeze pe teritoriul Complexului meșteșugăresc un edificiu pentru prestarea serviciilor de cazare.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3. | Centrul de Meșteșuguri Populare „Casa părintească” din satul Palanca<br><br>Activitate derulată din anul 2000 | 1. Excursii cu tematică culturală și istorică legată de stilul de viață rural;<br>2. Organizarea de evenimente culturale pentru demonstrarea obiceiurilor și tradițiilor din satul Palanca, satul fiind populat de familii de ucraineni - <i>huțuli</i> ;<br>3. Masterclassuri pentru cei interesați de broderie, tapiserie, artizanat (tehnica artizanală unică “ <i>Covorul în bumbi</i> ”);<br><i>Proprietara pune accent pe primirea excursioniștilor și organizarea evenimentelor culturale. Servicii de cazare sunt oferite cu statut de excepție și doar pentru maxim 2-3 persoane.</i> |

Sursa: elaborat de autor în baza [17, 18]

Instrumentul principal de promovare a serviciilor turistice prestate va fi pagina web proprie, [www.raciula-plaiulmeu.com](http://www.raciula-plaiulmeu.com), dar și alte pagini pe rețelele de socializare, cum ar fi facebook, Instagram, TicToc etc. Activitățile de comunicare și promovare se vor efectua prin următoarele modalități:

- **fizic:** participarea cu stand propriu la festivaluri, târguri, expoziții specializate (antreprenoriat, turism); va fi binevenit ca vila ecoturistică să devină membră a organizației „EcoLocal Asociația Consumatorilor și Producătorilor Eco și Artizanalii” și să participe cu stand de informare la evenimente destinate prestatorilor de servicii și producătorilor de produse Eco;

- **în mediul online:** prezența pe rețelele de socializare – facebook (grupuri specializate de turism: *Turismul rural în Moldova, Travel to Moldova, Hospitality & Tourism Professionals in Moldova* etc.), Instagram, Telegram (*platforma Village Travel Bot*);

- **colaborări cu organizații:** Centrul de informare turistică din Călărași, GAL „Codrii Călărașului”, tur-operatorii și agenții de turism care dispun de autorizație (înregistrate), ONG-ul „EcoVisio” etc.

**Concluzii și recomandări.** Turismul durabil are un rol crucial în dezvoltarea pe termen lung a unei regiuni, promovând o interacțiune armonioasă între turism și mediul înconjurător. Prin implementarea unor practici ecologice, economice și sociale, turismul durabil contribuie nu doar la protejarea resurselor naturale, dar și la îmbunătățirea condițiilor de trai ale comunității locale. Turiștii care aleg destinații sustenabile sunt din ce în ce mai interesați de experiențe autentice, care să le permită să se conecteze cu natura și cultura locală.

Inițierea și desfășurarea afacerii turistice durabile – vila ecoturistică „Plaiul meu” – în satul Răciula necesită o viziune pe termen lung, în care protejarea mediului și sprijinirea comunității locale să fie priorități esențiale. Investițiile în infrastructura verde, promovarea produselor locale organice, utilizarea resurselor locale și minimizarea impactului ecologic sunt pași fundamentali. În același timp, educarea

turiștilor privitor la importanța protejării mediului și încurajarea unui comportament responsabil pot transforma afacerea într-un model de succes sustenabil.

Astfel, afacerea turistică durabilă poate aduce multiple beneficii: dezvoltarea economică a localității, protejarea tradițiilor și a biodiversității, satisfacția turiștilor care aleg să participe la o formă de turism responsabil.

Indiferent de statutul pe care fiecare îl deține, este binevenit ca activitatea să fie desfășurată urmând îndemnul OMT: „Călătorește, savurează, respectă!”

### Bibliografie

1. *Clasificatorul activităților din economia Moldovei (CAEM-2)*. [Online]. Chișinău: BNS, 2019. Disponibil: [https://midr.gov.md/files/shares/Clasificatorul\\_activit\\_ilor\\_CAEM\\_2\\_rom.pdf](https://midr.gov.md/files/shares/Clasificatorul_activit_ilor_CAEM_2_rom.pdf) [accesat 2025-03-20].
2. *Populația comunei Răciula în anul 2024*. [Online]. Disponibil: [https://statistica.gov.md/ro/numarul-populatiei-cu-resedinta-obisnuita-pe-sexe-grupe-de-varsta-si-in-profil-t-9578\\_61297.html](https://statistica.gov.md/ro/numarul-populatiei-cu-resedinta-obisnuita-pe-sexe-grupe-de-varsta-si-in-profil-t-9578_61297.html) [accesat 2025-03-25].
3. PLATON, Nicolae. *Ghidul traseelor turistice ale Republicii Moldova*. Chișinău: Elan Poligraf: 2015, p. 428. ISBN 978-9975-66-435-6.
4. *Registrul monumentelor ocrotite de stat*. [Online]. Disponibil: <https://dataset.gov.md/ru/dataset/5180-registrul-monumentelor-republicii-moldova> [accesat 2025-03-27].
5. *Strategia de dezvoltare integrată a raionului Călărași, 2021-2025*. [Online]. Călărași 2020. 126 p. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/1jrxJ9ZtVg2SFAUTRuZkBRlyvRzWUtcBN/view> [accesat 2025-04-17].
6. TABAN, Elena. *Indicații metodice la disciplina Contabilitatea impozitelor în turism*. Chișinău: UST, 2015. 97 p. ISBN 978-9975-76-152-9.
7. ȚOPA, Tudor. *Răciula din zona balneară „Codru”*. Chișinău: Fundația Draghiștea, 2014. 268 p. ISBN 978-9975-30 -310-1.
8. <https://sustainabletourism.net/definitionsandresources/> [accesat 2025-03-24].
9. <https://ortodox.md/manastirea-nasterea-maicii-domnului-s-raciula-r-calarasi/> [accesat 2025-03-20].
10. <https://moldova.travel/cultura/>; <https://www.facebook.com/share/p/1C6a3GsTFJ/> [accesat 2025-04-10].
11. <https://www.moldova.org/duminica-spre-crucea-basarabeana-foto-232811-rom/> [accesat 2025-04-09].
12. <https://www.facebook.com/muzeuraciula/posts/pfbid02CW3xnxVUx5gais6zmEfEhDKvPdpj5qrgBpSqgrx6eZnSx6F4arBnBt5hCNeR8b7jl> [accesat 2025-03-24].
13. <https://www.facebook.com/share/1ATeeJ5oPR/> [accesat 2025-03-20].
14. <https://winetours.md/rom/agropensiuni/pensiunea-casa-mierii> [accesat 2025-03-30].
15. <https://www.moldova.org/turist-in-moldova-satul-raciula-calarasi-odihna-la-ogradea-cu-salcami-si-explorarea-imprejurimilor/> [accesat 2025-03-30].
16. <https://www.facebook.com/profile.php?id=61550290653886> [accesat 2025-03-27].
17. <https://www.facebook.com/share/1AKGt5UMWv/> [accesat 2025-03-15].
18. <https://www.facebook.com/share/18uVggFutr/> [accesat 2025-03-15].
19. <https://tourism4sdgs.org/tourism-for-sdgs/what-are-the-sdgs/> [accesat 2025-04-10].

# POPULAREA BAZINULUI HIDROGRAFIC AL RÂULUI BOTNA

## POPULARIZATION OF THE BOTNA RIVER BASIN

**Ion PANIȘ**, student,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Ion PANIS**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 556.53(478)**

**Abstract.** The present study aims to analyze the population process of the Botna River basin in correlation with the physical-geographical particularities of the area. The importance of the research lies in identifying the spatio-temporal relationships between natural factors and the dynamics of human settlements, highlighting the influence of the hydrographic network on the structure and distribution of the population. The results obtained reveal significant trends of population concentration in the proximity of water resources, as well as changes in the housing model generated by the processes of urbanization, migration and socio-economic changes.

**Keywords:** watershed, Botna River, popularization, human settlements.

**Introducere.** Necesitatea studierii interacțiunii dintre sistemele naturale și cele sociale devine tot mai evidentă în contextul actual al presiunii crescânde exercitate de om asupra mediului. În acest sens, analiza populației din perspectiva bazinului hidrografic oferă o abordare complexă și integrată asupra dinamicii teritoriale și a relațiilor dintre așezările umane și resursele naturale.

Bazinul hidrografic al râului Botna, unul dintre cele mai semnificative subbazine din cadrul bazinului Nistru, se evidențiază ca o unitate geografică clar conturată, cu caracteristici morfohidrografice distincte. Această unitate teritorială oferă un cadru adecvat pentru studierea proceselor de populare, dezvoltare economică și impact ecologic, având în vedere faptul că, de-a lungul istoriei, râurile au reprezentat axe principale în formarea și evoluția așezărilor umane.

Popularea bazinului Botna a fost influențată de factori naturali precum relieful, accesul la apă, solurile fertile, dar și de factori socioeconomiici, culturali și politici. Densitatea, repartiția și dinamica populației în această regiune reflectă atât condițiile naturale ale teritoriului, cât și transformările generate de intervențiile antropice.

Prin urmare, cercetarea populării bazinului hidrografic al râului Botna capătă o relevanță deosebită pentru înțelegerea relației om-natură în această zonă, dar și pentru fundamentarea unor politici durabile de amenajare a teritoriului, de protecție a resurselor și de dezvoltare regională. Studiul se aliniază direcțiilor actuale din



geografia umană și ecologică, având drept scop principal analiza interdependențelor dintre factorii fizico-geografici și cei umani în cadrul unui geosistem complex.

**Materiale și metode aplicate.** Pentru realizarea studiului privind popularea bazinului hidrografic al râului Botna, au fost utilizate surse bibliografice variate, care au oferit o bază solidă pentru înțelegerea conceptului de bazin hidrografic și a particularităților acestei zone. Cercetarea a fost realizată printr-o abordare multidisciplinară, incluzând analiza documentelor istorice și a studiilor anterioare, pentru a înțelege evoluția geografică și socială a regiunii.

În procesul de studiu, au fost aplicate următoarele metode: metoda descrierii interpretative, care a permis o înțelegere detaliată a caracteristicilor fizico-geografice ale bazinului; metoda analizei și sintezei, utilizată pentru a interpreta datele obținute din sursele bibliografice; metoda comparativă, care a fost esențială pentru a compara tendințele de populare și schimbările în structura demografică; metoda deductivă, ce a fost folosită pentru a formula concluzii pe baza observațiilor și a datelor colectate.

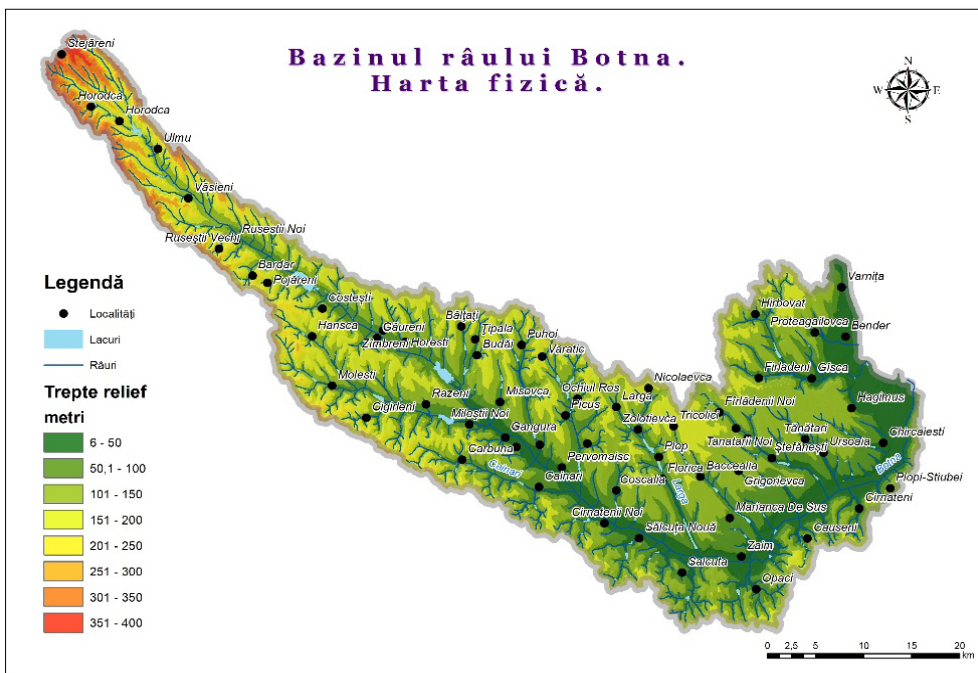
**Rezultate și discuții.** Râul Botna își are izvorul în regiunea Codrilor Bâcului, la 1,6 km sud de satul Vorniceni, la altitudinea de 295 m. Botna se adâncește în depozitele sarmațianului superior, în cursul superior la 200-220 m. Din cursul de mijloc și până la vărsare, râul se adâncește și în depozitele sarmațianului mediu (basarabiene). În secțiunea Dănceni, adâncimea văii este de cca 170 m și la 130-150 m în cursul inferior. Râul debușează în Nistru la altitudinea de 5 m, la o distanță de aproximativ 200 km în amonte de la vărsarea fluviului Nistru în limanul omonim [6]. În spațiul bazinului râului Botna predomină, în proporție de 90 %, relieful de câmpie cu altitudini sub 200 m, care includ luncile râurilor, versanții, unele platouri și culmi interfluviale mai joase. Restul, 9,9 % din suprafața totală a bazinului, este reprezentat de relief ce depășește altitudinea de 200 m și se caracterizează prin dealuri, podișuri, platouri și culmi mai proeminente [8]. De asemenea, Z. Arbore, în lucrarea sa *Basarabia în secolul XIX* [1], menționează despre rețeaua hidrografică a râului Botna.

Din punct de vedere teritorial-administrativ, bazinul Botnei se extinde, în cea mai mare parte, pe perimetrul a 3 raioane administrative, Ialoveni, Căușeni și Anenii Noi, inclusiv 66 de localități cu o populație totală de 136 mii de locuitori [6].

Având la bază importanța vitală a apelor ca surse de apă potabilă, alimentație și mijloace de transport, cercetătorii E. Kapp, S. Bettiger și L.I. Mecinikov au evidențiat etapele dezvoltării civilizației umane, subliniind evoluția acesteia prin trei faze majore: fluvială, maritimă și oceanică. Ei au subliniat că „apa este nu doar un element esențial pentru viață în natură, ci și o forță motrice decisivă în istorie”. Astfel, așezările umane, zonele industriale și cele agricole au fost concentrate în jurul sistemelor fluviale, iar bazinul hidrografic, privit ca un sistem natural-economic-

demografic integrat, joacă un rol fundamental în dezvoltarea regiunilor respective [4].

Un prim rezultat important al cercetării a fost realizarea hărților bazinului hidrografic al râului Botna, atât din punct de vedere fizic, cât și administrativ. Analiza spațială a datelor a fost efectuată cu ajutorul QGIS [7]. Harta fizică a bazinului (figura 1), a fost realizată în baza hărților topografice din cadrul Fondului Național al Datelor Geospațiale ale Republicii Moldova [3], evidențiind limitele acestuia, principalele unități de relief, poziția așezărilor umane, rețeaua hidrografică, care este relativ bine dezvoltată (0,55 km/km) și include 273 de râuri și râulețe cu o lungime totală de 841 km. Aceste râuri și râulețe, alături de precipitațiile atmosferice, reprezintă resursele de apă ale râului Botna și alcătuiesc debitul acestuia [8]. Astfel, harta a permis o vizualizare clară a structurilor naturale care influențează dezvoltarea regiunii și localizarea așezărilor umane.



### Figura 1. Harta fizică a bazinului râului Botna

Harta administrativă a bazinului (figura 2) a fost realizată pentru a evidenția limitele unităților administrative și repartitia acestora în cadrul bazinului. Aceasta a avut un rol important în analiza relației dintre structura administrativă a regiunii și evoluția demografică și urbanistică a zonei.



**Figura 2. Harta administrativă a bazinului r. Botna**

Mărimea medie a localităților rurale din cadrul bazinului r. Botna este de 1.820 de locuitori. Repartiția numărului populației rurale diferă de la o localitate la alta, sub 100 de persoane locuiesc în localitățile Tricolici, Marianca de Sus, Nicolaevca, Picus și Ștefănești. Numărul maxim al locuitorilor (peste 5.000) se înregistrează în localitățile Costești, Răzeni, Puhoi, Ruseștii Noi, Hârbovăț și Varnița [6]. Hărțile realizate oglindesc o corelație semnificativă între caracteristicile reliefului (îndeosebi altitudinea) și distribuția localităților din bazinul râului Botna.

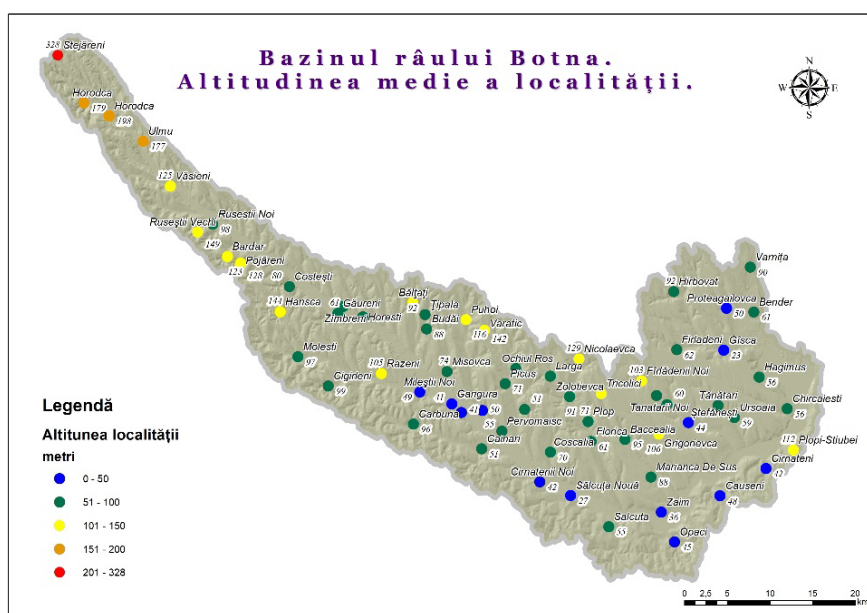


**Figura 3. Harta altitudinilor medii a localităților din bazinul r. Botna**



O concentrare semnificativă a localităților foarte vechi și vechi este în zona centrală și sud-estică a bazinului, unde altitudinile sunt preponderent joase sau medii, conform hărții din figura 3. Acest fapt sugerează că regiunile mai joase, cu terenuri mai fertile și acces la resurse de apă, au fost populate mai devreme, fiind mai atractive pentru așezări timpurii. În schimb localitățile noi, atestate între 1918 și 1945, se află în general în zonele periferice, inclusiv în părți mai înalte sau mai izolate ale bazinului, ceea ce indică o extindere mai târzie a populației către aceste regiuni, probabil ca urmare a creșterii demografice și necesitatea de resurse. Astfel, se poate deduce o relație strânsă între vechimea localităților și resursele, condițiile naturale, în special altitudinea reliefului: zonele joase au favorizat stabilirea timpurie, în timp ce cele înalte sau colinare au fost populate mai târziu.

Din perspectivă demografică, analizând localitățile din bazinul r. Botna se evidențiază o tendință predominantă de declin demografic în majoritatea localităților (figura 5).

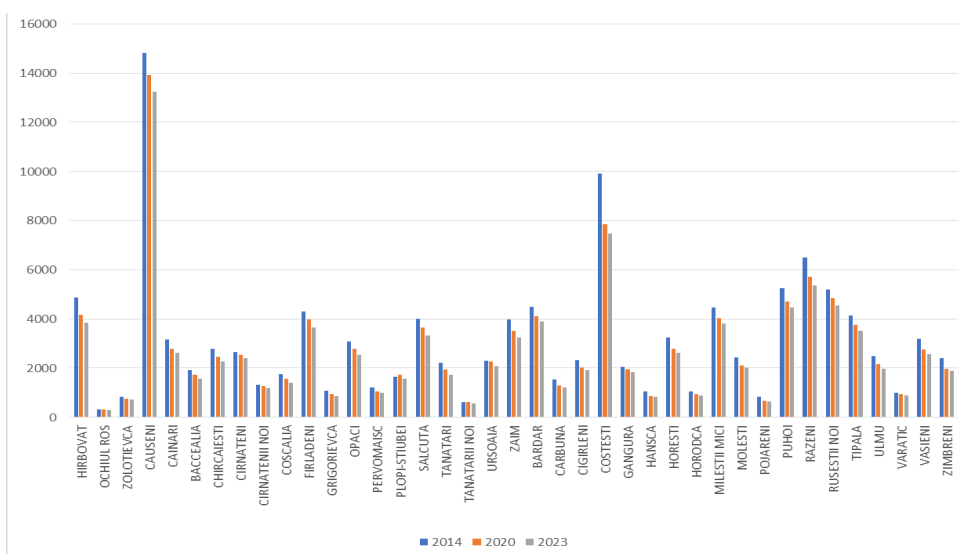


**Figura 5. Numărul populației în localitățile bazinului r. Botna [9, 10, 11]**

Acest declin se observă comparând numărul populației din 2014 cu cel din 2020 și, în multe cazuri, se accentuează în 2023, sugerând un proces activ de depopulare în limitele bazinului. Amplitudinea declinului variază. Localități mari, precum Căușeni, deși rămân cele mai populate, înregistrează o pierdere substanțială a numărului populației (de la circa 14.800 în 2014 la 12.500 în 2023). Scăderi semnificative se observă și în localitățile Căinari, Zaim, Puhăcenii, Răzeni, Varnița etc. Declinul demografic este influențat de o serie de factori. Migrația reprezintă un element central în acest proces. Astfel, populația tânără și aptă de muncă tinde să migreze din localitățile de origine către centre urbane dezvoltate sau în afara granițelor naționale, în căutarea unor condiții economice și profesionale mai favorabile. Consecințele sunt reducerea forței de muncă locale, scăderea

sustenabilității economice. Acest exod este frecvent însoțit de un spor natural negativ, unde numărul nașterilor este mai mic decât cel al deceselor, un fenomen accentuat de îmbătrânirea populației rămase și de ratele scăzute ale fertilității.

**Concluzii.** Analiza procesului de populare a bazinului hidrografic al râului Botna, în baza atestării localităților, a caracteristicilor de relief și a tendințelor demografice, evidențiază o evoluție complexă și strâns legată de condițiile naturale și istorice ale regiunii. Relieful variat, dominat de coline domoale și câmpii fertile, a oferit condiții prielnice pentru agricultură, favorizând astfel stabilirea și dezvoltarea așezărilor umane. Tendințele demografice actuale indică însă o ușoară scădere a populației, cauzată de migrarea tinerilor spre centrele urbane și în afara țării, ceea ce influențează structura social-economică a regiunii. Astfel, bazinul hidrografic al râului Botna rămâne o zonă cu o istorie bogată de populare, dar care se confruntă în prezent cu provocări demografice, ce necesită strategii durabile de dezvoltare regională.

### Bibliografie

1. ARBORE, Z.A. *Basarabia în secolul XIX*. București: Institutul de Arte Grafice „Carol Gobl”, 1898.
2. CAPCELEA, Arcadie. *Istoria ecologică a Republicii Moldova, evoluția interacțiunilor omului și naturii*. Chișinău, 2024, p. 180.
3. *Fondul național de date geospațiale al Republicii Moldova*. Disponibil: [geoportal.md](http://geoportal.md).
4. MIRONOV, Ion, PUȚUNTICĂ, Anatolie. Conceptul bazinului hidrografic în studiile geografice. *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”*, 29-30 septembrie 2020. Vol. I. Științe exacte și ale naturii și didactica științelor exacte și ale naturii. P. 149-152.
5. MIRONOV, Ion, CONSTANTINOV, Tatiana. Dinamica populării teritoriului Republicii Moldova. *Lucrările simpozionului „Sisteme informaționale geografice”*. Iași, 2001, nr. 7, tomul XLVI, pp. 65-70.
6. *Planul de gestionare a bazinului hidrografic al râului Botna*. Disponibil: <https://mem.md/wp-content/uploads/2020/01/Plan-Management-Botna-14.12.2020.pdf>.
7. *QGIS. A Free and Open Source Geographic Information System*. Disponibil: <https://qgis.org/en/site>.
8. Râul Botna, apa-izvor al vieții și sănătății. *Natura*. 2020, mai.
9. *Situația demografică în Republica Moldova în anul 2014*. Disponibil: [https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-republica-moldova-in-anul-2014-9696\\_2585.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-republica-moldova-in-anul-2014-9696_2585.html).
10. *Situația demografică în anul 2020*. Disponibil: [https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-anul-2020-9696\\_3459.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-anul-2020-9696_3459.html).
11. *Situația demografică în anul 2023*. Disponibil: [https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-anul-2023-9696\\_61323.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-demografica-in-anul-2023-9696_61323.html).

## PROSPECTIVE DIRECTIONS IN THE USE OF DRONES

### DIRECȚII DE PERSPECTIVĂ ÎN UTILIZAREA DRONELOR

**Arina BRIGALDA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Dorin AFANAS**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Arina BRIGALDA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Dorin AFANAS**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**CZU: 37.02:623.746-519**

**Rezumat.** Utilizarea dronelor în educație deschide direcții de perspectivă inovatoare, redefinind procesele de predare, învățare și evaluare. Aceste tehnologii permit o abordare interdisciplinară, facilitând predarea STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică) prin aplicații practice care stimulează gândirea critică și creativitatea. De exemplu, elevii pot învăța programare și fizică prin controlul zborului dronelor, iar în geografie sau biologie pot realiza cartări aeriene sau observații ecologice în timp real [1, 3]. La nivel universitar, dronele devin instrumente-cheie în cercetarea de teren, arhitectură, arheologie sau agronomie. În plus, pot contribui la incluziunea educațională, oferind acces la resurse vizuale și explorări virtuale în zone izolate sau defavorizate. O direcție emergentă este integrarea dronelor în educația vocațională, pregătind specialiști pentru industriile viitorului, de la logistică la monitorizarea infrastructurii. Cu toate acestea, implementarea eficientă necesită cadre didactice formate, politici educaționale adaptate și infrastructură tehnologică adecvată. Într-un viitor apropiat, dronele au potențialul de a transforma educația într-un spațiu de învățare activă, conectată la realitatea digitală și tehnologică.

**Cuvinte-cheie:** STEAM, drone, perspectivă, generație, inteligență artificială.

Whether we call them Unmanned Aerial Vehicles (UAVs) or miniature pilotless aircraft, the global phenomenon of drones is experiencing a dizzying rise. This evolution is not only the result of technological progress, but also of the adaptability and versatility of these devices in multiple fields of activity. In a world where efficiency, precision and rapid reaction capacity are decisive, drones have established themselves as essential solutions for solving modern problems – be they commercial, logistical, military or humanitarian.

**1. Mass adoption – from marginal innovation to global mega-trend.** In just a few years, drones have gone beyond the stage of technological curiosity and become indispensable tools in various industries. What once seemed like a hobby for model airplane enthusiasts is now a booming economic sector with the most varied

applications. From precision agriculture and industrial inspections to film shooting or rescue missions, the scope of drones is almost limitless.

The growing demand for drones is fueled not only by their technical potential, but also by the real need to automate processes, reduce costs and act quickly in risky or difficult-to-reach conditions for humans. Statistics show an exponential increase in investments in this area. For example, in the agricultural sector, drones are already used to map land, evaluate crops and apply phytosanitary treatments with a precision impossible with conventional methods. Investments in drone hardware are increasing year by year (figure 1).

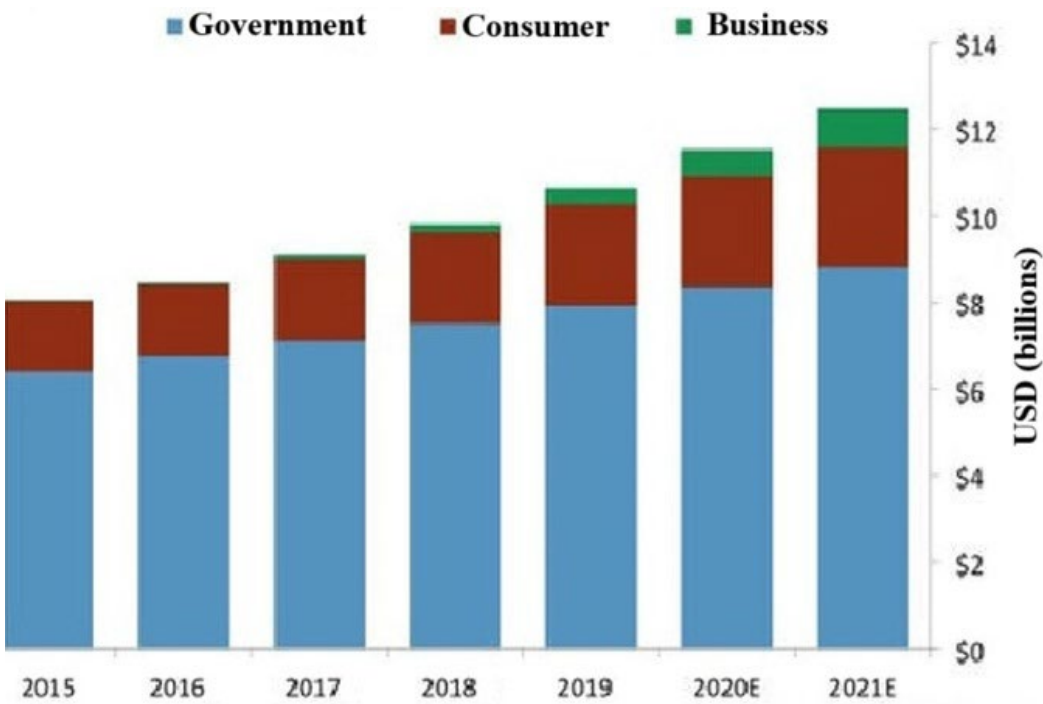


Figure 1. Estimated investment in drone hardware

**2. Transformation of industries (figure 2): efficiency, safety and innovation.** Drones have managed to penetrate and transform areas previously considered rigid or difficult to disrupt. Industries such as logistics, energy, construction or even public administrations have been profoundly influenced by the integration of these technologies. In logistics, companies such as Amazon and UPS are testing (and in some areas already implementing) autonomous drone deliveries, capable of transporting small packages in extremely short intervals, even during peak hours or in congested urban areas. In energy, drones are used to inspect critical infrastructure – from power lines to oil pipelines – eliminating human risk and significantly reducing intervention time. In construction, they help monitor



construction sites in real time, providing precise data on work progress, topography or worker safety.

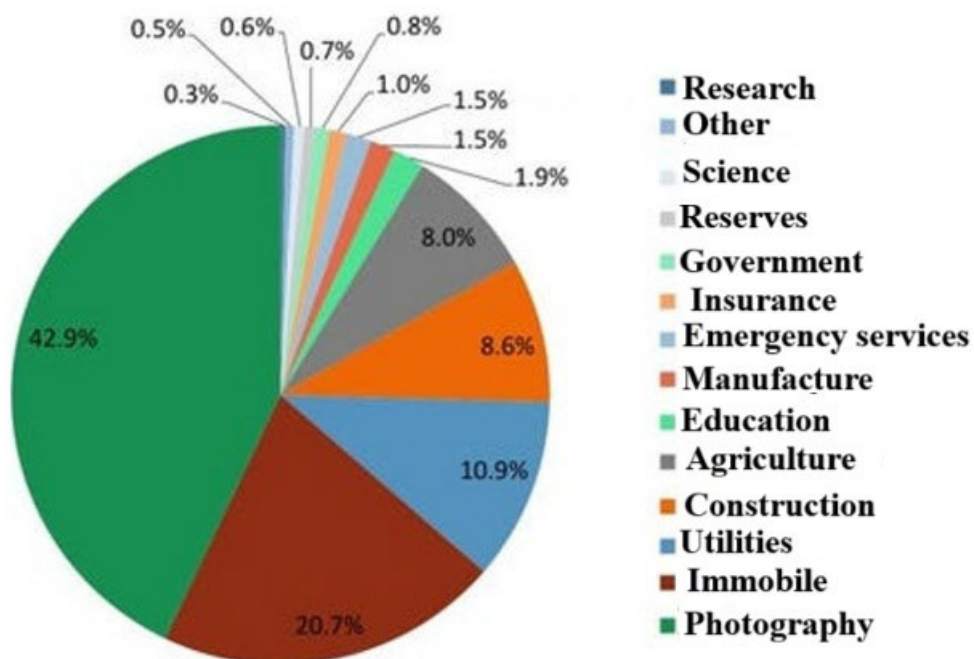


**Figure 2. Top industries in the USA using drones**

**3. Accessibility and ease of use.** One of the great advantages of drones is that they can be controlled either remotely, via remote control, or directly through a mobile application. This accessibility means that drones can be easily used even by personnel without advanced technical training. Thus, the need for specialized labor is reduced, and operational costs are significantly reduced. At the same time, increased autonomy, advanced GPS navigation systems, the integration of high-resolution cameras and intelligent sensors make drones multifunctional tools, capable of collecting and transmitting data in real time. This ability to act efficiently, with minimal resource consumption, explains the growing popularity of these technologies.

**4. Challenges and regulations: between security and technological freedom.** As the use of civilian drones becomes more common, pressure is mounting on authorities to establish clear rules for their operation. Incidents such as collisions with commercial aircraft, crashes in crowded stadiums or unauthorized use in restricted areas have led to a reassessment of regulatory policies.

In many countries, drone legislation is under constant review, seeking a balance between freedom of innovation and the safety of citizens. Drone registration, special licenses for commercial flights, and clear demarcation of permitted areas for flying are increasingly required. However, the rapid pace of technological

development poses new challenges for authorities, who are often reactive, rather than proactive, in the face of innovation.

**5. The future of drones: autonomy, AI and global expansion.** Drone technology is constantly evolving. The latest innovations include autonomous drones, which do not require human intervention and are guided by artificial intelligence algorithms. They can make decisions in real time, avoid obstacles, plan routes, and cooperate with each other on complex missions. The applications of these technologies are vast: from agriculture and transportation to disaster response and environmental monitoring. In addition, developments in component miniaturization, increased battery life, and integration with 5G networks will lead to an explosion of possible uses. It is expected that in the next decade, drones will become as common as smartphones, becoming part of the daily infrastructure of smart cities.

**6. Generations of drones.** At the moment, we can say that drone technology has seven potential generations, with most of the current technology being in the fifth and sixth generations. Here is a breakdown of the technology generations:

- Generation 1: Remote control aircraft of all shapes and sizes.
- Generation 2: Static design, fixed camera mount, video and photography, manual piloting control.
- Generation 3: Static design, two-axis gimbals, HD video, basic safety models, assisted piloting.
- Generation 4: Transformative designs, three-axis gimbals, 1080P HD video or higher value instruments, enhanced safety modes, autopilot modes.
- Generation 5: Transformative designs, 360° gimbals, 4K video or higher value instruments, intelligent piloting modes.
- Generation 6: Commercial suitability, design based on safety and regulatory standards, platform and payload adaptability, automated safety modes, intelligent piloting models and full autonomy, airspace awareness.
- Generation 7: Full commercial compliance, full safety and standards-based regulatory compliance, platform and payload interchangeability, automated safety modes, enhanced intelligent piloting models and full autonomy, full airspace awareness, self-operation (takeoff, ground execution and mission).

The next generation of drones, Generation 7, is already underway as 3DRobotics announced the world's first All-in-One Smart Drone, called Solo. Smart drones with built-in safeguards and compliance technology, smart sensors, and self-monitoring are the next big revolution in drone technology that could open up new opportunities in the education, transportation, military, logistics, and commercial sectors.

As these technologies continue to evolve and grow, drones will become safer and more reliable. This would allow for their subsequent mass adoption, provided that the strict legislation on drone technology and their use is loosened to some extent.

Most people think of drones as advanced technologies and hobby tools, used to capture images or make videos of family and sporting events. However, companies across industries are beginning to recognize that drones have multiple commercial applications, some of which go beyond simple surveillance, photography, or filming, and are already being used to enhance activities in certain sectors. As drones expand their range of uses and penetrate new areas, many experts predict several important directions of development.

**7. Drone swarms – autonomous synergy in the service of innovation and global transformation.** In an era of automation and interconnectivity, the concept of drone swarms – autonomous systems composed of tens, hundreds or even thousands of drones that operate in sync as a coherent whole – is redefining traditional technological paradigms. Inspired by nature, particularly the collective behavior of social insects such as bees and ants, these robotic swarms have already begun to transform industries, revolutionize logistics and agriculture, optimize military operations and redefine surveillance and emergency response.

#### *7.1. Technological foundations of a drone swarm*

A drone swarm is not simply a group of devices flying in parallel. Behind this seemingly coordinated behavior lies a sophisticated architecture of distributed artificial intelligence algorithms, real-time inter-drone communications (mesh), multispectral sensors, and advanced obstacle avoidance systems. Autonomous coordination is based on mathematical models of emergence and self-organization, in which each drone “understands” the position and actions of the others without the need for a single command center.

This decentralization makes swarms extremely resilient: the loss of one or more units does not compromise the mission, and real-time adaptability to environmental changes gives these systems remarkable versatility.

#### *7.2. Industrial and commercial applications – a new standard of efficiency*

In the industrial sector, drone swarms offer a major advantage over traditional inspections – both in terms of efficiency and cost. Instead of a single drone sequentially inspecting an object, the swarm acts simultaneously on multiple points of interest. Oil pipelines, high-voltage lines, power plants or communication towers can be completely scanned in a fraction of the time previously required. In agriculture, the use of swarms optimizes resources through surgical interventions. Drones work together to map crops, detect areas affected by disease or drought, and administer pesticides only where needed. This on-demand intervention model not

only reduces costs for farmers, but also minimizes the ecological impact of chemicals. In addition, the collection of real-time multispectral data allows for dynamic monitoring of crop health, facilitating data-driven agricultural decisions.

### *7.3. Rescue missions and rapid interventions: swarms as an immediate response tool*

In emergency scenarios – earthquakes, floods, fires or industrial disasters – reaction time is of the essence. Drone swarms offer a huge strategic advantage by quickly covering large areas and by being able to detect survivors, heat sources or structural obstacles. Compared to traditional search and rescue methods, a drone swarm can generate a 3D map of the affected area in real time, highlighting accessible routes and hidden dangers.

Furthermore, in environments that are dangerous for rescuers – such as unstable buildings or contaminated areas – swarms can replace human presence, significantly reducing the risk for intervention teams.

### *7.4. RoboBee and the bio-inspired revolution: micro-swarms for a sustainable future*

The RoboBee project, developed by Harvard University, represents a major leap forward in robotic miniaturization and biomimicry. The ultra-light drones, the size of a paper clip and weighing less than 0.1 grams, simulate the behavior of bees. Although they currently operate mostly connected to external power sources, the future of these micro-drones is promising: autonomous mini-swarms capable of navigating narrow spaces, pollinating crops in the absence of natural bees, monitoring air quality or detecting pollutants at the molecular level.

With natural pollinators under threat from pesticides and climate change, such bio-inspired solutions could become essential for global food security. Micro-swarms could also have applications in precision medicine (delivering drugs to hard-to-reach areas of the body) or in the defense industry, for invisible surveillance and reconnaissance operations.

### *7.5. Strategic and ethical implications*

The use of swarms in the military domain raises a number of fundamental questions. The ability of a swarm of drones to neutralize a target, cooperate for coordinated attacks, or conduct persistent surveillance without direct human involvement generates a new type of asymmetric warfare. Fears that such systems could become autonomous in making lethal decisions have led to international initiatives to regulate autonomous weapons (lethal autonomous weapons systems – LAWS).

On the other hand, from an ethical and social point of view, the widespread use of swarms – whether in population surveillance or in commercial activities – raises questions about the right to privacy, cybersecurity, and fairness in access to technology. For example, who has the right to operate a swarm of thousands of

drones in a public space? How can the collected data be protected? What happens if a swarm is hijacked or malfunctions?

#### *7.6. The future of swarms – between science fiction and inevitable*

As computing capabilities become smaller and more powerful, batteries more efficient, and communication networks faster (with the introduction of 6G and wireless neural networks), drone swarms will become an increasingly common presence in our lives. Whether it's automated patrols in smart cities, geological surveys in inaccessible areas, or flocks of agricultural drones that synchronize with satellites for precise interventions, the integration of these systems into human infrastructure will continue to deepen.

**8. Nano drones.** A recent trend in drones is their miniaturization. Nano drones are extremely small, comparable in size to insects. Due to their simple structure, they are usually more durable and cheaper than larger models.

**9. Delivery drones.** It is very possible, given the necessary regulations, that drones will become a primary method of delivering packages. For example, Amazon is already testing its Amazon Prime Air service, which would allow a package to be delivered in less than 30 minutes, compared to several days, as is currently the case.

**10. Public transportation.** Although it may seem like a futuristic idea, drones are gradually becoming vehicles for transporting people. Some companies already have functional solutions, such as Ehang, which presented the Ehang 184, a vehicle capable of transporting a person weighing up to 100 kg over distances of 30-50 km, on a single battery charge.

Currently, drones and other technologies are advancing at such a rapid pace that it is difficult to follow their complete evolution and we cannot accurately predict what new innovations will appear. However, one thing is clear: these technologies generate huge business opportunities, and in order to capitalize on them, we must be prepared.

Here is an example of an educational activity on the future of drones:

**Purpose:** To provide an overview of the future evolution of drones.

**Learning objectives:** Upon completion of this module, the student will be able to:

- Understand the potential of drones;
- Gain knowledge of current trends and developments in drone technology;
- Gain knowledge of drone miniaturization, autonomy, and the use of drone swarms.

#### **Training plan:**

The instructor will start by presenting the learning objectives and the general structure of the course:

- Introduction;
- Miniaturization of drones;

- Increasing the autonomy of drones;
- Using drone swarms.

The instructor will also ensure that all necessary training resources are available (computers, laptops, internet access) and will adjust the lighting, screen contrast and font size to support people with visual impairments. In addition, the instructor will check that all videos are properly subtitled for people with hearing impairments.

### **Assessment of students' prior knowledge:**

Given that the course topic is about future trends and the development of the drone sector, an initial question could be:

What are the major trends influencing the development of drone technology ?

### **How, why, when:**

The course will begin with a question about how students imagine the future of drones. After discussing various opinions, the three major trends contributing to the development of the drone sector will be presented:

1. Miniaturization;
2. Autonomy;
3. Drone swarms.

The course will conclude with an impressive video of a drone show in China.

### **Tasks:**

1. Prepare ahead of time and review the course slides to familiarize yourself with the terminology;
2. Watch the videos available on YouTube and encourage students to find and present other relevant videos in class as examples.

**Conclusions.** In an educational ecosystem undergoing continuous reconfiguration under the accelerated impact of technology, drones are increasingly emerging as pedagogical tools with transformative potential. These devices, at the intersection of robotics, artificial intelligence and aerospace engineering, not only fascinate with their technical complexity, but also offer authentic experiential learning opportunities, with a strong focus on the development of transdisciplinary, digital and socio-emotional skills – essential in the 21st century.

In the current context, where the educational paradigm is reorienting from a transmissive model to a constructivist and student-centered one, drones are becoming teaching vehicles through which innovative teaching strategies can be implemented. They effectively support STEM/STEAM approaches, allowing the integration of knowledge from physics, mathematics, technology, computer science and natural sciences, in authentic learning contexts. Moreover, their use stimulates critical thinking, problem solving, creativity and collaboration – key skills for adapting to a constantly evolving labor market.

Beyond the didactic dimension, drones also offer significant opportunities for professional training and applied research. Fields such as precision agriculture [2], mapping, civil engineering, environmental protection or security already benefit from the integration of drones, and early familiarization with these technologies can support a relevant and informed professional orientation. In this sense, the school becomes a space for incubating talents, and teachers – facilitators of authentic learning, anchored in the realities of the digital society.

However, fully exploiting the potential of drones in education is not without challenges. Their sustainable integration requires the existence of an adequate technological infrastructure, continuous and specialized training of teachers, but also the development of educational policies that support digital equity and inclusion. Unequal access to technology, ethical and legal risks associated with the use of drones, as well as the lack of flexible curriculum frameworks can represent significant obstacles to effective implementation.

Therefore, a strategic, systemic and long-term approach is needed, including partnerships between educational institutions, the private sector, the scientific community and public authorities. Only in this way can a coherent, safe and efficient integration of drones into the educational process be ensured.

### **Bibliography**

1. AFANAS, Dorin, CHIRIAC, Liubomir, BRAICOV, Andrei. Implementarea aparatelor de zbor pilotate de la distanță în cercetare și învățământ. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2020, nr. 2(20), pp. 7-12. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v20i2.7-12>.
2. AFANAS, Dorin. *Implementarea dronelor în agricultura de precizie. Recomandări de politici*. Chișinău: IDIS Viitorul, 2022. 36 p.
3. How Drones Are Used in Education – COPTRZ. [Online]. Disponibil: <https://www.coptrz.com/ways-use-drone-classroom/> [accesat 19-03-2025].

# PROBLEME CU POLINOAME ÎN INELUL CLASELOR DE RESTURI

## PROBLEMS WITH POLYNOMIALS IN THE RING OF RESIDUES CLASSES

**Tatiana URZICA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Valeriu BORDAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Tatiana URZICA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Valeriu BORDAN**, Ph.D, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 512**

**Abstract.** In this article investigates some problems with polynomials in rings of residue classes modulo  $n$ . It shows how the degree of the polynomial depends on certain parameters in the ring of residue classes. It solves some equations, it is demonstrated the equivalence of two equations.

**Keywords:** ring of residues classes modulo  $n$ , algebraic equation, solution of ring equation, root of the polynomial.

Polinoamele cu coeficienți în inelul claselor de resturi după un modul prezintă un interes deosebit atât pentru teoria polinoamelor, cât și pentru teoria inelelor [8, 9].

Scopul acestui articol este de a arăta importanța unor proprietăți ale structurii algebrice, adică ale domeniului din care se iau coeficienții polinoamelor [1, 2]. Cunoaștem că pentru o ecuație algebrică sau pentru un polinom peste un domeniu de integritate, numărul rădăcinilor nu întrece gradul acestei ecuații sau acestui polinom. Iar în cazul când structura algebrică este simplu inel, care nu este domeniu de integritate, atunci numărul rădăcinilor ecuației algebrice poate fi mai mare decât gradul acesteia. De exemplu, în inelul claselor de resturi după modulul 8,  $Z_8 = \{\bar{0}, \bar{1}, \bar{2}, \bar{3}, \bar{4}, \bar{5}, \bar{6}, \bar{7}\}$ , polinomul de gradul 2  $f(x) = x^2 - \bar{1}$  are 4 rădăcini,  $x \in \{\bar{1}, \bar{3}, \bar{5}, \bar{7}\}$  [5], [6].

În teoria structurilor algebrice, un rol important îl ocupă inelul claselor de reziduuri/resturi după un modul și rezolvarea ecuațiilor algebrice în acest inel [3]. Deosebit de interesante sunt problemele cu polinoame cu coeficienți elemente din  $Z_n$ , cu matrice cu elemente din  $Z_n$ , ecuații, sisteme de ecuații în  $Z_n$  etc. [4]

În acest articol sunt rezolvate un set de probleme cu polinoame peste inelul claselor de resturi  $Z_n$ .

**Problema 1.** Considerăm parametrul  $a \in Z_5$  și polinomul



$F = (\hat{2}a^2 + a + \hat{4})X^4 + (a + \hat{2})X^3 + (a^2 + \hat{1})X^2 + X + \hat{1}$ . Determinați gradul lui  $F$  în funcție de valorile parametrului  $a$ .

Soluție. Observăm că  $\hat{2}a^2 + a + \hat{4} = \hat{2}(a^2 + \hat{2}a + a + \hat{2}) = \hat{2}(a(a + \hat{2}) + a + \hat{2}) = \hat{2}(a + \hat{2})(a + \hat{1})$ . Cum  $(Z_5, +, \cdot)$  este corp, rezultă că egalitatea  $\hat{2}a^2 + a + \hat{4} = \hat{0}$  are loc dacă și numai dacă  $a + \hat{2} = \hat{0}$  sau  $a + \hat{1} = \hat{0}$ , de unde obținem  $a = \hat{3}$  sau  $a = \hat{4}$ .

Deci, dacă  $a \in Z_5 \setminus \{\hat{3}, \hat{4}\}$ , atunci  $\hat{2}a^2 + a + \hat{4} \neq \hat{0}$ , iar  $\text{grad } F = 4$ .

Dacă  $a = \hat{3}$ , atunci  $\hat{2}a^2 + a + \hat{4} = a + \hat{2} = a^2 + \hat{1} = \hat{0}$ , iar  $\text{grad } F = 1$ .

Dacă  $a = \hat{4}$ , atunci  $\hat{2}a^2 + a + \hat{4} = \hat{0}$ , iar atunci  $a + \hat{2} \neq \hat{0}$ , iar  $\text{grad } F = 3$ .

**Problema 2.** Aflați numărul polinoamelor de gradul 3 din  $Z_3[X]$ .

Soluție. Considerăm  $F$  unul dintre polinoamele căutate. Atunci,  $F = X^3 + aX^2 + bX + c$  sau  $F = \hat{2}X^3 + aX^2 + bX + c$ , unde  $a, b, c \in \{\hat{0}, \hat{1}, \hat{2}\}$ . Rezultă că numărul căutat este  $3^3 + 3^3 = 54$ .

**Problema 3.** Rezolvați în  $Z_9$  ecuația  $x^2 + \hat{4}x + \hat{4} = \hat{0}$ .

Soluție. Cunoaștem că inelul  $Z_9$  are divizori ai lui  $\hat{0}$ , aceștia fiind  $\hat{3}$  și  $\hat{6}$ . Prin urmare o ecuație de gradul doi în acest inel poate avea mai mult de două soluții. Fără dificultate observăm că  $x^2 + \hat{4}x + \hat{4} = (x + \hat{2})^2$ . Astfel egalitatea  $x^2 + \hat{4}x + \hat{4} = \hat{0}$  are loc dacă și numai dacă  $x + \hat{2} = \hat{0}$  sau  $x + \hat{2} = \hat{3}$  sau  $x + \hat{2} = \hat{6}$ . Rezultă că soluțiile ecuației date sunt:  $\hat{7}, \hat{1}, \hat{4}$ .

**Problema 4.** Demonstrați că în inelul  $Z_9$  ecuațiile  $x^2 + \hat{4}x + \hat{4} = \hat{0}$  și  $\hat{5}x^2 + \hat{5}x + \hat{8} = \hat{0}$  sunt echivalente.

Soluție. Ținând cont de problema 3, e suficient să arătăm că ecuația  $\hat{5}x^2 + \hat{5}x + \hat{8} = \hat{0}$  are aceleași soluții  $\hat{1}, \hat{4}, \hat{7}$ . Într-adevăr,  $\hat{5}x^2 + \hat{5}x + \hat{8} = \hat{0} \Leftrightarrow \hat{5}x^2 - \hat{4}x - \hat{1} = \hat{0} \Leftrightarrow \hat{5}x^2 - \hat{5}x + x - \hat{1} = \hat{0} \Leftrightarrow \hat{5}x(x - \hat{1}) + (x - \hat{1}) = \hat{0} \Leftrightarrow (x - \hat{1})(\hat{5}x + \hat{1}) = \hat{0}$ .

Prin urmare, obținem:

$$(x - \hat{1})(\hat{5}x + \hat{1}) = \hat{0} \Leftrightarrow \begin{cases} x - \hat{1} = \hat{0} \\ \hat{5}x + \hat{1} = \hat{0} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x - \hat{1} = \hat{3} \\ \hat{5}x + \hat{1} = \hat{3} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x - \hat{1} = \hat{6} \\ \hat{5}x + \hat{1} = \hat{6} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \hat{1} \\ x = \hat{7} \\ x = \hat{4} \\ x \in \emptyset \\ x \in \emptyset \\ x \in \emptyset \end{cases} \Leftrightarrow x \in \{\hat{1}, \hat{4}, \hat{7}\}.$$

**Problema 5.** Rezolvați în  $Z_7$  sistemul de ecuații  $\begin{cases} x + \hat{3}y + \hat{4}z = \hat{3} \\ 2x + y + \hat{3}z = \hat{4} \end{cases}$ .

**Soluție.** Efectuând adunarea ecuațiilor sistemului dat membru cu membru, obținem  $\hat{3}x + \hat{4}y = \hat{0} \Leftrightarrow \hat{3}x - \hat{3}y = \hat{0} \Leftrightarrow \hat{3}(x - y) = \hat{0}$ . Cum inelul  $Z_7$  este corp comutativ, rezultă că el nu posedă divizori a lui zero, prin urmare ecuația este echivalentă cu  $x - y = \hat{0}$ , deci  $x = y$ . Atunci prima ecuație a sistemului devine  $\hat{4}x + \hat{4}z = \hat{3}$ , adică  $\hat{4}(x + z) = \hat{3} \Leftrightarrow x + z = \hat{6} \Leftrightarrow z = \hat{6} + \hat{6}x$ . Considerând  $x = a, \forall a \in Z_7$ , obținem că toate tripletele de forma  $(a, a, \hat{6} + \hat{6}a)$  sunt soluțiile sistemului cercetat.

Adică

$$(x, y, z) \in \{(\hat{0}, \hat{0}, \hat{6}), (\hat{1}, \hat{1}, \hat{5}), (\hat{2}, \hat{2}, \hat{4}), (\hat{3}, \hat{3}, \hat{3}), (\hat{4}, \hat{4}, \hat{2}), (\hat{5}, \hat{5}, \hat{1}), (\hat{6}, \hat{6}, \hat{0})\}.$$

**Problema 6.** Fie  $a \in Z_7$  și polinomul  $F = (\hat{3}a^2 + a + \hat{3})X^5 + (\hat{2}a + \hat{5})X^3 + (a + \hat{6})X^2 + X + \hat{2}$ . Determinați gradul lui  $F$  în funcție de valorile lui  $a$ .

**Soluție.** Cum  $(Z_7, +, \cdot)$  este corp, din egalitatea  $\hat{3}a^2 + a + \hat{3} = \hat{0}$  obținem  $a = \hat{1}$ . Deci, dacă  $a \in Z_7 \setminus \{\hat{1}\}$ , atunci  $\hat{3}a^2 + a + \hat{3} \neq \hat{0}$ , iar  $\text{grad } F = 5$ .

Dacă  $a = \hat{1}$ , atunci  $\hat{3}a^2 + a + \hat{3} = 0$ , iar  $\text{grad } F = 1$ .

**Problema 7.** Rezolvați ecuația:  $x^2 + \hat{3}x + \hat{4} = 0$ ; a) în  $Z_5$ ; b) în  $Z_7$ ; c) în  $Z_{11}$

**Soluție.** Cum  $(Z_5, +, \cdot)$  este corp, rezultă că egalitatea  $x^2 + \hat{3}x + \hat{4} = \hat{0}$  nu are soluții în  $Z_5$ . Cum  $(Z_7, +, \cdot)$  este corp, din ecuația  $x^2 + \hat{3}x + \hat{4} = \hat{0}$  primim  $\Delta = \hat{0}$ , rezultă că avem o singură soluție  $x = \hat{2}$ . Cum  $(Z_7, +, \cdot)$  este corp, din ecuația  $x^2 + \hat{3}x + \hat{4} = \hat{0}$  primim  $\Delta = \hat{4}$ , rezultă că ecuația are două soluții diferite  $x = \hat{3}, x = \hat{5}$ .

**Problema 8.** Determinați numărul polinoamelor de gradul 4 din  $Z_4[X]$ .

**Soluție.** Considerăm  $F$  unul dintre polinoamele căutate. Atunci,  $F = X^4 + aX^3 + bX^2 + cX + d$  sau  $F = 2X^4 + aX^3 + bX^2 + cX + d$  sau  $F = 3X^4 + aX^3 + bX^2 + cX + d$ , unde  $a, b, c, d \in \{\hat{0}, \hat{1}, \hat{2}, \hat{3}\}$ . Rezultă că numărul căutat este  $4^4 + 4^4 + 4^4 = 768$ .

**Problema 9.** Determinați numărul polinoamelor de gradul 3 din  $Z_4[X]$ .

**Soluție.** Considerăm  $F$  unul dintre polinoamele căutate. Atunci,  $F = X^3 + aX^2 + bX + c$  sau  $F = 2X^3 + aX^2 + bX + c$  sau  $F = 3X^3 + aX^2 + bX + c$ , unde  $a, b, c \in \{\hat{0}, \hat{1}, \hat{2}, \hat{3}\}$ . Rezultă că numărul căutat este  $4^3 + 4^3 + 4^3 = 192$ .

**Problema 10.** Rezolvați în  $Z_9$  ecuația  $x^2 + \hat{2}x + \hat{1} = \hat{0}$ .

**Soluție.** Cunoaștem că inelul  $Z_9$  are divizori ai lui  $\hat{0}$ , aceștia fiind  $\hat{3}$  și  $\hat{6}$ . Prin urmare o ecuație de gradul doi în acest inel poate avea mai mult de două soluții. Fără dificultate observăm că  $x^2 + \hat{2}x + \hat{1} = (x + \hat{1})^2$ . Astfel egalitatea  $x^2 + \hat{2}x + \hat{1} = \hat{0}$  are loc dacă și numai dacă  $x + \hat{1} = \hat{0}$  sau  $x + \hat{1} = \hat{3}$  sau  $x + \hat{1} = \hat{6}$ . Rezultă că soluțiile ecuației considerate sunt:  $\hat{2}, \hat{5}, \hat{8}$ .

**Problema 11.** Demonstrați că în inelul  $Z_9$  ecuațiile  $x^2 + \hat{2}x + \hat{1} = \hat{0}$  și  $x^2 + \hat{8}x + \hat{7} = \hat{0}$  sunt echivalente.

**Soluție.** Ținând cont de problema 10, e suficient să arătăm că ecuația  $x^2 + \hat{2}x + \hat{1} = \hat{0}$  are aceleași soluții  $\hat{2}, \hat{5}, \hat{8}$ . Într-adevăr,  $x^2 + \hat{8}x + \hat{7} = \hat{0} \Leftrightarrow (x + \hat{1})(x + \hat{7}) = \hat{0}$ .

$$(x + \hat{1})(x + \hat{7}) = \hat{0} \Leftrightarrow \begin{cases} x + \hat{1} = \hat{0} \\ x + \hat{7} = \hat{0} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x + \hat{1} = \hat{3} \\ x + \hat{7} = \hat{3} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x + \hat{1} = \hat{3} \\ x + \hat{7} = \hat{6} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = \hat{8} \\ x = \hat{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \in \emptyset \\ x \in \emptyset \end{cases} \Leftrightarrow x \in \{\hat{2}, \hat{5}, \hat{8}\}.$$

În încheiere, menționăm că problemele cercetate în acest articol pot fi utile studenților de la matematică și informatică în formarea competențelor profesionale [7], dar și la studierea cursurilor legate de teoria congruențelor, teoria polinoamelor, teoria grupurilor, inelelor, câmpurilor etc.

### Bibliografie

1. BORDAN, V., HAJDEU, M. Despre soluțiile unor ecuații în inelul claselor de resturi. *Materialele Conferinței Științifice Internaționale: „Matematica lumii noi – STEAM, în context global”*. Ediția a III-a, 24-25 mai 2024. Focșani, județul Vrancea, Romania, 2024. p. 69-72. ISBN 978-9975-3674-3-1.
2. BORDAN, V. Aplicarea metodei resturilor la rezolvarea unor probleme din teoria elementară a numerelor. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 28-29 februarie, 2020. Vol. I. Didactica științelor exacte. Chișinău: UST, 2020, pp. 52-55. ISBN 978-9975-305-9.
3. BORDAN, V. Despre congruențele de gradul doi după un modul prim. *Proceedings of the 29th Conference on Applied and Industrial Mathematics, dedicated to the memory of Acadimician Mitrofan M. Choban*, August 25-27, CAIM, 2022. Chișinău, pp.67-71. ISBN 978- 9975-76-401-8.
4. BORDAN, V. Rezolvarea unor probleme în inelul claselor de reziduuri  $Z_n$ . *Materialele Conferinței Științifico-Didactice Naționale cu Participare Internațională*. Chișinău: UST, 2013. pp.13-16.
5. MUSTEA, T., BORDAN, V. (coordonator). Polinoame peste un inel în care numărul de rădăcini întrece gradul polinomului. *Materialele Conferinței Științifice Studențești cu Participare Internațională*, ediția a LXX-a. Vol. I, 28 aprilie, 2021. Chișinău: UST, 2021. pp. 104-106. ISBN 978-9975-76-338-7.
6. DRULEA, M. *Culegere de probleme de algebră pentru liceu*. Vol. II. Baia Mare, 2000.
7. HAJDEU, M., BORDAN, V. Competența matematică ca bază a formării competențelor profesionale la studenții specialităților matematică și informatică. *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu Participare Internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”*. Vol. 1, 27-28 septembrie 2019, Chișinău: UST, 2019, pp. 78-82. ISBN 978-9975-76-284-7.
8. NĂSTĂSESCU, C., NIȚĂ, C., VRACIU, C. *Aritmetică și algebră*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993. 259 p.
9. PERJU, C., PERJU, R. *Probleme de matematică pentru admitere în învățământul superior*. București: Editura Militară, 1981.

**DEMERSURI METACOGNITIVE PRIVIND APLICAREA TIC  
LA DEZVOLTAREA GÂNDIRII MATEMATICE A ELEVILOR  
CLASELOR GIMNAZIALE**

**METACOGNITIVE APPROACHES ON THE APPLICATION OF ICT  
TO THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL THINKING OF  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**Daniela GAVAJUC**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**

**Larisa SALI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Daniela GAVAJUC**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Larisa SALI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.5.016:51+004**

**Abstract.** This study investigates the influence of metacognitive strategies on the autonomy of middle school students in mathematics education, highlighting how digital tools enhance cognitive engagement and knowledge transfer. In particular, it examines challenges of implementing ICT, proposes effective strategies for the classroom, and emphasizes the indispensable role of teachers in integrating technology.

**Keywords:** mathematical thinking, middle school education, metacognition, ICT, learning strategies, problem-solving.

Trăim într-o lume în care tehnologia ne înconjoară la fiecare pas, iar copiii noștri, în special cei de gimnaziu, navighează cu o ușurință uimitoare prin universul digital. Tablete, smartphone-uri, aplicații, jocuri online – toate fac parte din cotidianul lor (Ministerul Educației, 2019). În același timp, matematica rămâne o piatră de încercare pentru mulți elevi, adesea percepută ca un domeniu abstract, dificil și poate chiar... plictisitor. Cum putem împăca aceste două lumi?

Conform lui Schoenfeld, provocarea reală nu constă doar în învățarea algoritmilor, ci în dezvoltarea gândirii matematice – abilitatea de a analiza probleme, identifica tipare și argumenta soluții. Adică, nu trebuie să-i învățăm pe elevi doar să calculeze corect sau să aplice formule. Miza este mult mai mare: să le dezvoltăm *gândirea matematică*. Adică, acea abilitate de a privi o problemă, de a o descompune logic, de a căuta tipare, de a experimenta soluții și de a-și argumenta ideile. E genul de gândire care îi va ajuta nu doar la teze sau examene, ci și în viața de zi cu zi, în fața provocărilor tot mai complexe ale secolului în care trăim.

Și aici intervine o idee fascinantă: dacă am combina puterea tehnologiei cu dezvoltarea unei abilități umane esențiale – *metacogniția*? Metacogniția sună poate complicat, dar în esență înseamnă să fii conștient de cum gândești. Să te poți opri o clipă și să te întrebi: „Cum abordez eu problema aceasta? Ce știu deja? Ce strategie ar fi mai bună? Oare înțeleg cu adevărat ce fac?”

În acest articol se explorează exact această conexiune: cum putem folosi instrumentele digitale (TIC) nu doar ca simple unelte de calcul sau prezentare, ci ca parteneri în dezvoltarea acestei gândiri conștiente, metacognitive la elevii de gimnaziu.

**Gândirea** matematică la gimnaziu, după Pólya, e ceva mai profund și mai cuprinzător. Nu e doar despre *ce* știi, ci despre *cum* folosești ceea ce știi pentru a înțelege lumea și a rezolva probleme. Imaginați-vă gândirea matematică ca pe o trusă de unelte mentale. Ea cuprinde:

- Rezolvarea creativă de probleme: nu e vorba doar de a aplica o formulă învățată pe de rost. E despre a citi cu atenție o problemă, a înțelege ce se cere de fapt, a schița un plan, a pune planul în aplicare pas cu pas și, foarte important, a verifica la final dacă rezultatul are sens.
- Argumentarea logică: matematica ne învață să fim riguroși, să căutăm motive, să legăm ideile între ele logic, să justificăm pașii pe care îi facem.
- Abstractizarea și generalizarea: gândirea matematică presupune rigoare în raționament, capacitatea de a construi argumente valide și de a justifica fiecare pas al unei demonstrații.
- Reprezentarea ideilor: o problemă matematică poate fi adesea exprimată în mai multe feluri: prin cuvinte, prin numere, printr-o ecuație, printr-un grafic, printr-un desen. Abilitatea de a identifica tipare, de a extrage esența unei situații și de a formula generalizări aplicabile în contexte diverse.
- Comunicarea „matematică”: abilitatea de a comunica idei matematice clar și precis, utilizând terminologia și notațiile specifice disciplinei [1]. La gimnaziu, aceste abilități sunt în plină dezvoltare. Este perioada în care se pun bazele gândirii abstracte, iar matematica devine mai complexă.

**Metacogniția.** Chiar dacă sună academic, ideea e simplă și incredibil de importantă: este vorba despre a ne gândi la cum gândim. E ca și cum am avea un observator interior care urmărește ce se întâmplă în mintea noastră atunci când învățăm sau rezolvăm o problemă.

De ce e asta relevant pentru matematică? Pentru că matematica poate fi dificilă. Ne blocăm, facem greșeli, nu știm de unde să începem. Un elev care nu este conștient de procesul său de gândire poate deveni frustrat și poate renunța ușor. În schimb, un elev care își folosește abilitățile metacognitive poate aborda diferit situația.

Definită de Flavell [8] drept „gândire despre gândire”, are două componente esențiale:

1. Cunoașterea metacognitivă [11]:
  - *Conștientizarea punctelor tari/slabe*: „La ce sunt bun la mate? (ex.: la calcule rapide)”, „La ce mi-i greu? (ex.: la problemele de geometrie în spațiu)”, „Cum învăț eu cel mai bine? (ex.: vizual, prin exemple)”. A se cunoaște pe sine însuși ca elev este primul pas, punctele forte și punctele slabe în matematică, preferințe și stiluri de învățare [3, 14].
  - *Înțelegerea cerințelor sarcinii*: „Cât de grea pare problema asta?”, „Ce fel de cunoștințe îmi trebuie?”, „Cât timp cred că o să-mi ia?” A înțelege cerințele sarcinii îl ajută să se pregătească mai bine.
  - *Alegerea strategiei*: „Ce metode de rezolvare știu? (ex.: să fac un desen, să lucrez invers, să simplific)”. „Care strategie ar fi potrivită aici?”, „Există și alte moduri de a rezolva?” A avea un „meniu” de strategii din care să aleagă este esențial.
2. Reglarea metacognitivă [16]. Aici devine activ. E ca și cum ar fi șoferul propriei învățări.
  - *Planificarea abordării*: stabilirea obiectivelor, selectarea strategiilor adecvate, anticiparea dificultăților [10]. „Ok, care e scopul meu aici?”, „Cum voi începe?”, „Ce pași voi urma?”, „De ce resurse am nevoie?” A face un plan, chiar și unul simplu, îl ajută să nu pornească haotic.
  - *Monitorizarea procesului*: „Merg pe drumul cel bun?”, „Înțeleg ce fac?”, „Are sens pasul acesta?”, „Strategia pe care am ales-o funcționează?”, „Ar trebui să schimb ceva?” A se verifica pe parcurs îl ajută să prindă greșelile din timp și să nu piardă direcția.
  - *Evaluarea rezultatelor*: „Am ajuns la un răspuns?”, „E corect? E logic?”, „Ce a mers bine în procesul meu?”, „Unde m-am încurcat?”, „Ce am învățat din problema asta, chiar dacă am greșit?”, „Ce voi face diferit data viitoare?”. A reflecta la final îl ajută să învețe din experiență.

Un elev care își dezvoltă metacogniția devine mai independent, mai rezistent la frustrare și, în cele din urmă, învață matematica mai profund. Nu mai este un simplu receptor de informații, ci un constructor activ al propriei înțelegeri.

**Tehnologia** la ora de matematică. Copiii de azi sunt „nativi digitali”. Tehnologia face parte din viața lor și trebuie folosită cu intenție, ca un instrument care să sprijine gândirea matematică și metacognitivă. Instrumentele TIC care pot fi utile la gimnaziu, conform lui Achiri [1], sunt:

- Exploratorii vizuali (GeoGebra, Desmos): permit elevilor să deseneze figuri geometrice, să le modifice trăgând de puncte și să vadă instantaneu cum se schimbă proprietățile (unghiuri, arii) sau cum arată graficul unei funcții și cum se transformă el când schimbăm un parametru.
- Organizatorii de date (Excel, Google Sheets): poate fi folosit pentru a organiza date dintr-un experiment, pentru a calcula rapid diverse valori,

pentru a descoperi tipare în șiruri de numere sau pentru a crea grafice care să spună o poveste vizuală despre date.

- Antrenorii personali (Khan Academy): platformele online oferă lecții explicate pe înțelesul copiilor, exerciții adaptate nivelului fiecăruia și, foarte important, feedback imediat. Află pe loc dacă a greșit și, de multe ori, primește și o explicație.
- Spațiile de lucru comune (Google Docs, Jamboard, Miro): aceste instrumente permit elevilor să lucreze împreună la o problemă, să-și împărtășească ideile, să deseneze scheme, să-și dea feedback reciproc, totul în timp real.
- Simulările și jocurile inteligente: există jocuri și simulări care fac învățarea unor concepte (cum ar fi probabilitățile sau logica) mai distractivă și mai intuitivă [4].

Cum lucrează împreună **metacogniția, TIC și gândirea matematică**? Aici ajungem la inima ideii noastre. Cum se leagă toate acestea? Simplu: folosim tehnologia nu doar ca să *facem* matematică, ci și ca să *ne gândim la cum facem* matematică.

- Tehnologia ca oglindă metacognitivă. Când un elev folosește GeoGebra să exploreze proprietățile unui triunghi, programul îi arată instantaneu consecințele acțiunilor sale. Aceasta îl ajută să-și *monitorizeze* ipotezele. Când primește feedback de la un quiz online, își *evaluează* înțelegerea. Când folosește o hartă conceptuală digitală pentru a planifica rezolvarea unei probleme, își face *planul* vizibil și mai ușor de urmărit. Tehnologia poate scoate la lumină procesul de gândire.
- Metacogniția ca busolă pentru tehnologie. Pe de altă parte, degeaba ai cel mai performant GPS (tehnologia) dacă nu știi unde vrei să ajungi sau cum să citești harta (metacogniția) [13]. Un elev conștient metacognitiv va alege instrumentul digital potrivit pentru problema respectivă, va *planifica* cum îl va folosi, va *monitoriza* utilizarea și va *evalua* critic rezultatele.

Deci, nu e suficient să le dăm copiilor tehnologie. Trebuie să-i învățăm și *cum să gândească* atunci când o folosesc. Să-i încurajăm să-și pună întrebări metacognitive *înainte, în timpul și după* ce interacționează cu un software sau o platformă online în contextul unei sarcini matematice [16]. Când reușim să facem asta, creăm un cerc virtuos: tehnologia face gândirea matematică mai accesibilă și mai vizibilă, iar metacogniția face utilizarea tehnologiei mai eficientă și mai orientată spre învățare profundă.

**Strategii** și idei pentru clasă bazate pe cercetările lui Chiș [5] și Stănculescu [14]:

I. *Planificarea cu ajutor digital*. Orice călătorie reușită începe cu un plan bun. La fel și rezolvarea unei probleme de matematică. Înainte de a sări direct la calcule,

e util să ne oprim o clipă și să ne gândim: „Ce am de făcut? Cum voi proceda?” Tehnologia ne poate da o mână de ajutor aici:

1. Hărți mentale digitale pentru claritate (MindMeister, CmapTools, Miro). Este o modalitate excelentă de a transforma o problemă abstractă într-o reprezentare vizuală, mai ușor de înțeles [10]. Pe o tablă virtuală, elevul poate: nota ideile principale, datele cunoscute, ce se cere, conceptele-cheie, genera idei de rezolvare, crea o schemă logică a etapelor pe care le va urma și vizualiza cum se conectează diferite informații și concepte.
2. Agende și planificatoare digitale (Google Calendar, Task Managers). Aceste instrumente dezvoltă abilități de organizare esențiale nu doar pentru matematică, ci și pentru viață [7]. Ele pot ajuta elevii să: fixeze obiective clare, descompună o sarcină mare în pași mai mici, mai ușor de gestionat, aloce intervale specifice pentru fiecare etapă.
3. Explorarea preliminară online. Înainte de a intra într-un subiect nou, profesorul poate îndruma elevii să caute online (pe platforme ca Khan Academy, YouTube Edu sau site-uri dedicate) informații de bază sau să revizuiască noțiunile necesare. Această „încălzire” îi ajută să abordeze lecția cu mai multă încredere [3].

Folosind aceste instrumente, etapa de planificare devine mai structurată, mai vizibilă și mai puțin intimidantă. Elevul nu se mai aruncă direct în necunoscut, ci își pregătește „traseul”.

II. *Monitorizarea cu suport digital*. E important să verificăm din când în când dacă suntem pe direcția bună. În matematică, asta înseamnă să ne monitorizăm înțelegerea și progresul pe măsură ce lucrăm. Acest feedback vizual imediat îi ajută să-și monitorizeze înțelegerea și să identifice eventualele erori [13]. Tehnologia ne oferă aici niște „oglinzi” și „semnale de avertizare” foarte utile:

1. Laboratoare virtuale de experimentare (GeoGebra, Desmos): aici e frumusețea geometriei dinamice și a graficelor interactive! Elevii pot: testa „live” ipotezele, vedea pașii în timp real.
2. Verificări rapide și feedback imediat (quiz-uri online, exerciții interactive): platformele educaționale (Kahoot!, Quizizz, formulare Google) sunt excelente pentru autoverificare. Acest feedback rapid este esențial pentru a-și corecta înțelegerea și a nu acumula confuzii [11]. Elevul rezolvă un exercițiu și află imediat dacă e corect sau nu. Dacă a greșit, de multe ori primește o indicație sau o explicație.
3. Jurnalul de bord digital (documente text, bloguri simple): pentru probleme mai lungi sau mai complexe, încurajarea elevilor să-și noteze gândurile pe parcurs poate fi foarte utilă. Acest proces de scriere îi ajută să-și clarifice gândirea și să-și monitorizeze progresul [16].



4. Gândirea cu voce tare în grup (instrumente colaborative online): lucrul în echipă pe o tablă virtuală (Jamboard, Miro) sau într-un document partajat (Google Docs) este o superoportunitate de monitorizare reciprocă. A explica altuia cum ai rezolvat o problemă este un exercițiu excelent de monitorizare a propriei înțelegeri [1].

Prin aceste strategii, monitorizarea devine un proces activ, susținut de feedback vizual, interactiv sau social, ajutându-i pe elevi să rămână „la cârmă” propriei învățări.

III. *Evaluarea digitală*. După ce am terminat o sarcină sau am parcurs o etapă de învățare, e tentant să trecem repede la următorul lucru. Dar momentul reflecției, al evaluării este important pentru a învăța cu adevărat din experiență. Cum ne poate ajuta tehnologia să facem această evaluare mai eficientă și mai semnificativă?

1. Portofolii digitale – un spațiu online (poate un Google Site simplu, un folder în Drive, OneNote) unde elevul adună cele mai relevante „probe” ale învățării sale matematice. Conform lui Schoenfeld [13], reflecția asupra propriului proces de învățare este esențială pentru dezvoltarea gândirii matematice.
2. Analiza propriei performanțe – date din platforme online – statistici despre: procentul de reușită, timpul petrecut, tipurile de probleme la care excelează sau la care întâmpină dificultăți. Această analiză obiectivă îi ajută să-și dezvolte abilitățile de autoevaluare [9].
3. Reluarea meciului (înregistrări de ecran) – o metodă foarte puternică, deși poate mai rar folosită. Elevii își înregistrează ecranul (cu unelte simple ca Screencastify, Loom) în timp ce rezolvă o problemă pe calculator (folosind GeoGebra, Desmos etc.), explicând cu voce tare ce gândesc. Această analiză detaliată a propriului proces de lucru este o formă puternică de autoevaluare [12].
4. Feedback structurat (sondaje de reflecție online): profesorul poate crea rapid, folosind Google Forms sau similar, scurte chestionare de reflecție pe care elevii să le completeze după o activitate importantă care a implicat TIC. Acest feedback valoros poate fi utilizat pentru a adapta și îmbunătăți continuu procesul de predare-învățare [5].

Folosind aceste abordări digitale, evaluarea devine mai mult decât o notă – devine un proces activ de autoanaliză și învățare continuă, ajutându-i pe elevi să înțeleagă nu doar *ce* au învățat, ci și *cum* au învățat și cum pot deveni mai buni data viitoare.

**Concluzii și recomandări.** Am pornit în această cercetare de la o realitate dublă: copiii noștri trăiesc într-o lume digitală, iar matematica, esențială pentru viitorul lor, rămâne adesea o provocare. Am explorat cum putem construi o punte între aceste două lumi, folosind tehnologia nu ca scop în sine, ci ca aliat puternic în

dezvoltarea gândirii matematice – o capacitate complexă de a raționa, de a rezolva probleme și a înțelege structuri.

Secretul, am argumentat noi, stă în cultivarea *metacogniției* – abilitatea elevilor de a deveni conștienți și de a-și dirija propriul proces de gândire. Am văzut cum instrumentele digitale, de la software-uri de geometrie dinamică și calculatoare grafice la platforme interactive și unelte colaborative, pot fi folosite strategic pentru a sprijini fiecare etapă a acestui proces: planificarea atentă a abordării unei probleme, monitorizarea continuă a înțelegerii și evaluarea reflexivă a rezultatelor și strategiilor folosite (după Curriculumul Național, 2019).

Atunci când tehnologia devine o oglindă a gândirii, iar elevul învață să folosească această oglindă pentru a-și ajusta parcursul, matematica poate începe să capete sens într-un mod nou. Nu mai este doar despre a aplica rețete, ci despre a explora, a descoperi, a face conexiuni și a învăța din propriile încercări. Rolul profesorului se transformă și el, devenind cel al unui ghid care modelează gândirea, creează contexte de învățare provocatoare și sigure și oferă suportul necesar pentru ca elevii să devină tot mai autonomi.

Ce putem face concret?

1. La nivelul clasei:

- încurajarea utilizării creative a TIC, dincolo de exercițiile repetitive [7];
- integrarea explicită a întrebărilor metacognitive în activitățile de învățare [8];
- promovarea explorării, colaborării și a discuțiilor centrate pe procesul de rezolvare a problemelor [5];
- cultivarea unei atitudini pozitive față de greșeli, ca parte integrantă a procesului de învățare [14].

2. Pentru profesori:

- formarea continuă în domeniul integrării pedagogice a TIC și a strategiilor metacognitive [10];
- experimentarea și adaptarea metodelor didactice la nevoile specifice ale elevilor [1];
- colaborarea și schimbul de bune practici cu alți profesori.

3. La nivel sistemic:

- asigurarea accesului echitabil la tehnologie și resurse digitale de calitate în toate școlile [9];
- includerea formării în domeniul TIC și a metacogniției în programele de pregătire inițială și continuă a profesorilor;
- promovarea cercetării și dezvoltării de resurse educaționale digitale inovatoare [6].

Combinând inteligent resursele digitale cu atenția acordată dezvoltării conștiinței de sine ca elev, avem șansa reală de a-i ajuta pe copiii din gimnaziu nu

doar să „treacă” la matematică, ci să devină gânditori mai buni, mai curioși și mai pregătiți pentru o lume în continuă schimbare. E un efort care merită făcut.

### Bibliografie

1. ACHIRI, I. (coord.) *Didactica matematicii în gimnaziu și liceu*. Chișinău: Prut Internațional, 2017.
2. AL-MASOOMA, A.AI-M., ABDULLA, E. Analysing Mathematical Abilities of High School Graduates. *Sustainability and Resilience Conference*. Disponibil: <https://knepublishing.com/index.php/Kne-Social/article/view/3101/6544#info>
3. AUSUBEL, D.P., ROBINSON, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
4. BENITO, Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Polirom, 2003. 192 p.
5. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Casa Cărții de Știință, 2005.
6. DE LANDSHEERE, V.A. *L'éducation et la formation*. Paris: P.U.F., 1992.
7. DRĂGAN, A.-M.-I. Învățarea autoreglată. *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu. Seria Științe ale educației*. 2013, nr. 2, pp. 100-128.
8. FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979, 34(10), 906-911.
9. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum național. Învățământul gimnazial. Matematică (clasele V-IX)*. Chișinău: Lyceum, 2019.
10. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. Editura Științifică, 1990.
11. PINTRICH, P.R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*. 2002, 41(4), 219-225.
12. POLYA, G. *Cum rezolvăm o problemă?* Editura Științifică, 1965.
13. SCHOENFELD, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, 1992, pp. 334-370
14. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2014.
15. TELEUCĂ, M., LUPU, I., SALI, L. Transpunerea didactică a conținuturilor pentru dezvoltarea gândirii matematice. *Acta et commentationes. Științe ale educației*. 2012, nr. 1.
16. VEENMAN, M.V.J., VAN HOUT-WOLTERS, B.H.A.M., AFFLERBACH, P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006, 1(1), 3-14.

# STUDII DFT PRIVIND REACȚIA DE NEUTRALIZARE A RADICALULUI $\text{HO}_2\cdot$ CU TIOLI HALOGENAȚI ( $\text{CX}_3\text{-SH}$ , $\text{X} = \text{H, F, Cl, Br, I}$ )

## DFT STUDIES ON THE NEUTRALIZATION REACTION OF THE $\text{HO}_2\cdot$ RADICAL WITH HALOGENATED THIOLS ( $\text{CX}_3\text{-SH}$ , $\text{X} = \text{H, F, Cl, Br, I}$ )

**Iana CERNEAVSCAIA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Ion ARSENE**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

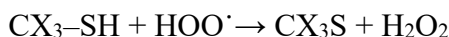
**Iana CERNEAVSCAIA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Ion ARSENE**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 547

**Abstract.** In this study, the radical reactions between halogenated thiols ( $\text{CX}_3\text{-SH}$ , where  $\text{X} = \text{H, F, Cl, Br, I}$ ) and the hydroperoxyl radical ( $\text{HOO}\cdot$ ) were investigated. The study focused on the reaction mechanism, highlighting the influence of halogen substituents on the activation energy and the stability of intermediates. Using DFT calculations with the B3LYP functional, the structures of the reactants, transition states, and products were optimized, and the activation energies were determined. The results indicate an activation energy variation between 1,88 and 5,27 kcal/mol, with the lowest value observed for  $\text{Cl}_3\text{SH}$ . All studied reactions are thermodynamically favorable, with the iodinated system exhibiting the highest stability of the final product.

**Keywords:** radical reactions, hydrogen transfer, hydroperoxyl radical, thiols, activation energies, DFT calculations.

**Introducere.** Reacțiile radicalice ale tiolilor halogenați ( $\text{CX}_3\text{-SH}$ ,  $\text{X} = \text{H, F, Cl, Br, I}$ ) cu radicalul peroxid ( $\text{HOO}\cdot$ ) constituie un subiect de cercetare important în chimia organică și biochimie [1]. Aceste procese redox prezintă mecanisme complexe care influențează diverse aspecte ale chimiei biologice și sintezei organice [2]. Interacțiunile dintre tioli și radicalul peroxid implică transfer de electroni și protoni, cu formarea radicalilor tiolici ( $\text{CX}_3\text{-S}\cdot$ ) și peroxid de hidrogen ( $\text{H}_2\text{O}_2$ ), conform ecuației:



Studiile arată că natura substituenților halogenați influențează semnificativ energia de activare și selectivitatea acestor reacții [3]. Compușii fluorurați, datorită electronegativității ridicate a fluorului, demonstrează o stabilitate crescută a intermediarilor radicalici comparativ cu analogii lor clorurați sau bromurați [1].

În context biologic, aceste reacții au implicații importante în procesele de stres oxidativ. Cercetările indică faptul că mecanismele de transfer de hidrogen pot juca un rol în protecția împotriva speciilor reactive de oxigen [2]. De asemenea, studiile teoretice evidențiază că barierele de activare variază considerabil în funcție de natura substituenților [4].

Analizele bazate pe teoria funcționalei de densitate (DFT) permit o investigare detaliată a acestor reacții prin optimizarea geometriilor reactanților, intermediarilor și produșilor. Metodele DFT, utilizând funcționale hibride precum B3LYP și seturi de baze extinse, oferă o descriere precisă a energiei de activare și a stabilității intermediarilor. În plus, modelarea computațională permite compararea influenței substituenților halogenați asupra parametrilor cinetici și termodinamici ai reacției. Astfel, aplicarea acestor metode ajută la identificarea caracteristicilor structurale și energetice esențiale pentru înțelegerea mecanismului de reacție [5].

În articolul de față sunt analizate aspectele termodinamice și cinetice ale acestor procese, bazându-ne pe metode computaționale DFT și datele experimentale existente. Rezultatele sunt relevante pentru înțelegerea fundamentală a chimiei radicalilor liberi și neutralizării lor.

Scopul articolului a fost analiza mecanismelor de transfer de hidrogen în reacțiile radicalice dintre tiolii halogenați ( $CX_3-SH$ ,  $X = H, F, Cl, Br, I$ ) și radicalul peroxid ( $HO\cdot$ ), determinând energiile de activare și parametrii termodinamici, evidențiind influența substituenților halogenați asupra cineticii reacțiilor, precum și stabilitatea diferită a intermediarilor și a produșilor formați.

**Metode și programe aplicate.** Pentru optimizarea structurii geometrice a moleculelor implicate în reacțiile studiate, a fost utilizat calculul DFT (*Density Functional Theory*), o metodă de calcul avansată care permite obținerea unor rezultate precise pentru proprietățile moleculare. Calculul a fost realizat folosind funcționala B3LYP, care este larg utilizată pentru calcule de structură electronică și energie a moleculelor. Această metodă a permis optimizarea completă a structurii geometrice a reactanților, stărilor de tranziție și produselor, având în vedere efectele de corelație electronică și interacțiunile non-legătură. În urma optimizării geometrice, au fost determinate energiile totale ale sistemelor studiate, care sunt esențiale pentru înțelegerea mecanismelor de reacție. Pentru validarea stărilor de tranziție, s-a confirmat prezența unei singure frecvențe imaginare, iar analiza IRC (*Intrinsic Reaction Coordinate*) a fost efectuată pentru a verifica conectivitatea dintre reactanți și produși.

Energiile relative și energiile de activare au fost calculate pentru fiecare sistem molecular analizat:  $CH_3-SH$ ,  $CF_3-SH$ ,  $CCl_3-SH$ ,  $CBr_3-SH$  și  $CI_3-SH$ . Aceste calcule au avut un rol esențial în determinarea traiectoriilor de reacție și în stabilirea unui profil energetic detaliat al procesului chimic. Pentru a permite o comparație între diferite sisteme, energiile au fost exprimate în kcal/mol, utilizând un factor de

conversie de 627,51, care a permis transformarea valorilor obținute în unități energetice convenționale, utile pentru interpretarea eficienței și stabilității reacțiilor chimice.

**Rezultate și discuții.** Pentru fiecare sistem  $CX_3-SH$  analizat, au fost identificate trei stări fundamentale ale procesului de reacție: reactantul (R), care corespunde structurii inițiale a moleculei  $CX_3-SH$  înainte de inițierea reacției chimice; starea de tranziție (ST), care reprezintă punctul maxim energetic pe calea de reacție, fiind o configurație intermediară instabilă cu energie mai mare decât reactanții și produșii; produsul (P), care este structura finală rezultată în urma transferului de hidrogen, reflectând un minim energetic post-reacție. În figura 1 sunt prezentate cele trei stări fundamentale identificate pentru fiecare sistem  $CX_3-SH$  analizate în cadrul procesului de transfer de hidrogen.

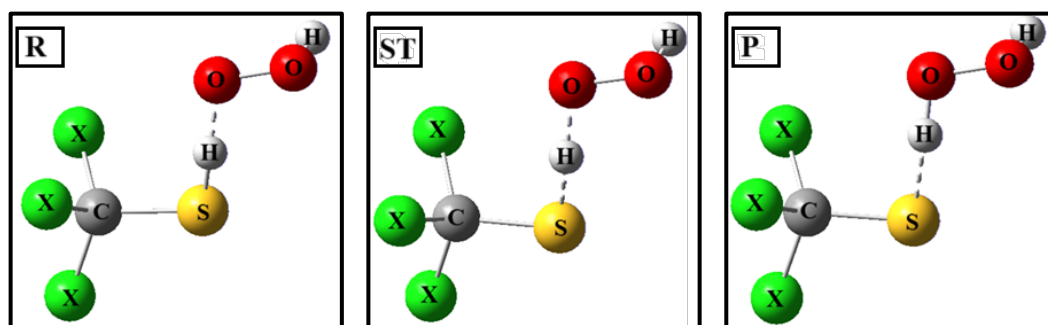


**Figura 1. Reprezentarea schematică a reactantului (R), stării de tranziție (ST) și a produsului de reacție (P) pentru reacția studiată**

Energiile sistemelor investigate teoretic sunt prezentate în tabelul 1. Acesta include valorile energiei totale corespunzătoare reactanților (R), stărilor de tranziție (ST) și produșilor (P), precum și energia de activare ( $E_a$ ) și frecvența imagină asociată fiecărei stări de tranziție.

**Tabelul 1. Valorile energiilor totale, ale energiilor de activare și ale frecvențelor imaginare pentru sistemele studiate**

| Sistem               | E(R)<br>(Hartree) | E(ST)<br>(Hartree) | E(P)<br>(Hartree) | $E_a$<br>(kcal/mol) | $\nu$<br>(cm <sup>-1</sup> ) |
|----------------------|-------------------|--------------------|-------------------|---------------------|------------------------------|
| CH <sub>3</sub> -SH  | -589,6188         | -589,6113          | -589,6245         | 4,71                | -1535,89                     |
| CF <sub>3</sub> -SH  | -887,3485         | -887,3401          | -887,3464         | 5,27                | -1448,63                     |
| CCl <sub>3</sub> -SH | -1968,3697        | -1968,3625         | -1968,37          | 4,52                | -1495,92                     |
| CBr <sub>3</sub> -SH | -8302,9598        | -8302,9524         | -8302,9611        | 4,64                | -1499,34                     |
| CI <sub>3</sub> -SH  | -233,8041         | -233,8011          | -233,8124         | 1,88                | -1499,34                     |

În reacția unde participă compusul CH<sub>3</sub>-SH (frecvența imagină: -1535,89 cm<sup>-1</sup>), energia de activare de 4,71 kcal/mol indică o reacție favorabilă din punct de

vedere energetic. Această valoare sugerează că prezența grupului metil nu introduce efecte spațiale sau electronice semnificative, facilitând astfel transferul de hidrogen. Lipsa substituenților electronegativi permite o tranziție lină către produs, fără destabilizări suplimentare ale stării de tranziție.

În cazul  $\text{CF}_3\text{-SH}$  (frecvența imaginară:  $-1448,63\text{ cm}^{-1}$ ), se înregistrează cea mai mare energie de activare,  $5,27\text{ kcal/mol}$ . Această valoare crescută este atribuită electronegativității ridicate a atomilor de fluor, care atrag densitatea electronică spre ei, destabilizând astfel starea de tranziție. Prezența acestor substituenți provoacă un efect inductiv puternic, care crește bariera energetică și face transferul de hidrogen mai dificil. Aceste observații sunt în concordanță cu literatura de specialitate, unde influența electronegativității asupra energiilor de activare a fost descrisă anterior [1].

Pentru  $\text{CCl}_3\text{-SH}$  (frecvența imaginară:  $-1495,92\text{ cm}^{-1}$ ) și  $\text{CBr}_3\text{-SH}$  (frecvența imaginară:  $-1499,34\text{ cm}^{-1}$ ), energiile de activare sunt relativ apropiate, având valori de  $4,52\text{ kcal/mol}$  și  $4,64\text{ kcal/mol}$  respectiv. Această similitudine sugerează că efectele combinate ale substituenților clor și brom – respectiv, efecte electronice și spațiale – se compensează reciproc. Deși bromul este un atom mai mare și mai polarizabil decât clorul, diferența de electronegativitate între acești doi halogeni atenuează impactul spațial, ceea ce conduce la valori comparabile ale energiilor de activare.

În cazul sistemului  $\text{CI}_3\text{-SH}$  (frecvența imaginară:  $-1499,34\text{ cm}^{-1}$ ), se observă cea mai mică energie de activare,  $1,88\text{ kcal/mol}$ , ceea ce indică o reacție extrem de favorabilă energetic. Această valoare scăzută se explică prin efectele spațiale ale iodului, care, deși este voluminos, are o electronegativitate redusă, stabilizând starea de tranziție. Astfel, starea de tranziție poate beneficia de o stabilizare suplimentară, reducând energia necesară pentru conversia reactantului în produs. Mai mult, iodul poate facilita delocalizarea sarcinii radicalice, contribuind la o scădere semnificativă a barierei energetice.

Ordinea energiilor de activare ( $\text{CF}_3\text{-SH} > \text{CH}_3\text{-SH} > \text{CBr}_3\text{-SH} > \text{CCl}_3\text{-SH} > \text{CI}_3\text{-SH}$ ) reflectă combinația dintre efectele electronice și spațiale ale halogenilor. Fluorul, datorită electronegativității sale ridicate, crește energia de activare, în timp ce iodul, cu electronegativitatea scăzută și volumul mare, o reduce semnificativ. Aceste observații sunt în acord cu studiile teoretice anterioare care au analizat influența substituenților asupra reacțiilor radicalice [3].

Pentru a vizualiza variația energetică în funcție de natura halogenului, a fost reprezentat grafic profilul energetic al reacțiilor (figura 2), evidențiind diferențe în energiile de activare și stabilitatea produșilor, subliniind astfel influența substituenților halogenați.

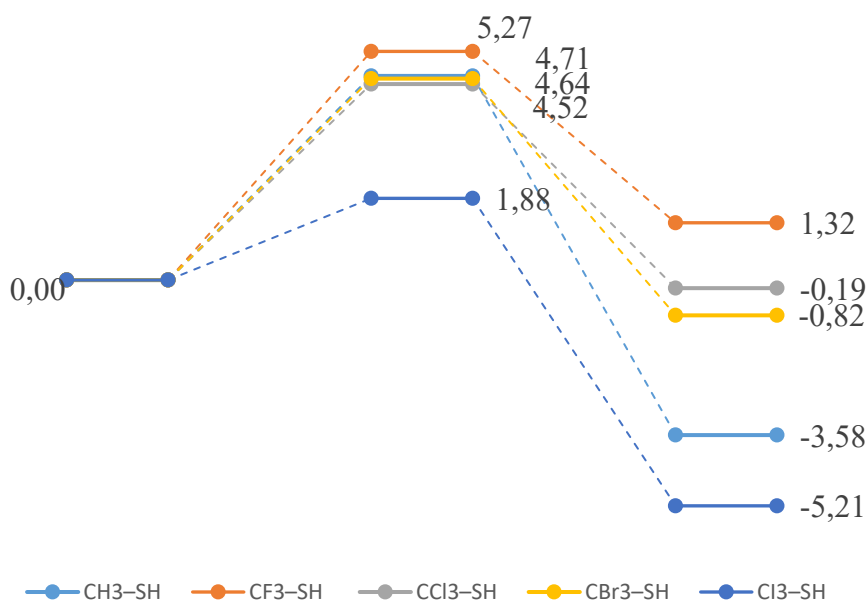


**Figura 2. Profilul energetic al reacțiilor radicalice ale tiolilor halogenați**  
(valorile energetice sunt date în kcal/mol)

În toate cazurile, produsul (P) are o energie mai mică decât reactantul (R), ceea ce confirmă că reacția este termodinamic favorabilă și exotermă, excepție făcând fluorul. Diferențele de energie între produși și reactanți, exprimate în kcal/mol, variază semnificativ în funcție de natura halogenului: cea mai mare diferență energetică se observă pentru Cl<sub>3</sub>-SH (-5,21 kcal/mol), urmată de CH<sub>3</sub>-SH (-3,58 kcal/mol), CBr<sub>3</sub>-SH (-0,82 kcal/mol), CCl<sub>3</sub>-SH (-0,19 kcal/mol) și CF<sub>3</sub>-SH (1,32 kcal/mol).

Rezultatele obținute au implicații importante în chimia aplicată, sugerând că derivații iodați ar putea fi preferați în aplicații care necesită reacții rapide și eficiente, în timp ce cei fluorurați ar putea fi utilizați acolo unde este necesar un control mai fin al cineticii reacției. În plus, înțelegerea mecanismului de transfer de hidrogen poate contribui la dezvoltarea de noi strategii pentru combaterea stresului oxidativ în sistemele biologice [6].

**Concluzii.** În studiu s-au analizat reacțiile de transfer de hidrogen între tioli halogenați (CX<sub>3</sub>-SH, X = H, F, Cl, Br, I) și radicalul HOO<sup>•</sup> folosind metode DFT. Rezultatele au evidențiat o variație semnificativă a energiilor de activare în funcție de natura halogenului, cu valori cuprinse între 1,88 kcal/mol pentru Cl<sub>3</sub>-SH și 5,27 kcal/mol pentru CF<sub>3</sub>-SH. Această diferență este atribuită efectelor combinate ale electronegativității și volumului substituenților, care influențează atât stabilitatea stării de tranziție, cât și cea a produselor finale.

Toate reacțiile investigate s-au dovedit a fi favorabile din punct de vedere termodinamic, cu excepția celei care implică fluorul. Dintre speciile analizate, Cl<sub>3</sub>-



SH a prezentat cea mai mare stabilitate a produsului final. Compușii iodați, cu energii de activare reduse, sunt promițători pentru aplicații care necesită reacții rapide, în timp ce cei fluorurați pot fi utili în procese unde este necesar un control mai fin al cineticii.

Metoda DFT cu funcționala B3LYP s-a dovedit eficientă în studiul acestor mecanisme radicalice. În cercetările viitoare, am putea investiga influența altor factori, precum solventul sau temperatura, asupra acestor procese.

### **Bibliografie**

1. WAHBA, M.F. *Studies in Organo-Sulphur Chemistry*. University of Manchester, 1978.
2. INES, J.M.S.N. *Theoretical and Computational Study of Sulfur Compounds Reactivity in Prebiotic Chemistry*. Universitat de Barcelona, 2023.
3. SEMENOV, S.N. et al. *Nature*. 2016, 537, 656-668.
4. ARSENE I., PURCEL, V. *Studiul energetic al transferului de protoni în molecula de uracil*. 2024.
5. BILGUUN, B., VIN JOUVIN, Christian Matheis, K., GOOSSEN, Lukas J. *Synthesis of Difluoromethyl Thioethers from Difluoromethyl Trimethylsilane and Organothiocyanates Generated In Situ*. 2015.
6. NAGY, P. *Antioxidants & Redox Signaling*. 2013, 18, 1623-1636.

# MODELAREA CHIMICĂ – UN INSTRUMENT DIDACTIC MODERN PENTRU STUDIUL TAUTOMERIEI CETO-ENOLICE

## CHEMICAL MODELING – A MODERN TEACHING TOOL FOR THE STUDY OF KETO-ENOL TAUTOMERY

**Valentina PURCEL**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Ion ARSENE**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Valentina PURCEL**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Ion ARSENE**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 547**

**Abstract.** The paper analyzes the keto-enol tautomeric process, which involves the interconversion between a ketone (or aldehyde) and an enol, an example of functional isomerism. The study focuses on the equilibrium between acetaldehyde and vinyl alcohol, addressing the proton transfer mechanism between the isomeric forms. Using computational simulations with the GAUSSIAN 09 program, an energy profile was constructed that highlights the energy barrier and the transition state. It shows that the keto form is more stable than the enol form. The paper emphasizes the role of modern computing technologies in the didactic approach to organic chemistry, providing students with an efficient tool for understanding complex chemical processes.

**Keywords:** keto enolic tautomerism, acetaldehyde, vinyl alcohol, computational simulations, energy profile.

**Introducere.** Educația modernă este profund influențată de diverse aspecte, precum contextul socioeconomic, evoluția tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC), precum și cerințele mereu schimbătoare ale pieței muncii, care impun adaptarea continuă a educabililor. Progresul și diversificarea tehnologiilor informaționale oferă oportunitatea de a le integra în diferite discipline școlare pentru a rezolva multiple provocări. Aceste tehnologii îmbunătățesc procesul educațional, creând un mediu interdisciplinar prietenos și atractiv pentru elevi și studenți. Totodată, utilizarea lor este extrem de motivantă, mai ales pentru generațiile tinere, care se adaptează cu ușurință la schimbările tehnologice rapide [1].

Tautomeria ceto-enolică, un fenomen chimic fundamental, ilustrează interconversia dinamică între o cetonă (sau aldehidă) și un enol, ambele specii având aceeași formulă moleculară [2]. Acest proces, esențial în chimia organică, este un

exemplu paradigmă de izomerie de funcțiune, unde diferențele structurale conduc la proprietăți chimice distincte [3]. Un exemplu clasic de tautomerie ceto-enolică este echilibrul dintre acetaldehidă (formă ceto) și alcoolul vinilic (formă enolică).

Acetaldehida, o aldehydă simplă, este forma predominantă în acest echilibru, datorită stabilității sale mai mari. Alcoolul vinilic, deși mai puțin stabil, joacă un rol important în anumite reacții chimice și procese biologice [4]. Mecanismul tautomeriei ceto-enolice implică un transfer de proton intramolecular, catalizat de acizi sau baze, care facilitează interconversia între cele două forme izomere [5]. Studiile computaționale au arătat că bariera energetică pentru tautomerizarea acetaldehidei este semnificativă, explicând astfel predominanța formei ceto [6]. Mai mult, influența solventului asupra echilibrului tautomerice a fost investigată pe larg, arătând că solvenții polari favorizează forma enolică în anumite cazuri [7].

În contextul educației chimice, înțelegerea și reprezentarea mecanismului poate prezenta dificultăți pentru studenți. Modelarea computațională se dovedește a fi un instrument educațional avansat, facilitând analiza detaliată a dinamicii tautomeriei ceto-enolice. Prin intermediul simulărilor moleculare, studenții pot observa în mod direct transferul de protoni, modificările de geometrie moleculară și variațiile energetice corespunzătoare, explorând în același timp factorii determinanți ai echilibrului tautomerice.

Scopul acestei lucrări este de a explora și a demonstra utilitatea tehnologiilor moderne de calcul în aprofundarea înțelegerii mecanismului tautomerice ceto-enolic în demersul didactic la cursului de chimie organică.

**Metode computaționale.** Determinarea structurilor geometrice a reactanților, produșilor și stărilor de tranziție a fost realizată cu ajutorul funcționalităților avansate ale programului GAUSSIAN 09 [8], folosind metoda DFT la nivelul teoriei B3LYP/6-31G [9]. Frecvența vibrațională a stării de tranziție și coordonatele intrinseci (IRC) au fost determinate la același nivel de teorie.

**Rezultate și discuții.** Tautomeria ceto-enolică reprezintă un proces chimic caracterizat prin interconvertirea dinamică între o cetonă (sau aldehydă) și forma sa enolică, acestea având aceeași formulă moleculară, dar structuri distincte. Acest fenomen, specific izomeriei funcționale, implică formarea a două specii izomere, determinată de transferul unui proton între atomii de carbon și oxigen.

În figura 1 este reprezentat mecanismul de transformare ceto-enolică a acetaldehidei în alcool vinilic.

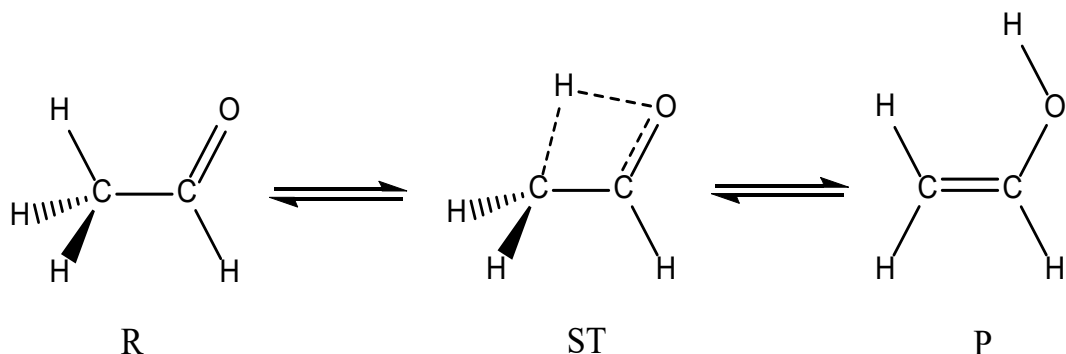


**Figura 1. Schema procesului de transformare ceto-enolică dintre acetaldehidă și alcoolul vinilic**

Mecanismul reacției ceto-enolice presupune transferul unui atom de hidrogen de la un atom de carbon către atomul de oxigen al grupării carbonilice, ceea ce determină conversia unei forme cetonică în forma sa enolică și invers.

De obicei, forma cetonică este mai stabilă decât forma enolică, datorită structurii unde legătura dublă între carbon și oxigen este mai puternică în forma cetonică. În tabelul 1 sunt redate valorile energiilor totale pentru speciile participante la reacție.

**Tabelul 1. Energia totală u.a.e.**

| Specia | Energia totală |
|--------|----------------|
| R      | -153,7824      |
| ST     | -153,6643      |
| P      | -153,7628      |

Reieșind din valorile energetice prezentate în tabelul 1, s-a construit profilul energetic al procesului tautomeric reprezentat în figura 2. Această curbă energetică ilustrează variațiile energiei pe parcursul tranziției între formele izomere cetonice și enolică, evidențiind bariera energetică și punctele de maxim și minim ale funcției de potențial. În figura 2, se poate observa că forma cetonică are o energie mai mică decât forma enolică, ceea ce sugerează că, în condiții standard, echilibrul se va deplasa către forma cetonică.

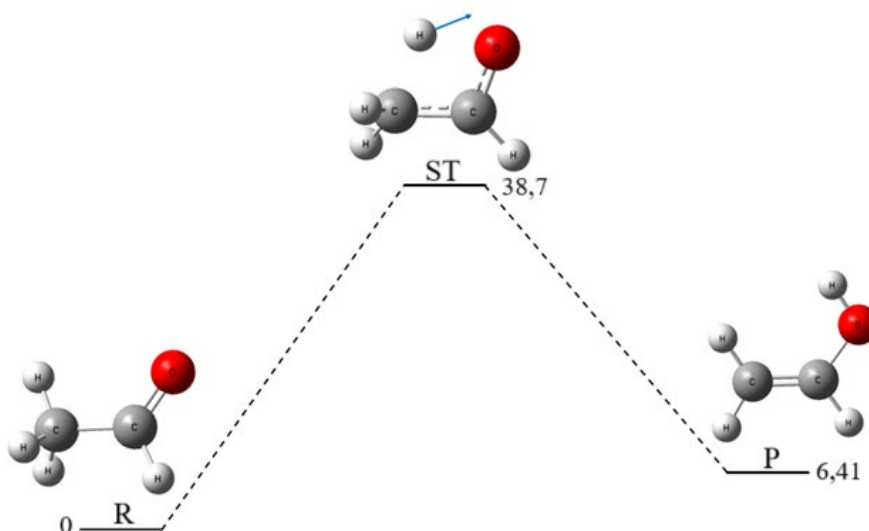


**Figura 2. Profilul energetic al procesului de transformare ceto-enolică**

Starea de tranziție prezentă în procesul tautomeric este caracterizată de o singură frecvență vibrațională negativă de  $-2179,73 \text{ cm}^{-1}$ , ceea ce confirmă faptul că aceasta este o stare de tranziție reală și nu un punct de stare locală. Frecvența vibrațională indică existența unei bariere energetice între cele două forme izomere, în care interconversia ceto-enolică se realizează printr-o deplasare a protonului. Energia de activare corespunzătoare acestui proces este estimată la  $38,7 \text{ kcal/mol}$ , indicând nivelul energetic necesar pentru a depăși această barieră în timpul reacției de tautomerizare.

**Concluzii.** Procesul de tautomerie ceto-enolică este un fenomen fundamental în chimia organică, care ilustrează complexitatea interconversiei între două forme izomere ale unui compus. Studiul acestui proces, în context educațional, permite o înțelegere aprofundată a conceptelor de izomerie de funcțiune și a mecanismelor chimice dinamice.

Analiza datelor energetice și a profilului energetic al procesului tautomeric, construit pe baza simulărilor moleculare, oferă studenților un instrument vizual pentru a înțelege cum se formează echilibrul ceto-enolic. Aceste informații sunt importante pentru dezvoltarea abilităților de gândire critică, iar utilizarea tehnologiilor moderne de calcul facilitează învățarea activă, permițând studenților să observe și să analizeze direct starea de tranziție și energia de activare a procesului, care este egală cu  $38,7 \text{ kcal/mol}$ . Astfel, în articol demonstrăm nu doar importanța mecanismului ceto-enolic în chimia organică, dar subliniem și rolul tehnologiilor moderne de calcul ca instrumente pedagogice valoroase.

## Bibliografie

1. COROPCEANU, Eduard, ARSENE, Ion, ȘARGAROVSKI (MUNTEANU), Viorica, PURCEL, Zinaida. Studiul instabilității unor izomeri ai alcoolilor nesaturați și a reacțiilor intermediare în procesul transformării tautomerice în cadrul cursului de chimie organică. *Acta et commentationes (Științe ale educației)*. 2019, nr. 2(16), pp. 32-42. ISSN 1857-0623.
2. NENIȚESCU C.D. *Chimie organică*. Vol. I. București: Regia Autonomă Monitorul Oficial, 2015. 938 p.
3. SMITH, Michael B., MARCH, Jerry. *March's Advanced Organic Chemistry: Reactions, Mechanisms, and Structure*. 6th ed. New York: Wiley-Interscience, 2007.
4. ANSLYN, E.V., DOUGHERTY, D.A. *Modern Physical Organic Chemistry*. Sausalito: University Science Books, 2006.
5. ȘERBAN, Bogdan-Cătălin, BUMBAC, Marius, SCHIKETANZ, Iosif, POPESCU, Mihai-Viorel. *Chimie organică. Întrebări și răspunsuri*. Volumul I. 2014.
6. JENSEN, William B. *The Chemistry of Tautomerism*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
7. REICHARDT, Christian, WELTON, Wolfgang. *Solvents and Solvent Effects in Organic Chemistry*. 4th ed. New York: Wiley-VCH, 2010.
8. STEPHENS, P. et al. Ab initio Calculation of Vibrational Absorption and Circular Dichroism Spectra Using Density Functional Force Fields. *J. Phys. Chem.* 1994, 98, 11623-11627. DOI: 10.1021/j100096a001.
9. BECKE, A. Density-functional thermochemistry. III. The role of exact exchange. *J. Chem. Phys.* 1993, 98, 5648-5652. DOI: 10.1063/1.464913.

# ASIGURAREA CONEXIUNILOR PLURIDISCIPLINARE ALE FIZICII CU ALTE DISCIPLINE PRIN INTERMEDIUL PROIECTELOR STEAM

## ENSURING MULTIDISCIPLINARY CONNECTIONS OF PHYSICS WITH OTHER DISCIPLINES THROUGH STEAM PROJECTS

**Maria ȚAPORDEI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Viorel BOCANCEA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Maria TAPORDEI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Viorel BOCANCEA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.02:53**

**Abstract.** Multidisciplinary provides students with valuable exposure to various fields of knowledge, helping them develop a broader understanding of the world and develop critical and flexible thinking. By exposing them to diverse disciplinary perspectives, multidisciplinary can stimulate creativity and lead to the identification of innovative solutions to complex problems. STEAM projects contribute to establishing multidisciplinary connections with other disciplines, ensuring the application of physics in technology and engineering, which is important in the academic and professional orientation of students. This paper proposes a STEAM project carried out with students in physics classes, entitled "Battery Collection", which can combine environmental science, technology and engineering to find effective recycling solutions. Among the benefits of this project are: developing students' STEAM skills, raising awareness of the importance of environmental protection, actively involving students in solving a real problem, contributing to creating a cleaner future, connecting science and technology with visual art, etc.

**Keywords:** multidisciplinary connections, physics, STEAM project.

Pluridisciplinaritatea oferă elevilor o expunere valoroasă la diverse domenii ale cunoașterii, ajutându-i să-și dezvolte o înțelegere mai amplă a lumii și să-și formeze o gândire critică și flexibilă. Prin expunerea la diverse perspective disciplinare, pluridisciplinaritatea poate stimula creativitatea și poate conduce la identificarea unor soluții inovatoare la problemele complexe.

Fizica, ca știință fundamentală, nu există în izolare, ci se intersectează și influențează o gamă largă de alte discipline. Această natură pluridisciplinară este esențială nu doar pentru avansarea cunoașterii științifice, ci și pentru o educație holistică și relevantă. În contextul pedagogiei românești, înțelegerea și valorificarea acestor conexiuni sunt cruciale pentru formarea unor elevi cu o perspectivă amplă și

capacități de gândire complexă. Conexiunile pluridisciplinare implică abordarea unei teme sau a unei probleme din perspectiva mai multor discipline, fiecare contribuind cu propriile sale metode, concepte și instrumente. Spre deosebire de interdisciplinaritate, unde se urmărește o integrare a cunoștințelor și o sinteză, pluridisciplinaritatea menține distincția dintre discipline, dar le aduce în dialog pentru a oferi o înțelegere mai bogată a subiectului studiat. Fizica se conectează în mod natural cu numeroase alte domenii:

*Matematica* – limbajul fizicii, furnizând instrumentele necesare pentru modelare, analiză și predicție. Concepte matematice precum calculul diferențial și integral, algebra liniară și geometria sunt fundamentale în fizică;

*Chimie* – fizica stă la baza înțelegerii structurii atomice și moleculare, a legăturilor chimice și a reacțiilor. Termodinamica, mecanica cuantică și spectroscopia sunt domenii unde fizica și chimia se suprapun semnificativ;

*Biologie* – principiile fizicii sunt esențiale pentru înțelegerea proceselor biologice, de la biomecanică și biofizică (studiul mișcării organismelor și al proceselor fizice din celule) până la neurofizică (studiul activității electrice a creierului) și biooptică (interacțiunea luminii cu sistemele biologice);

*Inginerie* – aplică principiile fizicii pentru a proiecta și construi tehnologii, de la mașini simple la sisteme complexe precum centralele electrice, aeronavele și dispozitivele electronice;

*Informatică* – fizica stă la baza funcționării hardware-ului computerelor și a transmiterii informației. Domenii precum optoelectronica și fizica stării solide sunt esențiale pentru dezvoltarea tehnologiei informației;

*Astronomie și astrofizică* – aceste discipline aplică legile fizicii pentru a studia corpurile cerești, evoluția universului și fenomenele cosmice;

*Geologie și geofizică* – fizica este utilizată pentru a înțelege structura Pământului, cutremurele, magnetismul terestru și alte fenomene geologice;

*Medicină* – tehnologii medicale avansate, cum ar fi imagistica prin rezonanță magnetică (RMN), tomografia computerizată (CT), radioterapia și ultrasunetele, se bazează pe principii fizice fundamentale.

Deși referințe specifice și extinse dedicate conexiunilor pluridisciplinare ale fizicii în opera autorilor cursurilor de pedagogie sunt limitate, ideea integrării cunoștințelor și a abordării interdisciplinare este prezentă în lucrările unor pedagogi români importanți.

Constantin Cucos a subliniat importanța unei perspective holistice asupra educației și a necesității de a depăși granițele stricte dintre discipline pentru o învățare mai profundă și relevantă. În lucrările sale [2, 4] se argumentează în favoarea unei pedagogii care să favorizeze conexiunile între diferitele domenii ale cunoașterii.

Alți autori [3], în diverse studii și articole, au atins aspecte ale interdisciplinarității și pluridisciplinarității în contextul învățământului științelor, inclusiv fizica, argumentând pentru beneficiile unei abordări care să evidențieze legăturile dintre discipline pentru a spori motivația și înțelegerea elevilor. Exemple



pot fi găsite în reviste de specialitate și în lucrările prezentate la conferințe de didactica fizicii și a științelor.

Integrarea conexiunilor pluridisciplinare în predarea fizicii aduce numeroase beneficii pedagogice:

- *Crește relevanța învățării*: elevii înțeleg cum fizica se aplică în lumea reală și în alte domenii de studiu, ceea ce sporește motivația și interesul pentru învățare.
- *Dezvoltă gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor*: abordarea problemelor din perspective multiple ajută elevii să dezvolte o înțelegere mai profundă și să găsească soluții inovatoare.
- *Promovează o înțelegere holistică*: elevii văd lumea ca un sistem complex de interconexiuni, nu ca o sumă de discipline separate.
- *Facilitează transferul de cunoștințe*: înțelegerea conceptelor fizice în diverse contexte ajută elevii să aplice aceste cunoștințe în situații noi.
- *Pregătește pentru viitor*: în multe cariere științifice și tehnologice, capacitatea de a lucra interdisciplinar și de a integra cunoștințe din diferite domenii este esențială.

Un proiect STEAM este o activitate practică și educativă care integrează patru domenii principale:

*Știință (Science)* – explorarea fenomenelor naturale, experimentelor chimice, fizicii etc.;

*Tehnologie (Technology)* – utilizarea software-ului, programării, electronicii etc.;

*Matematică (Mathematics)* – aplicarea calculelor, modelelor matematice, statisticilor etc.;

*Arta (Art)* – implicarea creativității specifice artelor, designul, aspectul estetic etc.

Caracteristicile unui proiect STEAM [1]:

- *interdisciplinar* – combină mai multe domenii pentru a rezolva o problemă, ancorată în viața reală a elevilor;
- *practico-aplicativ* – implică experimentare, construcție și testare, aplicarea cunoștințelor din domeniul științelor (fizicii, chimiei, biologiei) în soluționarea unei probleme practice;
- *inovativ și creativ* – încurajează gândirea critică și găsirea de soluții noi;
- *Bazat pe rezolvarea problemelor* – dezvoltă abilități de analiză și logică, căutarea soluțiilor originale ale problemei.

Un proiect STEAM la tema „Colectarea bateriilor” (figurile 1-4) poate combina știința mediului, tehnologia și ingineria pentru a găsi soluții eficiente de reciclare. Cum putem integra aceste domenii în cadrul unui proiect STEAM?

**Știință** – cercetarea impactului bateriilor asupra mediului.

**Tehnologie** – utilizarea senzorilor și ledurilor pentru interactivitate.

**Inginerie** – construirea unui container inteligent și sustenabil.

**Matematică** – calcularea capacității containerului și a impactului reciclării.

**Artă** – decorarea containerului cu un design atractiv și educațional.

În continuare propunem un proiect STEAM „Colectarea bateriilor”, structurat pe etapele de bază ale unui astfel de proiect:

**Titlul proiectului:** „Bateriile – mici, dar periculoase: colectăm și reciclăm pentru un viitor mai curat”

**Obiective:**

- conștientizarea elevilor și a comunității despre impactul negativ al bateriilor uzate asupra mediului;
- colectarea selectivă a bateriilor uzate;
- înțelegerea procesului de reciclare a bateriilor;
- promovarea unui comportament responsabil față de mediu.

**Etapele proiectului:**

**1. Etapa de cercetare (știință):**

- Elevii vor investiga ce sunt bateriile, din ce sunt compuse și cum funcționează.
- Se vor documenta despre efectele nocive ale bateriilor aruncate la întâmplare asupra solului, apei și a sănătății umane.
- Vor cerceta procesul de reciclare a bateriilor și beneficiile acestuia.

**2. Etapa de proiectare (tehnologie, inginerie):**

- Elevii vor proiecta și construi containere speciale pentru colectarea bateriilor, folosind materiale reciclate.
- Pot crea afișe informative și materiale promoționale pentru a încuraja colectarea bateriilor.
- Se pot crea chiar mici dispozitive de testare a bateriilor, pentru a le sorta pe tipuri.

**3. Etapa de implementare (tehnologie, inginerie):**

- Se vor amplasa containerele de colectare în școală, în comunitate sau în alte locuri publice.
- Se va organiza o campanie de informare și colectare a bateriilor uzate.
- Elevii vor monitoriza cantitatea de baterii colectate și vor ține evidența datelor.

**4. Etapa de analiză și evaluare (matematică):**

- Elevii vor analiza datele colectate (numărul de baterii, tipul lor etc.) și vor crea grafice și tabele.
- Vor calcula impactul pozitiv al proiectului asupra mediului (cantitatea de substanțe toxice evitate etc.).
- Se vor evalua rezultatele proiectului și se vor formula concluzii și recomandări.

**5. Etapa de comunicare:**

- Elevii vor prezenta rezultatele proiectului în cadrul școlii, comunității sau chiar la concursuri STEAM.
- Se pot folosi diverse mijloace de comunicare: prezentări, postere, videoclipuri, articole etc.

### Resurse:

- materiale informative despre baterii și reciclare;
- containere pentru colectarea bateriilor;
- materiale reciclate pentru construcția containerelor;
- instrumente de măsurare și analiză a datelor;
- internet, pentru a găsi informații, studii etc.;
- parteneriate cu firme de reciclare a bateriilor, dacă este posibil.

### Beneficii:

- dezvoltarea abilităților STEAM ale elevilor;
- conștientizarea importanței protejării mediului;
- implicarea activă a elevilor în rezolvarea unei probleme reale;
- contribuția la crearea unui viitor mai curat;
- creșterea gradului de reciclare printr-o experiență captivantă;
- conectarea științei și tehnologiei cu arta vizuală;
- educarea oamenilor prin mesaje interactive despre mediu;
- aplicarea în practică (poate fi amplasat în școli, centre comerciale sau parcuri).



**Figura 1. Posterul „Citate încurajatoare” elaborat în cadrul proiectului**



**Figura 2. Aviz privitor la colectarea bateriilor elaborat de elevii clasei a IX-a**



**Figura 3. Sortarea bateriilor colectate**



**Figura 4. Criterii de succes în desfășurarea proiectului „Colectarea bateriilor”**

Conexiunile pluridisciplinare ale fizicii cu alte discipline sunt fundamentale atât pentru înțelegerea științifică a lumii, cât și pentru o educație de calitate. Încurajarea și implementarea activităților didactice care evidențiază aceste legături pot contribui semnificativ la formarea unor elevi mai competenți, motivați și cu o viziune mai amplă asupra lumii.

Proiectele STEAM contribuie la stabilirea conexiunilor pluridisciplinare cu alte discipline, asigurând aplicarea fizicii în tehnologie și inginerie, fapt important în orientarea școlară și profesională a elevilor.

## **Bibliografie**

1. BOCANCEA, Viorel et al. *Abordarea STE(A)M în educație la disciplinele de studiu fizică, chimie, biologie, geografie: Ghid metodic*. Chișinău: S. n., 2022. 58 p. ISBN 978-9975-46-682-0.
2. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014.
3. DAVIDENKO, Andrey, BOCANCEA, Viorel. *Proiecte STEM/STEAM la fizică: Ghid metodic*. Chișinău: S. n., 2022. 62 p. ISBN 978-9975-46-683-7.
4. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2009.

# **METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DIGITALE LA PREDAREA INFORMATICII PENTRU ELEVII DIN GIMNAZIU**

## **METHODOLOGY OF TRAINING DIGITAL COMPETENCE IN TEACHING COMPUTER SCIENCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

**Mariana EVSTRATI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Teodora VASCAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mariana EVSTRATI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Teodora VASCAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 373.5.016:004**

**Abstract.** The article analyzes the methodology for training digital competence in middle school students, with a focus on teaching computer science. Digital competence, recognized as a key competence in the European DigComp Framework, is addressed through five areas: information management, communication, content creation, security and problem solving. OECD studies highlight significant gaps in these competences at the European level, highlighting the need to integrate ICT into education. The authors propose a pedagogical model based on the ASSURE instructional design, experimentally applied in a middle school class. The results demonstrate a significant improvement in digital competences in the experimental group compared to the control group, validating the effectiveness of the model. The article emphasizes the importance of innovative approaches adapted to the digital society in pre-university education.

**Keywords:** Digital competence, ICT, DigComp, ASSURE pedagogical model.

**Competența digitală în învățământul secundar: Rol-cheie și implicații europene.** În cadrul ciclului gimnazial, alături de componentele curriculare opționale și de mediile neformale și informale de învățare, disciplina școlară Informatică joacă un rol esențial în cultivarea competențelor digitale fundamentale. Aceasta contribuie nu doar la dezvoltarea gândirii logice și algoritmice, ci și la formarea unei culturi informaționale ample. La acest nivel, se prioritizează dezvoltarea sistematică a abilităților practice de utilizare a tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC) pentru gestionarea informației (acumulare, stocare, procesare, distribuire) și a competențelor de algoritmizare [1].

Competența digitală, recunoscută ca una dintre cele opt competențe-cheie în Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Recomandarea Consiliului UE, 2017) [2], este definită ca abilitatea de a utiliza

tehnologiile digitale pentru accesarea, evaluarea, prelucrarea, prezentarea, stocarea și schimbul de informații, precum și pentru comunicare și colaborare eficientă prin intermediul TIC și a internetului [3, 4].

Dezvoltarea acestei competențe, atât pentru elevi și profesori, cât și pentru cetățeni în general, rămâne un obiectiv strategic la nivel național și internațional. Documentul „Moldova digitală 2020” subliniază că integrarea TIC în educație reprezintă pilonul esențial al modernizării sistemului educațional [5, p. 10]. Astfel, competența digitală devine crucială nu doar pentru învățare, ci și pentru adaptarea la cerințele profesionale și sociale.

În contextul preuniversitar, este vital să abordăm această competență atât teoretic, cât și practic. Utilizarea TIC este prezentă atât în abordările educaționale centrate pe elev, cât și în cele orientate spre competențe, fiind esențială pentru ambii actori principali: profesorul (ca facilitator) și elevul (ca beneficiar).

*DigComp*, Cadrul european al competențelor digitale pentru cetățeni [6], delimitează cinci domenii fundamentale:

- ✓ *gestionarea informației*: identificare, stocare, organizare și analiză critică a resurselor digitale;
- ✓ *comunicarea*: interacțiune și colaborare prin platforme digitale;
- ✓ *crearea de conținut*: dezvoltarea și adaptarea materialelor educaționale;
- ✓ *securitatea*: protecția datelor personale și a identității digitale;
- ✓ *rezolvarea problemelor*: aplicarea creativă a tehnologiilor în soluționarea provocărilor.

O clasificare emergentă în UE identifică trei categorii principale ale competențelor digitale pentru cursanți/cetățeni.

- ✓ *Competență digitală*, denumită și alfabetizare digitală, cuprinde un set de abilități digitale de bază, care acoperă alfabetizarea informațiilor și a datelor, comunicarea și colaborarea online, crearea de conținut digital, siguranța și rezolvarea problemelor. Competența digitală se referă la capacitatea de a aplica acele abilități digitale (cunoștințe și atitudine) într-un mod încrezător, critic și responsabil într-un context definit (de exemplu, educație). Din 2006, competența digitală este una dintre cele opt competențe-cheie stabilite de UE pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
- ✓ *Abilități digitale specifice locului de muncă*, un set de abilități digitale specifice pentru cei implicați în joburi, inclusiv utilizarea și întreținerea instrumentelor digitale, cum ar fi imprimante 3D, software CAD și roboți.
- ✓ *Abilități digitale pentru profesioniștii TIC*, un set de abilități digitale avansate, foarte specializate, pentru cei implicați în ocupațiile TIC, de exemplu, programatori și experți în securitate cibernetică, care sunt așteptați nu numai să utilizeze, ci și să provoace și să inoveze tehnologiile informaționale și de comunicare existente și să creeze soluții noi.

O definiție explicită a competenței digitale o găsim între recomandările

Uniunii Europene [7, p. 6], potrivit căreia competența digitală este „utilizarea încrezătoare și critică a tehnologiei societății informaționale pentru muncă, timp liber și comunicare”.

O evoluție evidentă a competenței digitale o observăm în definiția propusă în Cadrul European al competenței digitale DigComp [6], actualizat și publicat în 2013, în care sunt descrise domeniile ce definesc individul „competent digital” reprezentate schematic în figura 1.

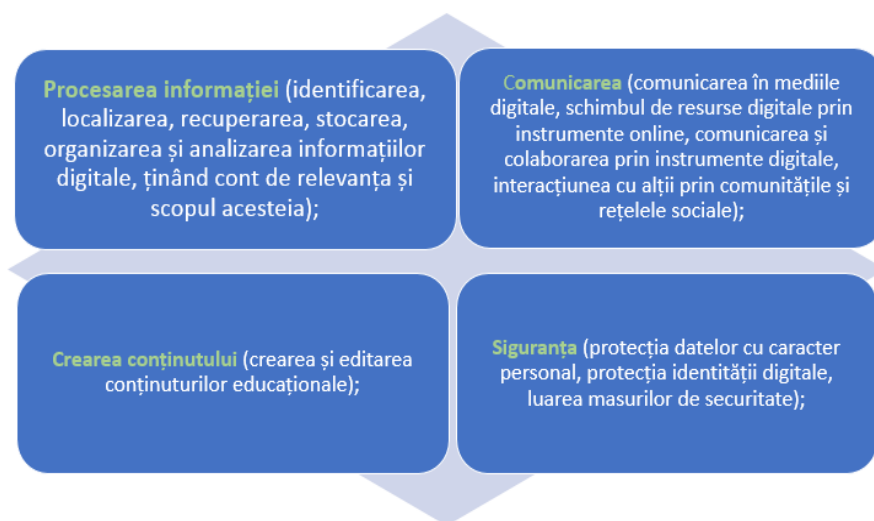


**Figura 1. Domeniile competenței digitale**

Competențele digitale sunt orientate nu numai spre alfabetizarea digitală propriu-zisă, sarcină pe care sistemul educațional din Republica Moldova deja o realizează, dar, în special, spre dezvoltarea capacităților de inovare în domeniul tehnologiilor informaționale și a comunicațiilor.

La ciclul gimnazial, un rol important în formarea și dezvoltarea competențelor digitale fundamentale îi revine disciplinei școlare Informatica, care va asigura dezvoltarea gândirii logice și algoritmice și formarea unei vaste culturi informaționale. Anume la acest nivel de învățământ se preconizează formarea și dezvoltarea sistemică atât a deprinderilor practice și a abilităților de utilizare a mijloacelor oferite de TIC pentru acumularea, păstrarea, prelucrarea și diseminarea informației, cât și a competențelor de algoritmizare.

O abordare detaliată a competențelor digitale a fost propusă de Shapiro și Hughes [8], care descriu un curriculum pentru învățarea utilizării calculatorului bazat pe șapte dimensiuni, fiecare dimensiune fiind la rândul său o competență digitală:

- ✓ utilizarea instrumentelor informatice (figura 2);



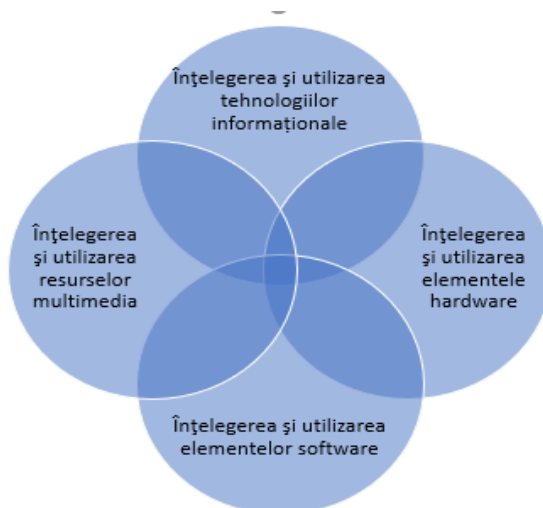


**Figura 2. Structura competenței digitale utilizarea instrumentelor informatice**

- ✓ utilizarea resurselor – a înțelege formele și metodele de acces la sursele de informație, în special cele aflate în rețea;
- ✓ competența social-structurală – a înțelege situația socială și producerea de informație;
- ✓ căutarea informației – utilizarea instrumentelor TIC pentru cercetare și educație;
- ✓ publicarea informației – abilitatea de a comunica și publica o informație;
- ✓ dezvoltarea noilor tehnologii – capacitatea de a înțelege inovațiile în domeniul TIC și de a lua decizii inteligente cu privire la implementarea noilor tehnologii;
- ✓ atitudine critică – abilitatea de a evalua în mod critic beneficiile și costurile tehnologiilor informației.

Sursele bibliografice [9, 10] propun o clasificare a competențelor digitale ale cetățenilor formate din 21 de competențe clasificate în 5 categorii:

- *Alfabetizarea informațiilor și datelor*: navigarea, căutarea și filtrarea datelor, informațiilor și a conținutului digital; evaluarea datelor, informațiilor și a conținutului digital; gestionarea datelor, informațiilor și a conținutului digital.
- *Comunicarea și colaborarea*: interacțiunea prin tehnologii digitale; partajarea prin tehnologii digitale; implicarea în societate prin intermediul tehnologiilor digitale; colaborarea prin tehnologii digitale; neticheta; gestionarea identității digitale.
- *Crearea de conținuturi digitale*: dezvoltarea conținutului digital; integrarea și reelaborarea conținutului digital; drepturi de autor și licențe; programare.
- *Siguranța*: protecția dispozitivelor; protejarea datelor personale și a confidențialității; protejarea sănătății și a bunăstării; protejarea mediului.

- *Rezolvarea problemelor*: rezolvarea problemelor tehnice; identificarea nevoilor și a răspunsurilor tehnologice; utilizarea creativă a tehnologiilor digitale; identificarea lacunelor de competență digitală.

Conform *Standardelor de competențe digitale* [1], la finele ciclului gimnazial, elevii trebuie să dețină 33 de competențe digitale clasificate pe 10 arii (ACD):

ACD 1. utilizarea sistemelor informatice;

ACD 2. procesarea documentelor de tip text;

ACD 3. crearea și editarea imaginilor;

ACD 4. elaborarea, derularea și difuzarea prezentărilor electronice;

ACD 5. procesarea datelor cu ajutorul mijloacelor de calcul tabelar;

ACD 6. utilizarea internetului;

ACD 7. comunicarea în medii virtuale;

ACD 8. elaborarea și implementarea algoritmilor;

ACD 9. organizarea și prelucrarea informației cu ajutorul sistemelor de gestiune a bazelor de date;

ACD 10. respectarea normelor de etică și securitate informațională.

Studiile OECD (PISA și PIAAC, 2015) evidențiază deficiențe alarmante: aproape 50 % din cetățenii UE au competențe digitale limitate, iar la 11 % le lipsesc cu desăvârșire [11, p. 2]. Aceste concluzii subliniază necesitatea urgentă de a investi în dezvoltarea abilităților de bază și de a adopta abordări educative inovatoare, adaptate unei societăți din ce în ce mai digitale și mobile.

Prin urmare, promovarea competenței digitale nu este doar o prioritate educațională, ci și un pas esențial spre participarea activă în societatea contemporană.

**Proiectarea modelului pedagogic de formare a competențelor digitale a elevilor din gimnaziu.** Pentru realizarea scopului principal al prezentei cercetări, a fost elaborat și implementat modelul pedagogic de formare a competențelor digitale ale elevilor din gimnaziu, care se bazează pe principiile designului instrucțional ASSURE [12] reprezentat grafic în figura 3.



**Figura 3. Conceptul ASSURE**

*Pasul 1.* Analiza caracteristicilor elevilor este etapa în care are loc identificarea publicului care urmează a fi instruit. Această etapă este importantă pentru a selecta cea mai bună abordare didactică și pentru a găsi resursele adecvate. În cazul cercetării noastre, publicul este format din elevi. Există mai mulți parametri de analiză a publicului:

- caracteristicile generale: particularitățile de vârstă, nivel de studii, sex, statut etc.;
- competențe specifice deținute: cunoștințe anterioare, abilități academice etc.;
- stiluri individuale de învățare: vizual, logic, verbal etc.

*Pasul 2.* Stabilirea obiectivelor presupune, în principal, identificarea obiectivelor de învățare. Astfel:

- obiectivele derivă din programul de studiu și/sau din necesitățile evaluării;
- obiectivele sunt declarații despre ceea ce vor putea elevii să facă în urma instruirii. Obiectivele pot fi stabilite după formula ABCD (figura 4), adică obiectivele vor fi racordate la auditoriu (public), behaviorism (comportament), condițiile și descriptorii prin care se vor evalua performanțele [13].

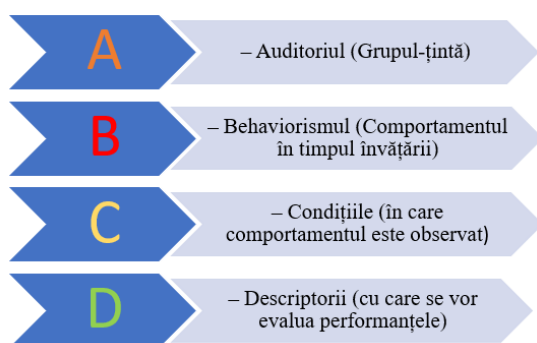


**Figura 4. Structura modelului ABCD**

*Auditoriul* pentru care formulăm obiectivul este în centrul atenției. Se pune accentul pe ceea ce face elevul, nu profesorul. Învățarea devine mai atractivă atunci când elevul este activ. Obiectivele se vor formula în funcție de contingentul ale cărui capacități și abilități urmează a fi schimbate.

*Behaviorismul* (comportamentul în procesul de învățare) se referă la esența obiectivului – verbul care descrie noua abilitate pe care o va poseda elevul după instruire având scopul de a declara o schimbare evidentă în comportament. El comunică în mod clar ce trebuie să fie observabil în comportamentul celui instruit.

*Condițiile* vor reprezenta circumstanțele în care performanța va fi observabilă. Acestea cuprind: echipamente, instrumente, referințe și mediul în care se dezvoltă performanța.

*Descriptorii* sunt cerința finală în formularea obiectivelor, reprezentând termenii atât cantitativi, cât și calitativi prin care performanța va fi evaluată. Obiectivele se clasifică în patru domenii: cognitiv, afectiv-motivațional, acțional, interpersonal.

*Pasul 3.* Selectarea tehnologiei, a mediului și a conținuturilor. La acest pas se face conexiune între cunoștințele, abilitățile, aptitudinile, atitudinile actuale ale studenților și obiectivele de învățare, selectând strategiile, materialele și resursele

necesare pentru instruirea elevilor. Profesorul poate selecta și modifica resursele disponibile sau poate crea altele noi. Resursele pot fi de mai multe feluri: *digitale* (fișiere text, prezentări, fișiere video/audio, resurse web etc.); *imprimare* (ghiduri, suporturi de curs, îndrumare, manuale etc.).

*Pasul 4. Utilizarea mediului și a conținuturilor.* La etapa dată se planifică modul în care tehnologia, materialele și mediile vor fi folosite pentru implementarea strategiilor de instruire. Acest lucru poate fi realizat prin: previzualizarea resurselor și a materialelor media; pregătirea tehnologiilor necesare, a materialelor și a resurselor multimedia; pregătirea mediului de lucru al elevilor, oferindu-le experiențe de învățare.

*Pasul 5. Recrutarea elevilor în activități practice.* Acest pas prevede realizarea activităților practice cu elevii pentru a implementa cunoștințele, încât aceștia să poată primi feedback despre performanța lor înainte de a fi evaluați.

*Pasul 6. Evaluare și revizuire.* La finalul instruirii vor fi evaluate eficacitatea și impactul instruirii asupra rezultatelor învățării elevilor pe baza obiectivelor propuse.

Luând la bază cele expuse mai sus a fost creat modelul pedagogic de formare a competențelor digitale ale elevilor din gimnaziu (figura 5).

Modelul de formare a competențelor digitale ale elevilor din gimnaziu este un sistem pedagogic integrat și dinamic (sunt specificate obiectivele, principiile, abordările, asigurarea tehnologică și de conținut a procesului educațional etc.). Modelul creat este deschis pentru actualizare constantă și poate fi utilizat atât la treapta gimnazială, cât și la cea liceală.

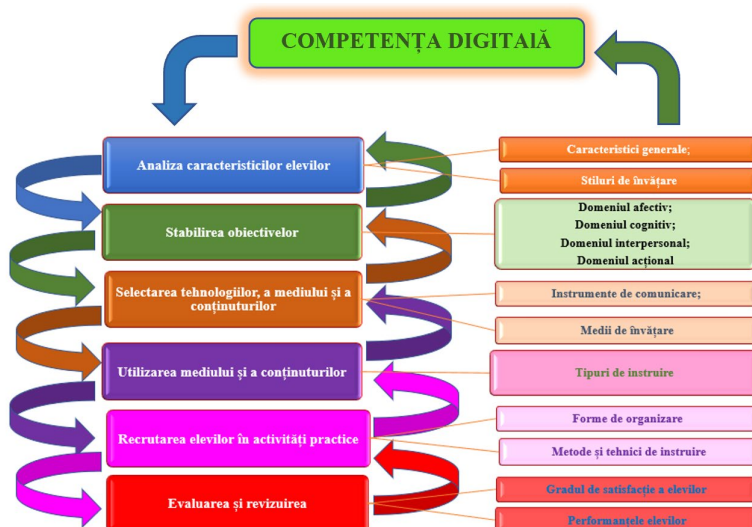


**Figura 5. Modelul pedagogic de formare a competențelor digitale ale elevilor din gimnaziu**

**Demers experimental privind validarea modelului pedagogic de formare a competențelor digitale ale elevilor din gimnaziu.** Tabelul 1 cuprinde metodologia cercetării experimentale cu includerea instrumentelor de cercetare raportate la etapele de cercetare.

**Tabelul 1. Metodologia cercetării experimentale**

| Eșantion                                                     | Instrumente de investigație                                                                                                                         | Etape      |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Elevii clasei a VII-a din IPLT „Pan Halippa” din min. Edineț | 1. Ancheta de apreciere a calității competențelor digitale.                                                                                         | Constatare |
|                                                              | 2. Testul de autoevaluare a calității formării competențelor digitale pe dimensiunea valorificării tehnologiilor informaționale și comunicaționale. | Validare   |
|                                                              | 3. Consultații individuale de progres                                                                                                               | Formare    |

Rezultatele experimentale la etapa de constatare s-au dedus din aplicarea anchetei de apreciere a calității competențelor digitale. Pe parcursul experimentului pedagogic s-au realizat evaluări formative cu scopul surprinderii progresului, urmărind dinamica achizițiilor înregistrate de eșantionul experimental de elevi. La etapa de constare a experimentului pedagogic, calculul punctajului pentru nivelurile de formare a competențelor digitale ale elevilor s-a realizat din repartizarea a 300 de puncte pe trei niveluri, respectiv înalt, mediu și insuficient, conform tabelului 2.

**Tabelul 2. Metodologia de calcul a nivelului de formare a competenței digitale**

| Nivelul   | Nivel înalt | Nivel mediu | Nivel suficient |
|-----------|-------------|-------------|-----------------|
| Punctajul | 240-300     | 170-230     | 100-160         |

Datele finale sunt raportate la datele experimentului de constatare și de referință pentru a testa relevanța diferențelor obținute, urmărindu-se, în paralel, evoluția grupelor de control față de grupele experimentale (tabelul 3).

**Tabelul 3. Valori experimentale comparate ale E.E. și E.C. rezultate din autoevaluarea de către elevi a competențelor digitale (validare)**

|                                                              | Niveluri ale formării competenței digitale |       |          |       |             |       |          |       |                   |       |          |       |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------|----------|-------|-------------|-------|----------|-------|-------------------|-------|----------|-------|
|                                                              | nivel înalt                                |       |          |       | nivel mediu |       |          |       | nivel insuficient |       |          |       |
|                                                              | E.C.                                       |       | E.E.     |       | E.C.        |       | E.E.     |       | E.C.              |       | E.E.     |       |
|                                                              | subiecți                                   | %     | subiecți | %     | subiecți    | %     | subiecți | %     | subiecți          | %     | subiecți | %     |
| Utilizarea sistemelor informatice                            | 4                                          | 30,77 | 5        | 38,46 | 5           | 38,46 | 6        | 46,15 | 4                 | 30,77 | 2        | 15,38 |
| Elaborarea, derularea și difuzarea prezentărilor electronice | 4                                          | 30,77 | 7        | 53,85 | 3           | 23,08 | 4        | 30,77 | 6                 | 46,15 | 2        | 15,38 |
| Utilizarea Internetului                                      | 5                                          | 38,46 | 7        | 53,85 | 6           | 46,15 | 5        | 38,46 | 2                 | 15,38 | 1        | 7,69  |
| Comunicarea în medii virtuale                                | 5                                          | 38,46 | 4        | 30,77 | 4           | 30,77 | 7        | 53,85 | 4                 | 30,77 | 2        | 15,38 |
| Respectarea normelor de etică și securitate informațională.  | 4                                          | 30,77 | 6        | 46,15 | 5           | 38,46 | 4        | 30,77 | 4                 | 30,77 | 3        | 23,08 |

**Concluzii.** Creșterea datelor experimentale în lotul experimental față de lotul de control demonstrează eficiența modelului pedagogic de formare a competențelor digitale a elevilor din gimnaziu prin TIC. Aplicarea testului de autoevaluare a competențelor digitale a condus la formularea concluziilor despre creșterea nivelului de deținere a competențelor digitale. În vederea evaluării au fost valorificate criteriile și indicatorii calității competențelor digitale, care s-au dovedit a fi utili pentru evaluarea competențelor digitale ale elevilor.

### Bibliografie

1. *Standarde de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal.* Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4\\_final\\_competente\\_digitale\\_elevi\\_22iu\\_lie2015\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_final_competente_digitale_elevi_22iu_lie2015_1.pdf) [accesat 04-03-2025].
2. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (2017/C 189/03). *Jurnalul oficial al Uniunii Europene*. C 189. 14 p. [Online]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/ro.pdf> [accesat 12-05-2025].
3. Organization for Economic and Cooperation and Development. *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundation. Strategic Paper*. DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9, 07-Oct-2002. JT00132752.
4. Organization for Economic and Cooperation and Development. *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary. [Online]. Disponibil: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [accesat 21-04-2025].
5. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală

- 2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013. *Monitorul oficial*, nr. 252-257 din 08.11.2013, art. 963.
6. FERRARI, A. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 50 p. ISBN 978-92-79-31465-0.
  7. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții. (2006/962/EC). *Jurnalul oficial al Uniunii Europene*. L 394. 9 p. [online]. Disponibil: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> [accesat 01-05-2025].
  8. SHAPIRO, J.J., HUGHES, S.K. Information technology as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*. 1996, 31, 2.
  9. *Digital skills and competence, and digital and online learning*. European Training Foundation, Turin, 2018. 72 p.
  10. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en> [accesat 05-05-2025].
  11. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2017 privind Cadrul European al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului European al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (2017/C 189/03). *Jurnalul oficial al Uniunii Europene*. C 189. 14 p. [Online]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/ro.pdf> [accesat 24-04-2025].
  12. HANSLEY, M. *Discovering Instructional Design 15: The ASSURE*. Disponibil: <https://michaelhanley.ie/elearningcurve/discovering-instructional-design-15-assure-model/> [accesat 05-05-2025].
  13. ANDERSON, L., KRATHWOHL, D., AIRASIAN, P. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, complete Edition. USA: Pearson, 2000. 352 p. ISBN 978-0321084057.

# TEHNOLOGII DE TESTARE AUTOMATĂ A APLICAȚIILOR MOBILE

## AUTOMATED MOBILE APPLICATION TESTING TECHNOLOGIES

**Ecaterina HILEA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Inga TITCHIEV**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Ecaterina HILEA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Inga TITCHIEV**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 004.415**

**Abstract.** The research addresses the issue of streamlining the testing process of mobile applications, which are increasingly complex and widespread in the digital era. In the context of the need for rapid delivery of software products, but which demonstrate high quality, automated testing becomes vital. Thus, a customized automated testing framework is proposed, built in the Java language and using technologies such as JUnit, Selenide, Cucumber and the BDD methodology. The created framework allows testing the functionalities of mobile applications through scenarios written in natural language, thus being accessible to both developers and people involved in development, but who know less about the technical aspects in depth. The work integrates modern design patterns (Page Object, Singleton, Factory), as well as DevOps practices, such as CI/CD pipelines implemented with GitLab. The proposed solution is original through clear structuring, code reuse and the integration of mobile emulation. The result is a scalable and efficient automated testing system, with direct applicability in modern agile projects.

**Keywords:** automated testing, mobile applications, testing framework, pipeline.

Trăind într-o lume plină de aplicații mobile, testarea eficientă a acestora devine esențială pentru asigurarea calității și competitivității. Astfel, articolul abordează nevoia tot mai stringentă de automatizare a procesului de testare, în special în contextul diversității dispozitivelor, platformelor și interfețelor utilizator. Testarea automată oferă soluții practice pentru creșterea eficienței, reducerea costurilor și creșterea acoperirii testelor. În studiu se propune dezvoltarea unui framework robust, bazat pe Java, JUnit, Selenide și metodologia BDD (Behavior-Driven Development), pentru testarea automată a unei aplicații mobile.

**Scopul** articolului este optimizarea procesului de testare software prin implementarea unui framework pentru testarea automată a aplicațiilor mobile.



## Obiectivele specifice țin de:

- analiza tehnologiilor existente de testare a aplicațiilor mobile;
- identificarea punctelor forte și a limitărilor acestora;
- proiectarea și dezvoltarea unui framework personalizat de testare automată.

Testarea aplicațiilor mobile este, de cele mai multe ori, afectată de:

- complexitatea multiplatformă,
- prea mult timp necesar pentru testare manuală,
- costuri ridicate cu testarea repetitivă,
- riscul introducerii erorilor după modificări de cod (regresii).

Necesitatea reducerii acestor dezavantaje a condus la ideea automatizării testării [1], cu accentul pe reutilizarea codului, detectarea rapidă a erorilor și integrarea facilă în procesele CI/CD.

Pentru a atinge scopul propus și obiectivele specifice, a fost aleasă aplicația web Demoblaze. Aceasta este o aplicație demo, disponibilă public, concepută special pentru testare, care permite interacțiunea utilizatorului cu diferite funcționalități, cum ar fi înregistrarea, logarea, navigarea prin produse, adăugarea în coș și plasarea comenzilor. Aplicația se află la adresa: <https://www.demoblaze.com>.

Această aplicație corespunde tuturor criteriilor stabilite în etapa de planificare:

- Este accesibilă public.
- Include formulare de completat.
- Conține mai multe pagini pentru navigare.
- Dispune de funcționalități variate, utile pentru testare automată.

Următorul pas ține de configurarea și setarea aplicației.

Datorită faptului că s-a ales Maven [2] pentru a construi proiectul, arhitectura generală a aplicației – structura mapelor, pachetelor, principiilor de grupare a fișierelor – este specifică pentru toate proiectele Maven. Dar, deoarece scopul acestei lucrări este de a crea scripturi de testare, pachetele-cheie și clasele sunt în directoriul `Teza->src->main->java`

### *Configurarea pom.xml*

În Maven, fiecare proiect este identificat de o pereche de artefacte `groupId`. Pentru a evita conflictele de nume, `groupId` – numele organizației sau al unității și, de regulă, se aplică aceleași reguli ca la numirea pachetelor în Java – se scrie numele de domeniu al organizației sau site-ul proiectului, `artifactId`, numele proiectului.

Următoarea componentă foarte importantă a `pom.xml` sunt dependențele care reprezintă o listă cu toate bibliotecile (dependențele) care sunt utilizate în proiect. Fiecare bibliotecă este identificată, precum și proiectul în sine – versiunea triple `groupId`, versiunea `artifactId`. Declarația de dependență inclusă în etichetă este:

```
<dependențe> ... </ dependențe>
```

În proiect s-au utilizat șapte dependențe necesare pentru a asigura funcționarea următoarelor componente:

- Selenide [3];
- Junit;
- Cucumber;
- Allure;
- conectarea raportului Cucumber;
- Shutterbug pentru screenshoturi;
- Log4j pentru logare.

Dependențele sunt o parte importantă pentru configurarea și rularea aplicației, prin urmare, dacă, într-un fel, una dintre ele este ștearsă sau schimbată, aplicația nu mai funcționează. Așadar, pentru a preveni acest lucru, toate versiunile dependențelor adăugate au fost introduse și incluse în eticheta <properties>.

### **Structura proiectului**

**Pachetul config** conține url, care va fi deschis, va fi testat și browserul.

**Pachetul hooks** conține clasa care include metodele pentru inițializarea și închiderea browserului.

**Pachetul page\_objects** stochează obiectele de pe paginile site-ului.

**Pachetul steps** implementează scripturile sub formă de metode.

**Pachetul features** conține fișiere cu scenarii.

Unul dintre cei mai importanți pași în dezvoltarea unei aplicații Java, care folosește diverse biblioteci și frameworkuri pentru activitatea sa este configurarea acesteia. Configurarea corectă vă permite să „lipim” împreună toate componentele aplicației, pentru a asigura funcționarea lor stabilă și neîntreruptă.

**Utilizarea frameworkului Cucumber și BDD.** În ingineria software, **dezvoltarea bazată pe comportament** (BDD – Behavior-Driven Development) este un proces de dezvoltare software Agile care încurajează colaborarea între dezvoltatori, QA și participanți non-tehnici sau persoane de afaceri, business analiști la un proiect software. Aceasta încurajează echipele să folosească conversații și exemple concrete pentru a formaliza o înțelegere împărtășită a modului în care trebuie să se comporte aplicația.

Deși BDD este în principal o idee despre modul în care dezvoltarea software-ului ar trebui să fie gestionată atât din punct de vedere al intereselor de afaceri, cât și din perspective tehnice, practica BDD presupune utilizarea unor instrumente software specializate pentru a sprijini procesul de dezvoltare.

În articol a fost aplicată abordarea BDD folosind frameworkul Cucumber.

**Cucumber** este un instrument software care suportă dezvoltarea bazată pe comportament (BDD). Baza abordării BDD de la Cucumber este parserul său de

limbaj obișnuit numit Gherkin. Acesta permite specificarea comportamentului software așteptat într-un limbaj logic pe care clienții îl pot înțelege.

În pachetul **resources** există fișiere de tipul **feature** în care se adaugă scripturi BDD care descriu comportamentul utilizatorului pe site.

Într-un astfel de fișier pot exista diferite tipuri de scenarii (atât pozitive, cât și negative), dar toate ar trebui să se supună logicii comune.

De exemplu, luăm scenariile în care clientul dorește să se logheze. Figura 1 prezintă fișierul Loghin.feature, unde sunt adăugate 5 scenarii: 1 pozitiv și 4 negative.

```
Feature: Login
  Scenario: User successfully login up with valid details
    When click on the 'Log in' link
    And the user enters a 'Ecaterina' in the 'Username' field of the Log in Popup
    And the user enters a 'test' in the 'Password' field of the Log in Popup
    And click on the 'Log in' button of the Log in Popup
    Then the 'Log Out' button should appear on the page
    Then the 'Welcome' button should appear on the page

  Scenario: Login - Invalid Username
    When click on the 'Log in' link
    And the user enters a 'InvalidUsername' in the 'Username' field of the Log in Popup
    And the user enters a 'test' in the 'Password' field of the Log in Popup
    And click on the 'Log in' button of the Log in Popup
    Then an alert should appear with the message 'User does not exist.'
    And the user accepts the alert

  Scenario: Login - Invalid Password
    When click on the 'Log in' link
    And the user enters a 'Ecaterina' in the 'Username' field of the Log in Popup
    And the user enters a 'wrongpassword' in the 'Password' field of the Log in Popup
    And click on the 'Log in' button of the Log in Popup
    Then an alert should appear with the message 'Wrong password.'
    And the user accepts the alert

  Scenario: Login - Empty Username
    When click on the 'Log in' link
    And the user enters a 'test' in the 'Password' field of the Log in Popup
    And click on the 'Log in' button of the Log in Popup
    Then an alert should appear with the message 'Please fill out Username and Password.'
    And the user accepts the alert

  Scenario: Login - Empty Password
    When click on the 'Log in' link
    And the user enters a 'Ecaterina' in the 'Username' field of the Log in Popup
    And the user enters a 'test' in the 'Password' field of the Log in Popup
    And click on the 'Log in' button of the Log in Popup
    Then the 'Log Out' button should appear on the page
```

Figura 1. Scenariile pentru logare

### Utilizarea patternurilor: page object

**Page object** este un model de design utilizat pe scară largă în testarea automatizată și permite separarea logică de execuție a testelor de implementarea acestora. Page object simulează sau modelează paginile aplicației testate ca obiecte din cod. În urma utilizării sale, se obțin clase separate care sunt responsabile de lucrul cu HTML pentru fiecare pagină web specifică. Această abordare reduce semnificativ cantitatea de cod repetitiv, deoarece aceleași obiecte de pagină pot fi utilizate în teste diferite.

În cadrul proiectului de testare automată, s-a ales organizarea elementelor din

aplicație folosind modelul **Page Object Model (POM)** (figura 2). Aceasta presupune crearea unui director „pages” unde sunt incluse clase separate pentru fiecare pagină a aplicației. Fiecare clasă conține elementele și acțiunile care sunt specifice acelei pagini.

```
package tests.Pages;

import ...

3 usages
public class LoginPage {
2 usages
    public SelenideElement usernameField=$(By.id("loginusername"));
2 usages
    public SelenideElement passwordField=$(By.id("loginpassword"));
7 usages
    public SelenideElement loginButton=$(By.xpath(xpathExpression: "//button[@onclick='login()' and contains(@class, 'btn-primary')]"));
}
}
```

**Figura 2. Organizarea elementelor în aplicație după modelul POM**

```
edgeOptions.setExperimentalOption("mobileEmulation", Map.of("deviceName", "Samsung Galaxy A51/71"));
```

**Figura 3. Emularea mobilă a aplicației**

**edgeOptions.setExperimentalOption(...)** – setează o opțiune experimentală pentru browserul Edge.

**"mobileEmulation"** – activează modul de emulare mobilă prezentat în figura 3, permițând testarea site-urilor ca și cum ar fi accesate de pe un dispozitiv mobil.

**Map.of("deviceName", "Samsung Galaxy A51/71")** – definește un dispozitiv preconfigurat pentru emulare.

- "deviceName" specifică modelul de telefon care va fi simulat.
- "Samsung Galaxy A51/71" este unul dintre modelele suportate de Edge/Chrome pentru emulare.

Test Runner este utilitarul care rulează teste automate și colectează rezultatele acestora. Poate fi configurat pentru a rula teste pe un set de grupuri de teste pentru a include sau exclude anumite grupuri de teste și pentru a genera ieșiri structurate în funcție de rezultate.

**Test Runner** pentru proiect a fost configurat (figura 4) pentru a rula testele Cucumber folosind TestNG și pentru a produce rapoarte detaliate. Acest lucru permite rularea și analizarea eficienței testelor automate, gestionarea testelor eșuate și un feedback vizual clar asupra rezultatelor testelor.

Ca rezultat, după testare:

- 9 teste au trecut (Passed);
- 5 teste nu au trecut (Failed);
- 0 teste au fost sărite (Skipped).

```

package tests.TestRunner;
import io.cucumber.testng.AbstractTestNGCucumberTests;
import io.cucumber.testng.CucumberOptions;
@CucumberOptions(

    features = {"src/main/resources/features/"},
    glue = {"tests"},
    plugin = {"io.gameta.allure.cucumber7jvm.AllureCucumber7Jvm",
"rerun:target/rerun.txt"}

)

//tags = "@invalidUserNameLogin or @invalidPasswordLogin or @Phone_Purchase or @missingEmail"
)
public class TestRunner extends AbstractTestNGCucumberTests {
}
|

```

**Figura 4. Test Runner**

Proiectul poate fi accesat: GitHub - Cateal3/Automation\_Academy

**Concluzii.** Articolul dat are o abordare modernă, structurată și scalabilă pentru testarea automată a aplicațiilor mobile, cu accentul pe aplicabilitate practică și integrare în medii enterprise. Este un exemplu solid de aplicare a teoriei în practică, aducând valoare reală în contextul actual al dezvoltării agile și DevOps.

Rezultatele obținute se referă la:

- crearea framework-ului care permite testarea eficientă, scalabilă și reutilizabilă a aplicațiilor mobile;
- utilizarea BDD a facilitat colaborarea între echipe tehnice și non-tehnice;
- automatizarea prin procesul de pipeline CI/CD duce la integrarea eficientă în procesele agile de dezvoltare.

Articolul a fost prezentat la conferința studențească, obținând feedback pozitiv privind structura logică și claritatea implementării. De asemenea, proiectul de automatizare a fost prezentat în cadrul evenimentului Moldova QA Community Meetup, organizat de compania „Grid Dynamics”. Această conferință reunește specialiști în testare software din întreaga țară și oferă o platformă pentru schimbul de cunoștințe și bune practici în domeniul QA. În cadrul prezentării, am demonstrat funcționalitățile aplicației „Demoblaze”, arhitectura testelor automate, aplicarea principiilor SOLID și beneficiile folosirii bibliotecilor precum Selenide, Cucumber și TestNG. Participarea la acest eveniment a fost o oportunitate valoroasă de a primi feedback din partea profesioniștilor din industrie și de a valida utilitatea practică a soluției dezvoltate.

### **Bibliografie**

1. HAMBLING, B., MORGAN, P., SAMAROO, A., THOMPSON, G., WILLIAMS, P. *Software Testing, An ISTQB-ISEB Foundation Guide, Second Edition*. UK: British Computer Society, 1 Oct. 2010. ISBN 978-1-906124-76-2.
2. *Maven documentation*. Disponibil: <http://maven.apache.org/guides/> [accesat 16-02-2025].
3. *Selenide documentation*. Disponibil: <https://www.baeldung.com/selenide> [accesat 04-12-2024].

**DEZVOLTAREA ȘI IMPLEMENTAREA UNUI MODUL SOFTWARE  
PENTRU GESTIONAREA ACTIVITĂȚILOR ÎN DOMENIUL  
RESURSELOR UMANE ȘI AL CONTABILITĂȚII**

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A SOFTWARE MODULE  
FOR MANAGING ACTIVITIES IN THE FIELDS OF HUMAN  
RESOURCES AND ACCOUNTING**

**Mihai LUNGU**, student,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Ala GASNAȘ**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Mihai LUNGU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Ala GASNAS**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 004.41:657**

**Abstract.** This paper presents the development of a desktop application designed to streamline human resources and payroll management for small and medium-sized enterprises. Built using modern technologies such as WinUI 3, the C# programming language, and Visual Studio 2022, the application provides an intuitive graphical interface and essential functionalities. For recruiters, it offers tools for adding employees, viewing records, and managing leaves, while for accountants, it automates salary calculations, generates payroll slips in Excel format, and creates detailed reports. The MySQL 10.4.28 database, connected via MySQL Connector, ensures efficient data storage for employee, department, and salary information, supporting complex queries. The development followed object-oriented programming principles, resulting in a modular and scalable architecture. Key outcomes include automated processes, quick data access, enhanced security, and flexibility for future enhancements. The project highlights the importance of selecting appropriate technologies and rigorous design, delivering a valuable tool for optimizing administrative tasks.

**Keywords:** human resources, Payroll, Desktop application, MySQL, Object-oriented programming.

**Introducere.** În era tehnologiilor informaționale de vârf, majoritatea proceselor din diverse domenii sunt automatizate, inclusiv cele legate de gestionarea resurselor umane și salarizarea în cadrul întreprinderilor, indiferent de natura acestora. În prezent, nu există practic niciun sector care să nu utilizeze o bază de date – fie că este vorba despre o bibliotecă, unde gestionăm informații despre cărți și cititori, fie despre o fabrică, unde stocăm date despre angajați.

Aceste baze de date, împreună cu aplicațiile care le administrează, au rolul de a simplifica stocarea și organizarea informațiilor, de a automatiza procesele de înregistrare a datelor și de a asigura protecția acestora prin backupuri, reducând astfel riscul pierderii sau deteriorării informațiilor.

Aplicația dezvoltată are ca obiectiv optimizarea și automatizarea activităților din departamentele de resurse umane și salarizarea întreprinderilor mici și mijlocii. Aceasta integrează instrumente esențiale pentru specialiștii în recrutare și contabilitate. Pentru recrutori, aplicația oferă funcționalități, precum adăugarea unui nou angajat în baza de date, consultarea fișei unui angajat sau gestionarea demisiilor. Pentru contabili, include calcularea salariilor în funcție de pontajul lunar, generarea și exportarea fluturașilor de salariu, precum și crearea și exportarea rapoartelor necesare.

### **Metode și instrumente utilizate**

1. *Mediul tehnologic de dezvoltare a aplicației.* Aplicația a fost dezvoltată sub forma unei aplicații desktop, utilizând WinUI 3 și limbajul de programare C# în mediul de dezvoltare Visual Studio 2022, oferit de Microsoft.

WinUI 3 a fost selectat datorită capacității sale de a furniza o interfață grafică modernă, adaptată standardelor actuale și compatibilă cu sistemele Windows, facilitând dezvoltarea rapidă a aplicațiilor. Visual Studio 2022 a sprijinit procesul de scriere, testare și depanare a codului prin funcționalități avansate, precum completarea automată a codului și gestionarea eficientă a dependențelor.

Pentru stocarea datelor, a fost utilizat MySQL 10.4.28, un sistem de gestiune a bazelor de date relaționale open-source, eficient în manipularea volumelor mari de informații și executarea de cereri complexe. Conexiunea dintre aplicația C# și baza de date MySQL a fost realizată prin MySQL Connector, o bibliotecă oferită de Oracle, care asigură o comunicare rapidă și stabilă, facilitând operațiuni precum citirea, actualizarea și ștergerea datelor.

2. *Programarea orientată pe obiecte (POO).* Dezvoltarea aplicației a urmat principiile programării orientate pe obiecte (POO), paradigmă care organizează codul în entități numite obiecte, combinând datele și metodele aferente acestora. Abordarea dată a permis proiectarea unei aplicații modulare, scalabile și ușor de întreținut. Obiectele principale, cum ar fi „Angajat” (cu atribute conținând nume, prenume și departament), au fost definite prin utilizarea de clase, asigurând o structură clară și logică a codului. Printre avantajele utilizării POO se numără:

- încapsularea – protejarea datelor și controlul accesului la acestea;
- moștenirea – reutilizarea codului existent și extinderea funcționalităților.

Astfel, principiile POO au contribuit la creșterea stabilității și flexibilității aplicației.

3. *Limbajul de programare C#.* Este un limbaj modern dezvoltat de Microsoft, lansat în anul 2000 ca parte a inițiativei .NET Framework. Combinând simplitatea limbajului C cu funcționalități inspirate din Java și C++, C# oferă suport pentru

dezvoltarea de aplicații desktop, web și mobile. În cadrul acestui proiect, C# a fost ales datorită compatibilității excelente cu WinUI 3 și .NET, dar și pentru caracteristici precum:

- gestionarea automată a memoriei prin mecanismul de „garbage collection”;
- accesul la o bibliotecă extinsă de funcții care simplifică dezvoltarea interfețelor grafice și a operațiunilor de acces la baze de date.

Aceste avantaje au contribuit semnificativ la eficiența procesului de dezvoltare.

4. *Utilizarea MySQL pentru gestionarea bazelor de date.* MySQL a fost utilizat ca soluție pentru stocarea datelor referitoare la angajați, departamente, salarii și alte informații administrative. Datorită arhitecturii sale relaționale, MySQL permite execuția eficientă a interogărilor complexe, inclusiv a operațiilor de tip JOIN între tabele.

Conexiunea dintre aplicația C# și serverul MySQL a fost realizată prin MySQL Connector, care a simplificat implementarea operațiunilor CRUD (Create, Read, Update, Delete), oferind o interfață sigură și ușor de utilizat, fără a necesita cunoștințe avansate de administrare a serverelor de baze de date.

### **Etapele de proiectare și configurare a aplicației**

#### **A. Configurarea mediului de lucru**

Înainte de inițierea procesului efectiv de dezvoltare, a fost necesară configurarea corespunzătoare a mediului de lucru. Primul pas a constat în instalarea serverului MySQL 10.4.28, care a constituit baza pentru gestionarea datelor aplicației. Pentru a facilita administrarea bazei de date, a fost instalat și pachetul software XAMPP, care integrează serverul Apache, MySQL și aplicația phpMyAdmin. PhpMyAdmin a oferit o interfață grafică intuitivă, permițând crearea tabelelor, definirea relațiilor între entități și testarea interogărilor SQL într-un mod eficient și accesibil.

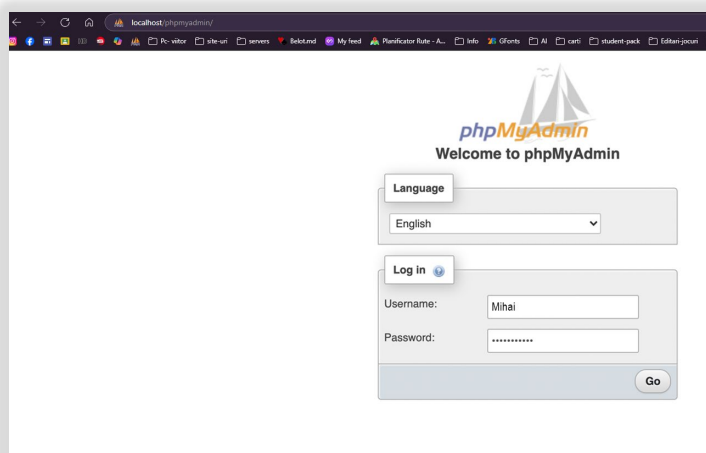


**Figura 1. Interfața de logare phpMyAdmin**

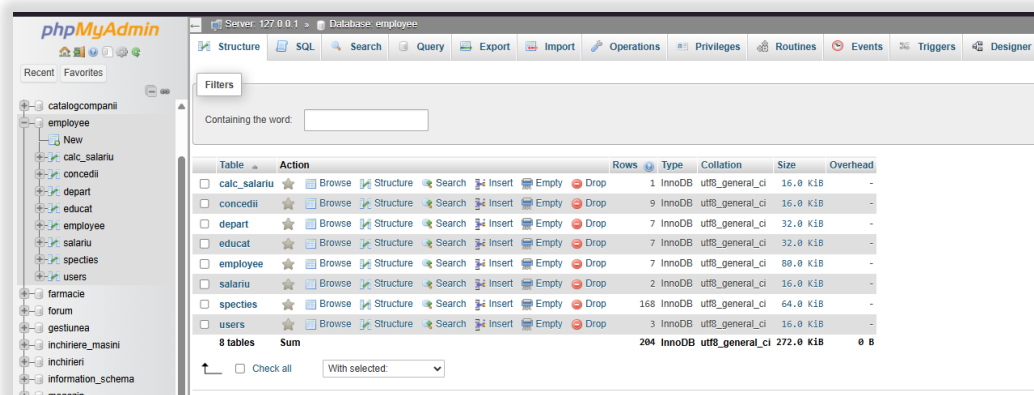


## B. Proiectarea bazei de date

Baza de date, denumită „employee”, a fost concepută pentru a stoca toate informațiile esențiale necesare gestionării resurselor umane și proceselor de salarizare.

Structura bazei de date include următoarele tabele:

- *concedii*: înregistrează informații despre concediile angajaților, cum ar fi tipul concediului, data începerii și durata;
- *depart*: gestionează lista departamentelor existente în cadrul întreprinderii;
- *educat*: stochează nivelurile de educație ale angajaților;
- *employee*: tabelul central, care conține date personale și profesionale despre angajați (nume, prenume, data angajării, departamentul de apartenență etc.);
- *salariu*: păstrează informații privind salarizarea, inclusiv salariile de bază, bonusurile și reducerile aplicabile;
- *specities*: listează specialitățile profesionale ale angajaților;
- *users*: administrează conturile utilizatorilor aplicației, incluzând datele de autentificare și drepturile de acces.



The screenshot shows the phpMyAdmin interface for a database named 'employee'. The left sidebar displays a tree view of the database structure, including tables like 'catalogocompanii', 'employee', 'concedii', 'depart', 'educat', 'salariu', 'specities', and 'users'. The main panel shows the 'Structure' tab for the 'employee' database. It lists 8 tables with their respective actions (Browse, Structure, Search, Insert, Empty, Drop) and summary statistics (Rows, Type, Collation, Size, Overhead).

| Table        | Action                                    | Rows | Type   | Collation       | Size      | Overhead |
|--------------|-------------------------------------------|------|--------|-----------------|-----------|----------|
| calc_salariu | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 1    | InnoDB | utf8_general_ci | 16.0 K B  | -        |
| concedii     | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 9    | InnoDB | utf8_general_ci | 16.0 K B  | -        |
| depart       | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 7    | InnoDB | utf8_general_ci | 32.0 K B  | -        |
| educat       | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 7    | InnoDB | utf8_general_ci | 32.0 K B  | -        |
| employee     | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 7    | InnoDB | utf8_general_ci | 80.0 K B  | -        |
| salariu      | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 2    | InnoDB | utf8_general_ci | 16.0 K B  | -        |
| specities    | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 168  | InnoDB | utf8_general_ci | 64.0 K B  | -        |
| users        | Browse Structure Search Insert Empty Drop | 3    | InnoDB | utf8_general_ci | 16.0 K B  | -        |
| 8 tables     | Sum                                       | 204  | InnoDB | utf8_general_ci | 272.0 K B | 0 B      |

Figura 2. Structura bazei de date Employee

Relațiile dintre tabele au fost atent definite pentru a permite extragerea și corelarea datelor din surse multiple. De exemplu, tabelul Employee este asociat cu tabelele Depart și Specities prin intermediul cheilor externe, facilitând astfel generarea de rapoarte complexe și detaliate privind angajații.

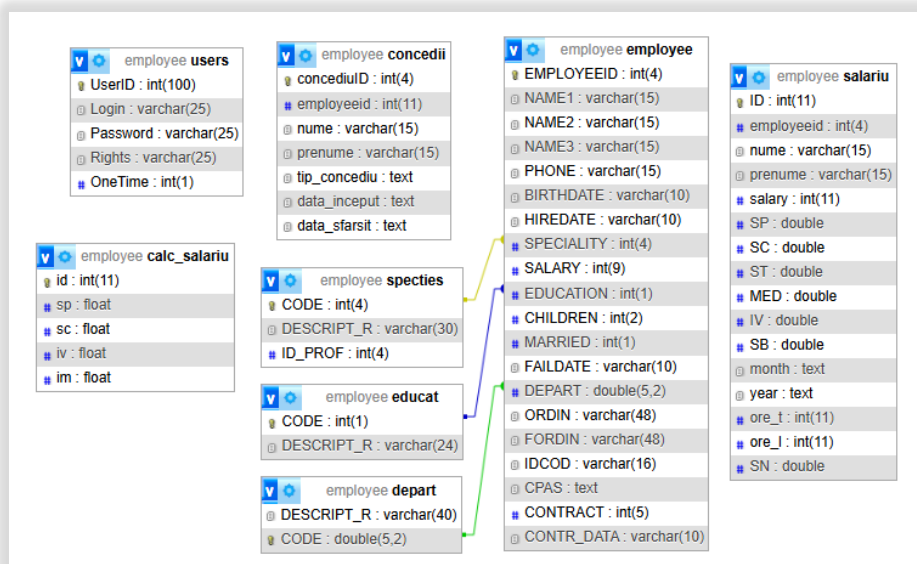


**Figura 3. Relațiile între tabelele bazei de date**

### *C. Structura funcțională a aplicației*

Aplicația a fost organizată în două module principale, fiecare adresând un set distinct de funcționalități:

- Modul de gestiune a resurselor umane (MyHR)

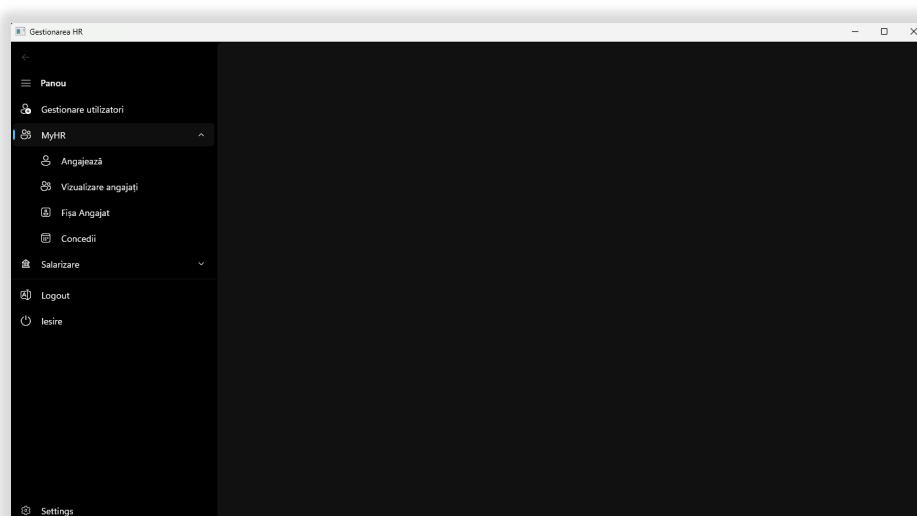


**Figura 4. Compartimentul gestiunea resurselor umane**

- *Angajează*: permite adăugarea unui nou angajat în baza de date, prin completarea informațiilor personale și profesionale relevante.

- *Vizualizare angajați:* afișează o listă completă a angajaților existenți, cu opțiuni avansate de filtrare și sortare a datelor.
- *Fișa angajat:* oferă acces la informațiile detaliate privind un angajat selectat.

**Figura 5. Fișa angajatului**

- *Concedii:* facilitează înregistrarea și gestionarea cererilor de concediu.

```
private async void ExportToExcel_Click(object sender, RoutedEventArgs e)
{
    try
    {
        Excel.Application excel = new Excel.Application();
        Excel.Workbook workbook = excel.Workbooks.Add(Type.Missing);
        Excel.Worksheet worksheet = (Excel.Worksheet)workbook.ActiveSheet;

        worksheet.Name = "Raport";
        var columns = HolidayDataGrid.Columns;
        for (int i = 0; i < columns.Count; i++)
        {
            worksheet.Cells[i, 1] = columns[i].Header;
        }
        var items = HolidayDataGrid.ItemsSource as ObservableCollection<Holiday>;
        for (int i = 0; i < items.Count; i++)
        {
            worksheet.Cells[i + 2, 1] = items[i].EmployeeId;
            worksheet.Cells[i + 2, 2] = items[i].Name1;
            worksheet.Cells[i + 2, 3] = items[i].Name3;
            worksheet.Cells[i + 2, 4] = items[i].TipConcediu;
            worksheet.Cells[i + 2, 5] = items[i].DataIncepere.ToString("d");
            worksheet.Cells[i + 2, 6] = items[i].DataSfarsit.ToString("d");
        }
        string dateTimeString = DateTime.Now.ToString("MMddyy");
        string filePath = $"D:\Mihai\WUHA\1-univer\Doned\Licenta\Raport_Concedii_{dateTimeString}.xlsx";
        workbook.SaveAs(filePath, Type.Missing, Type.Missing, Type.Missing, Type.Missing, Type.Missing, Excel.XLSaveAsAccessMode.xlExclusive, Type.Missing, Type.Missing, Type.Missing, Type.Missing);

        excel.Quit();
        KillExcel();
    }
}
```

**Figura 6. Funcția de exportare a concediilor în format Excel**

- Modul de salarizare
- *Calcul salarii:* automatizează procesul de calcul salarial lunar, luând în considerare pontajele, orele lucrate, bonusurile și eventualele deduceri.

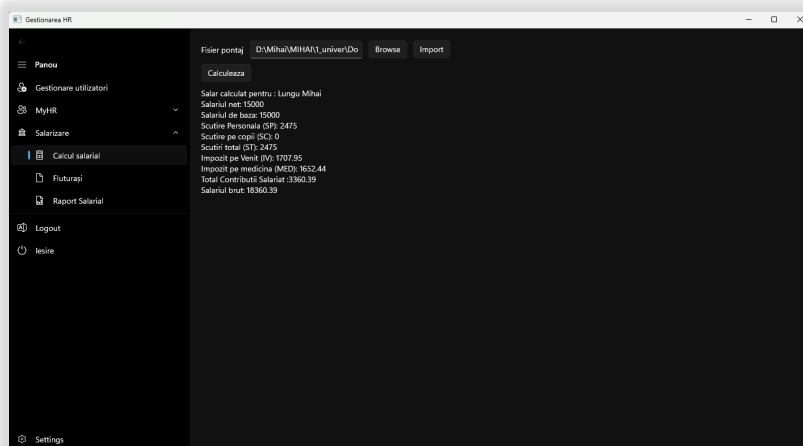


**Figura 7. Salariul calculat**

- *Fluturași de salariu*: permite generarea și exportarea fluturașilor de salariu în format Excel, oferind astfel o evidență clară și ușor de distribuit a remunerațiilor individuale.
- *Raport salarial*: facilitează crearea de rapoarte detaliate privind cheltuielile salariale, cu posibilitatea de grupare pe perioade de timp specificate, pentru o analiză financiară precisă.

Pentru utilizatorii cu rol de administrator, aplicația include un modul suplimentar pentru gestionarea conturilor de utilizator, care permite:

- crearea de noi conturi,
- modificarea sau ștergerea conturilor existente,
- atribuirea sau revizuirea drepturilor de acces în funcție de nivelul de autorizare necesar.

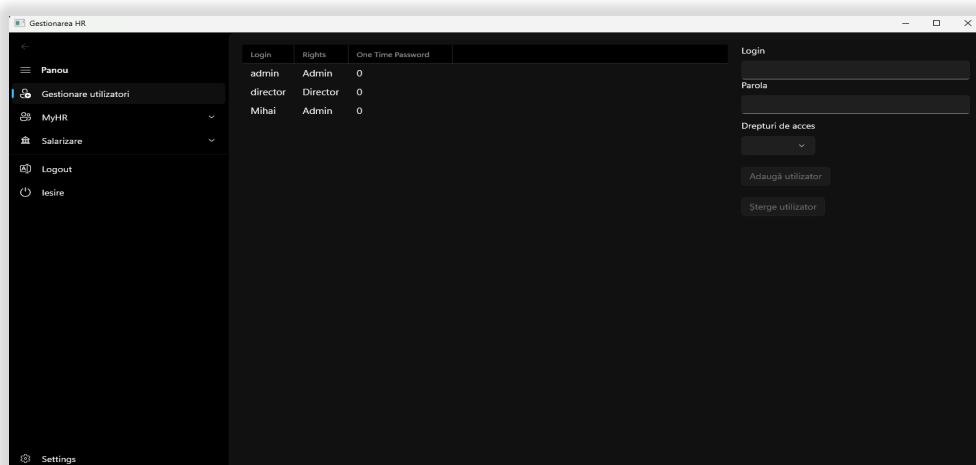


**Figura 8. Interfața Gestionare utilizatori**

### D. Interfața utilizator

Interfața grafică a aplicației a fost dezvoltată utilizând WinUI 3, tehnologie care permite crearea unui aspect vizual modern și a unei experiențe de utilizare fluide și intuitive. Structura meniurilor și a secțiunilor a fost organizată logic, cu scopul de a facilita accesul rapid la funcționalitățile esențiale ale aplicației. De exemplu, secțiunea „Vizualizare angajați” afișează informațiile într-un format tabelar, permițând utilizatorilor să consulte și să gestioneze datele într-un mod eficient. În plus, designul responsiv asigură adaptabilitatea interfeței la diferite rezoluții și dimensiuni de ecran, oferind o experiență optimizată indiferent de dispozitivul utilizat.

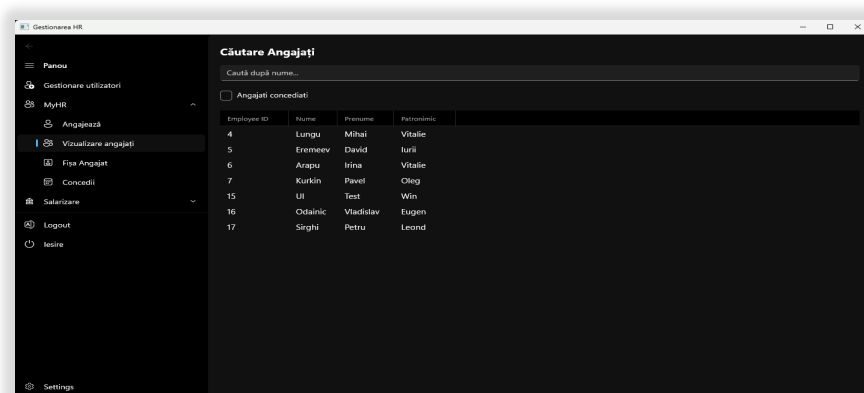


**Figura 9. Interfața Vizualizare angajați**

**Rezultate obținute.** Aplicația dezvoltată a îndeplinit obiectivele stabilite, oferind un instrument eficient pentru gestionarea resurselor umane și a proceselor de salarizare în întreprinderile mici și mijlocii.

Printre realizările principale se numără:

- *Automatizarea proceselor:* calculul salariilor și generarea fluturașilor sunt efectuate automat, eliminând intervențiile manuale și reducând semnificativ riscul de erori umane.
- *Accesibilitatea sporită a datelor:* informațiile privind angajații sunt centralizate și pot fi consultate rapid, datorită funcționalităților de filtrare și sortare, facilitând astfel analiza datelor.
- *Asigurarea securității datelor:* utilizarea MySQL Connector și implementarea unui sistem de autentificare bazat pe roluri asigură protecția datelor sensibile împotriva accesului neautorizat.
- *Flexibilitate și extensibilitate:* arhitectura modulară a aplicației permite integrarea facilă a unor funcționalități suplimentare în viitor, fără a necesita modificări majore asupra codului existent.

**Concluzii.** Prin acest proiect a fost posibilă valorificarea tehnologiilor moderne WinUI 3, C# și MySQL în dezvoltarea unei aplicații practice, cu aplicabilitate imediată în contextul economic actual. Adoptarea principiilor programării orientate pe obiecte a permis realizarea unei arhitecturi clare, scalabile și ușor de întreținut, în timp ce integrarea în sistemul de baze de date MySQL a asigurat o gestionare eficientă și sigură a datelor.

Aplicația dezvoltată reprezintă un instrument eficient pentru optimizarea proceselor administrative, susținând creșterea eficienței operaționale și contribuind la îmbunătățirea productivității organizațiilor beneficiare. În perspectivă, aplicația poate fi extinsă prin integrarea cu sisteme externe de contabilitate sau prin dezvoltarea de versiuni pentru dispozitive mobile, cu scopul de a răspunde într-un mod mai eficient cerințelor utilizatorilor.

### Bibliografie

1. HARRISON, Nick. *SQL Queries Succinctly*. 2017 ISBN 13 978-1-64-200124-2.
2. McCaffrey, James, JEBARAJ, Daniel, WATKINS, Tres, HIGH, Graham. *Visual Studio 2022 Succinctly*. 2023. ISBN 13 978-1-64-200232-4.
3. SHARP, John. *Microsoft Visual C# Step by step*, tenth edition. 2022. ISBN-13 978-0-13-761983-2.
4. ROSSEL, Sander. *Object-Oriented Programming in C# Succinctly*. 2017. ISBN 13 978-1-54-280964-1.
5. ROSSEL, Sander. *SQL Server for C# Developers Succinctly*. 2017. ISBN 13 978-1-54-280947-4.
6. WinUI 3 – Windows apps | Microsoft Learn. Disponibil:  
<https://learn.microsoft.com/en-us/windows/apps/winui/winui3/> [accesat 2025-04-11].

**IMAGINEA FEMEII ÎN PROZA PAȘOPTISTĂ. „ILUZII PIERDUTE”,  
„UN ÎNTÂI AMOR” DE MIHAIL KOGĂLNICEANU**

**THE IMAGE OF WOMEN IN PASOPTITISTIC PROSE. „LOST  
ILLUSIONS”, „A FIRST LOVE” BY MIHAIL KOGALNICEANU**

**Nicoleta DUCA**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Conducător științific:**  
**Vlad CARAMAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Nicoleta DUCA**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Vlad CARAMAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09-055.2**

**Abstract.** Through this work we try to analyze the image of women in the pašoptist prose, with a focus on the short stories “Un întâi amor” and “Iluzii pierdute” by Mihail Kogalniceanu. It highlights the way in which women are portrayed between the romantic ideal and the beginnings of a realistic perspective. In “Un întâi amor”, women appear as an inaccessible symbol of ideal love, while in “Iluzii pierdute” they acquire greater complexity, influencing the emotions and transformations of the protagonist. Kogalniceanu captures the transition from idealism to realism, presenting female characters not only as objects of admiration, but also as beings aware of their social roles and limitations. The analysis emphasizes the profound impact that the female image has on the evolution of male characters and on the literary message of the era. Thus, pašoptist prose marks an essential stage in the shaping of a more nuanced literary perspective on women.

**Keywords:** woman, pašoptist prose, romanticism, realism, idealization.

Proza pašoptistă a avut un rol esențial în conturarea imaginii femeii în literatura română, oscilând între idealizarea romantică și realitățile sociale ale epocii. Această perioadă a marcat tranziția de la literatura cu influențe clasice la cea romantică, punând accentul pe sentimente, introspecție și destinul eroilor. Femeia ca personaj literar este portretizată fie ca un ideal inaccesibil, fie ca o sursă de suferință, iar aceste imagini reflectă viziunea epocii asupra rolului femeii în societate.

Mihail Kogălniceanu, unul dintre cei mai importanți scriitori ai epocii pašoptiste, surprinde în operele sale *Iluzii pierdute* și *Un întâi amor* complexitatea personajelor feminine, marcând o primă etapă a aprofundării psihologice a acestora. Chiar dacă aparțin prozei scurte, ele reflectă concepțiile sociale și literare despre

femeie în secolul al XIX-lea, precum și influența pe care aceasta o exercită asupra personajului masculin.

*Iluzii pierdute*. *Un întâi amor* a apărut, mai întâi, în suplimentul „Foi sătești” în 1841. Titlul conține un dublu joc intertextual. Întâi, el trimite către romanul *Iluzii pierdute* al lui Balzac, care începe să apară din 1837. A doua trimitere are în vedere o proză a lui Vasile Alecsandri tipărită în „Albina românească”. Această scriere apare explicit în text și joacă un rol de prim rang în conturarea discursului primei părți a prozei lui Kogălniceanu [1, p. 22].

Textul *Un întâi amor* prezintă povestea unui tânăr de 14-15 ani care se îndrăgostește de Niceta. Protagonista este reprezentată conform tiparului romantic al iubirii ideale și inaccesibile. Ea apare ca un simbol al frumuseții pure, un vis care nu poate fi atins, iar iubirea eroului este intensă, dar lipsită de reciprocitate. La prima întâlnire, protagonistul o descrie pe Niceta astfel: „Pentru un amoretz, iubita sa este cea mai frumoasă femeie, podoaba naturii, perla lumii. De aceea vă voi spune și eu că niciodată o ființă mai frumoasă n-a ieșit din mâinile lui Dumnezeu, niciodată soarele n-a văzut o talie mai grațioasă decât a Nicetei; părul ei blond ca aurul a fost singurul păr blond care am iubit în viața mea; părul castaniu este patima mea. Fața ei era rotundă și albă ca puful unei lebede” [2, p. 12]. Această descriere pune în evidență idealizarea feminină specifică romantismului, unde femeia este percepută ca un înger inaccesibil. Iubirea protagonistului este prezentată ca un sentiment profund și pur, însă condamnat de la bun început la eșec. Un moment semnificativ este cel în care protagonistul își dă seama că iubirea lui este imposibilă, un motiv frecvent în literatura romantică: „Altul, și eu astăzi aș face-o, ar fi mâncat inima și pe urmă s-ar fi dus și ar fi strâns pe Niceta în brațe tare și zdravăn. Dar atunci eram de cincisprezece ani; poezia și delicatețea inimii erau încă pentru mine o religie” [2, p. 21]. Această temă a iubirii neîmplinite și a suferinței cauzate de idealizarea femeii este recurentă în literatura epocii, reflectând atât influențele romantice, cât și realitățile sociale în care femeia era văzută mai degrabă ca un obiect de admirație decât ca un partener egal.

Spre deosebire de *Un întâi amor*, în *Iluzii pierdute* femeia nu mai este doar un ideal inaccesibil, ci și un factor activ în transformarea protagonistului. Dacă în primul text iubirea rămâne pură, dar imposibilă, aici relația ajunge la deziluzie și suferință. Personajul feminin din *Iluzii pierdute* este inițial văzut prin aceeași lentilă idealizată: „Care fată la vârstă de șasesprezece ani nu-și face o lume de iluzii, care nu crede că-și va uni viața cu un tânăr înzestrat cu toate însușirile trupului, a inimii și a duhului, trei însușiri pe care mai niciodată nu le are adunate un bărbat” [2, p. 9]. Însă, pe măsură ce relația evoluează, protagonistul începe să vadă realitatea: femeia nu este îngerul visurilor sale, ci o ființă cu dorințe și limite proprii. Acest moment de luciditate este esențial în structura nuvelei, marcând o ruptură față de idealismul romantic: „Vine o vreme când deodată, fără știrea, fără vroința sa, se vede jertfită dumnezeului zilei, interesului; mai niciodată inima ei nu este în conglăsuire cu vroința părinților” [2, p. 9]. Această trecere de la vis la realitate reflectă influențele



realiste incipiente din literatura română, anticipând abordările mai profunde ale secolului următor. În final, protagonistul este marcat de o profundă deziluzie, concluzionând că iubirea nu este întotdeauna salvatoare, ci poate fi și o sursă de suferință. Acest motiv al „iluziilor pierdute” este reprezentativ pentru literatura romantică târzie și prefigurează elemente din literatura realistă.

Deși personajele feminine nu sunt dezvoltate la fel de complex ca în literatura realistă, Kogălniceanu face pași timizi către analiza psihologică. În *Un întâi amor*, Niceta este mai mult un simbol, dar acțiunile ei, cum ar fi trimiterea zaharicăi cu ace, sugerează o dimensiune manipulativă, arătând că femeia poate fi responsabilă pentru suferința eroului. În *Iluzii pierdute*, femeile sunt conștiente de rolurile lor sociale, dar capabile de a influența emoțiile bărbaților, indicând o complexitate incipientă. Această abordare prefigurează dezvoltarea personajelor feminine în literatura realistă.

Imaginea femeii influențează profund eroii masculini. În *Un întâi amor*, protagonistul trece de la extaz la deziluzie, experiența cu Niceta marcând o maturizare emoțională. În *Iluzii pierdute*, femeile sunt văzute ca esențiale pentru viața socială, dar și ca surse de suferință, influențând acțiunile și emoțiile bărbaților. Această dinamică subliniază rolul femeii ca un catalizator al schimbării psihologice a personajului masculin.

Deși *Un întâi amor* și *Iluzii pierdute* aparțin încă romantismului, ele conțin elemente care prefigurează literatura realistă. În *Un întâi amor*, protagonistul idealizează femeia, dar suferința lui este analizată dintr-o perspectivă aproape psihologică, ceea ce anunță preocupările ulterioare ale realismului. În *Iluzii pierdute*, perspectiva se schimbă: femeia nu mai este doar un ideal, ci și o ființă supusă constrângerilor sociale. Aici, autorul sugerează că iubirea nu este întotdeauna o alegere personală, ci un compromis dictat de normele epocii. Această tranziție de la idealism la realism va fi continuată de scriitori precum Ioan Slavici și Ioan Luca Caragiale, care vor prezenta personaje feminine mai complexe și mai bine individualizate.

Concluzionând, putem spune că imaginea femeii în proza pașoptistă oscilează între idealizare și începutul unei analize realiste. *Un întâi amor* și *Iluzii pierdute* sunt exemple relevante ale acestei tranziții, ilustrând atât fascinația romantică față de femeie, cât și primele încercări de a o înfățișa ca pe o ființă reală, cu limite și defecte caracteristice.

### Bibliografie

1. [https://www.academia.edu/5501320/Curs\\_ILR\\_Perioada\\_pasoptista\\_si\\_postpasoptista2](https://www.academia.edu/5501320/Curs_ILR_Perioada_pasoptista_si_postpasoptista2)
2. <https://www.slideshare.net/slideshow/iluzii-pierdute-de-mihail-kogalniceanu/92663213>
3. [https://www.globalinfo.ro/z/mihail\\_kogalniceanu\\_iluzii\\_pierdute\\_un\\_intai\\_amor.htm](https://www.globalinfo.ro/z/mihail_kogalniceanu_iluzii_pierdute_un_intai_amor.htm)

# MITUL ZBURĂTORULUI ÎN CREAȚIA LUI MIHAI EMINESCU

## THE MYTH OF THE FLYER IN MIHAI EMINESCU'S CREATION

**Gabriela ȘEPTELICI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Dumitrița SMOLNIȚCHI**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Gabriela SEPTELICI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Dumitrita SMOLNITCHI**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09**

**Abstract.** The myth-literature relationship opens up ways in which mankind "exists" and "manifests", not in the plane of physical (biological) reality, but in that of spiritual "existence". „The Flying Man” is one of the four fundamental Romanian myths, deeply rooted in Romanian folk tradition. In folklore, the mythical figure of the Flying Man is the symbol of forbidden love and consuming desire. In Mihai Eminescu's work, the myth is reinterpreted and transformed into a complex expression of longing, the aspiration for the absolute, and the conflict between matter and spirit. In this article, we explore how the Romanian Romantic poet reshapes the figure of the Flying Man, particularly in poems such as Călin (story files) and Luceafărul. The mythical motif of the Flying Man pervades Eminescu's work as a trigger for dreaming, aspiration, and the revelation of the ideal, "collaborating" perfectly with other folkloric or philosophical motifs. Thus, in Eminescu's work, the Flying Man embodies multiple dimensions: it is not only a symbol of purified love but also a representation of unfulfilled desire, of the unattainable ideal. In this article, we highlight M. Eminescu's contribution to the canonization of the myth in Romanian classical literature.

**Keywords:** the myth of the Flying Man, Mihai Eminescu, folklore, Romanticism, the myth-literature relationship.

Literatura română joacă un rol esențial în conservarea și transmiterea sistemelor mitologice tradiționale, precum și a trăsăturilor gândirii mitice, din Antichitate până în prezent. „Mai mult decât un simplu mijloc de păstrare a tradiției, literatura a fost un spațiu fertil pentru generarea de noi mitologii și reinterpretarea miturilor în cheie modernă, conturând astfel noi perspective asupra condiției umane și a modului în care omul se raportează la propria identitate spirituală.” [1, p. 127]

Miturile, ca expresii ale spiritului, reflectă momentele în care elementul supranatural pătrunde în lumea umană, generând modele de comportament și conferind existenței sens și valoare. Ele funcționează ca repere simbolice în cadrul civilizațiilor, codificând credințele, normele morale și activitățile sociale ale

comunităților care le-au generat. Întrucât mitul este într-o continuă reînnoire, el rămâne un element fundamental al culturii umane.

„Din punct de vedere filosofic și antropologic, mitul este o povestire tradițională, anonimă, care mediază între planul cosmic și cel uman. Provenind din grecescul *mythos* (cuvânt, poveste, legendă), termenul sugerează apartenența la oralitate și comunicare colectivă, dar a dobândit în timp conotații multiple în funcție de context.” [1, p. 9] În literatură, mitul devine o formă de exprimare a spiritualității umane, o metaforă a sacrului ancorată într-o realitate istorică și culturală. El oferă răspunsuri esențiale și modele de comportament, fiind totodată o revelație primordială și o sursă de valori.

Mitologia a oferit literaturii române modele estetice originale, prin care s-a conturat personalitatea creatoare a poporului român. În cadrul acestei mitologii, patru mituri fundamentale se regăsesc atât în creația populară, cât și în literatura cultă: mitul originii, ilustrat prin legenda *Traian și Dochia* – reflectă formarea poporului român din simbioza daco-romană; mitul jertfei pentru creație, întruchipat de *Meșterul Manole* – simbolizează spiritul creator al românilor și ideea că marile construcții implică sacrificiu; mitul esențial în cultura pastorală românească, mitul destinului și al armoniei cosmice, redat în *Miorița* – expresie a viziunii fataliste și contemplative asupra vieții, a unității etnice și a legăturii cu natura; mitul erotic al Zburătorului, cu semnificații psihologice și inițiatice – exprimă criza adolescenței și impactul iubirii. Acest mit semnificativ în mitologia românească va constitui centrul analizei de față.

Mitul Zburătorului are origini în folclorul românesc, unde personajul apare ca o ființă supranaturală care vizitează, în vis, fete tinere, aducându-le o iubire intensă, dar adesea mistuitoare și tulburătoare. „Zburătorul rătăcea noaptea, între miezul nopții și cântători, dând târcoale ulițelor, grădinilor, livezilor și caselor pentru a tulbura fetele de măritat, nevestele părăsite și văduvele pătimașe după aventuri sentimentale. Subtil se metaforiza deseori chiar în iubitul celor astfel ademenite și petrecea cu ele până la cântători.” [4, p. 339] Zburătorul este o entitate invizibilă, legată de lumea umbrelor, a dorințelor neîmplinite și a suferinței interioare. Acesta nu este doar un simplu spirit al dragostei, ci un simbol al dorului imposibil, al tensiunii dintre lumea reală și cea a visului. Zburătorul provoacă o stare de neliniște și dor erotic fetelor tinere, marcând un prag de trecere între copilărie și maturitate.

În mentalitatea arhaică, iubirea este percepută ca o forță primordială, iar prima întâlnire cu ea este asociată cu intervenția unei entități supranaturale. Acest mit, cu origini profunde în spiritualitatea românească, constituie o formă de inițiere a individului, fiind totodată o temă cu rezonanță universală. Literatura mondială abordează adesea figuri celeste care coboară pe pământ, schimbând ireversibil viețile oamenilor întâlniți. Zburătorul, în acest context, „este o figură ambiguă – un demon, un înger căzut, o ființă nocturnă ce tulbură visele fetelor, apărând sub chipul unui

tânăr seducător, dar având forme fantastice precum balaurul, șarpele sau para de foc” [3, p. 314].

Mitul Zburătorului a fost sesizat în aspectul lui cultural de G. Călinescu, ca reflectând problema fundamentală a sexualității la români. Dacă zburătorul era în mitologia populară românească o ființă fantastică închipuită ca un spirit rău, care chinuiește noaptea, în somn, fetele nemăritate și femeile măritate de curând, atunci, în literatura romantică, „termenul *zburător* este o personificare a dorului de bărbatul iubit, a dragostei intense față de ființa iubită. Se consideră că *zburătorul* este un bărbat care, în timpul vieții, a fost respins de o femeie și care, după moarte, bântuie femeile de pe Pământ, dar mai ales pe cea care l-a refuzat (dacă aceasta mai este în viață). Este considerat simbolul iubirii neîmpărtășite și personifică ființa iubită la care nu se poate ajunge” [2, p. 138].

În literatura română mai mulți autori au folosit mitul zburătorului ca temă pentru textele literare: Ion Heliade Rădulescu, Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac ș.a. [6] Figura zburătorului a fost preluată în special de scriitori romantici, dintre care Mihai Eminescu se remarcă prin profunzimea și complexitatea cu care o transformă în simbol poetic.

Zburătorul apare în opera *Călin (file de poveste)* – unul dintre cele mai semnificative texte eminesciene care explorează această temă. Este un poem narativ în care Eminescu îmbină realitatea cu fantasticul, creând o atmosferă de vis în jurul unui personaj, Călin, și a iubitei sale, Alina. Povestea se centrează pe o iubire imposibilă, care este simbolizată de Zburător, o prezență misterioasă și ireală, care aduce o stare de dor și de visare. Călin, un tânăr cu suflet nobil, ajunge să fie iubit de o zână, dar dragostea sa pentru ea rămâne mereu neîmplinită, un ideal greu de atins.

Așadar, „poemul eminescian *Călin (file de poveste)* are ca subiect o poveste de dragoste, fiind o dezvoltare a motivului popular al Zburătorului” [7]. Zburătorul pătrunde în iatacul tănuat al fetei de împărat, spre a-i cuceri inima. Fata constată efectele venirii Zburătorului și îl cheamă în taină: „Zburător cu negre plete, vin’ la noapte de mă fură”. Clipele de bucurie sunt urmate însă de momente de tristețe și de durere, pentru că, potrivit destinului său, Zburătorul dispare. Din acest moment, fata trăiește o întreagă dramă, fiind alungată de către tatăl ei, care apoi zadarnic încearcă să o găsească. Zburătorul găsește fata după șapte ani, ascunsă într-o colibă, unde trăia cu feciorul lor. El apare sub forma unui voinic, pe nume Călin. Poemul are, contrar mitului, un final fericit – nunta din codru, unde Călin și fata de împărat sunt mire și mireasă.

Analizând poetica acestui text eminescian, constatăm că autorul folosește descrierea romantică, subiectivă, care creează o anumită impresie sau emoție asupra cititorului. Descrierea subiectivă este marcată de felul cum percepe sau imaginează obiectul descris. Eminescu folosește foarte multe personificări, comparații, metafore,

epitete. Participanții la nunta împărătească sunt: împărați, împărătese, feți-frumoși cu păr de aur, zmei cu solzi de oțel, cititori de zodii, Soarele și Luna.

Zburătorul, în acest context, apare ca o forță supraumană care guvernează iubirea imposibilă dintre cei doi. El simbolizează dorința nerealizabilă, care bânuie sufletele îndrăgostiților și care îi conduce către un destin tragic. Cu toate că Zburătorul nu este un personaj fizic în sensul tradițional, prezența sa este simțită în întreaga structură a poemului, subliniind tensiunea între dorința de apropiere și imposibilitatea de a atinge idealul dorit.

Eminescu, mare cunoscător al tradițiilor și mitologiilor populare, adâncește și reinterpretează acest mit în opera sa. Poetul nu doar că resuscitează mitul, dar îl îmbracă în haina unei teme romantice și tragice, potrivită pentru lirismul său. Zburătorul devine nu doar un simbol al iubirii ideale, dar și al nemulțumirii și al căutării unui sens mai înalt în existență. Reinterpretarea mitului Zburătorului are loc într-un cadru poetic complex, în care realitatea și visul se împletesc într-o armonie fragilă. Opera eminesciană nu doar că încorporează mituri și tradiții, dar le transformă, adâncind semnificațiile și provocând cititorii să mediteze asupra fragilității iubirii și a dorinței de transcendere a realității. În această ordine de idei, poemul *Călin (file de poveste)* adâncește semnificațiile mitului Zburătorului nu doar în cadrul literaturii române, ci și în tradițiile mitologice universale, devenind un text de referință în literatura romantică.

Reamintim că una dintre primele încercări de valorificare a mitului în literatura cultă românească aparține lui Ion Heliade Rădulescu, în poezia *Zburătorul*. Eminescu, deși influențat de aceasta, depășește dimensiunea simplu erotică și conferă mitului valențe cosmice și filozofice, mai cu seamă în poemul *Luceafărul* care este, poate, cea mai complexă prelucrare a mitului Zburătorului din literatura română.

În poemul *Luceafărul*, mitul este oglindit oarecum altfel. Luceafărul, asemenea Zburătorului, se arată fetei de împărat și o determină să se îndrăgostească de el. Aici însă intervine incompatibilitatea dintre cele două lumi, respectiv dintre cele două personaje.

Hyperion – Luceafărul – este o proiecție mitică a Zburătorului: el apare în visul Cătălinei, fascinează și tulbură, dar este inaccesibil lumii terestre. Spre deosebire de Zburătorul folcloric, Hyperion nu este doar o entitate erotică, ci o conștiință cosmică, ruptă de lume, care aspiră spre absolut. În visul Cătălinei, apariția lui Hyperion urmează tiparul mitului: „Cobori în jos, luceafăr blând,/ Alunecând pe-o rază”, moment care evocă sosirea nocturnă a spiritului îndrăgostit. Dar poezia eminesciană adaugă profunzime: dorința fetei este confruntată cu imposibilitatea unei iubiri reale între două ființe din lumi diferite. Astfel, Zburătorul devine simbolul tragismului aspirației spre un ideal de neatin.

Invocat de două ori, Luceafărul se întrupează tot de atâtea ori oferindu-i fetei de împărat eternitatea. Fata este dominată de nostalgia cerului și ca atare ridicată

deasupra semenilor. Luceafărul este văzut în dimensiuni excepționale, fapt pe care fata îl pricepe cu toată micimea ei pământeană. Cele două chemări ale fetei sunt de fapt două descântece la adresa Luceafărului.

Prima apariție a Luceafărului (Zburătorului) este sub chipul unui tânăr „născut din cer și din mare”, fiul cerului și al apelor. Întruchiparea are la bază mitologia greacă, apariția i se pare fetei angelică: „Părea un tânăr voievod/ Cu păr de aur moale,/ Un vânat giulgi se-ncheie nod/ Pe umerele goale./ Iar umbra feței străvezii/ E albă ca de ceară —/ Un mort frumos cu ochii vii/ Ce scânteie-n afară”.

Paradoxal, oximoronic, Luceafărul este „un mort frumos cu ochii vii”, pentru că în conștiința muritorilor, nemurirea apare tot ca o formă a morții. Dovadă: la invitația Luceafărului de a-l urma în împărăția apelor, fata are o senzație de frig și îl respinge. Apropierea este posibilă între ei doar în vis: „O, ești frumos, cum numa-n vis/ Un înger se arată,/ Dară pe calea ce-ai deschis/ N-oi merge niciodată:/ Străin la vorbă și la port/ Lucești fără de viață/ Căci eu sunt vie, tu ești mort,/ Și ochiul tău mă-ngheață”.

A doua apariție a Luceafărului este demonică, el fiind însoțit de rumene vâpăi și de rotirea cerului. Se naște de data aceasta din soare și noapte ca un titan ridicat din adâncul haosului. Imaginea lui este clară și limpede: „Din negru giulgi se desfășor/ Marmoreele brațe/ El vine trist și gânditor/ Și palid e la față,/ Dar ochii mari și minunați/ Lucesc adânc, himeric,/ Ca două patimi fără saț/ Și pline de ntunerice”.

El o invită pe fată în lumea cosmică, arătându-i perspectiva metamorfozării în stea, ca și Diana din constelația Orion (influență mitologică). Fata îl refuză și de data aceasta. Refuzul acesteia se întemeiază pe înțelegerea incompatibilității sub semnul instinctului: „Străin la vorba și la port/ Lucești fără de viață/ Căci eu sunt vie, tu ești mort/ Și ochiul tău mă-ngheață”.

În micimea ei, fata nu-l poate pricepe și nu-i poate suporta privirea. Ca urmare al noului refuz, ni se dezvăluie, odată cu demonismul Luceafărului, și titanismul său, prin gestul extraordinar de revoltă împotriva ordinii existente, în care simte apăsarea condiției sale de nemuritor: „Tu-mi ceri chiar nemurirea mea”. Titanismul se manifestă și prin intensitatea iubirii de dragul căreia el este gata să-și jertfească nemurirea. De aceea, Luceafărul se îndreaptă spre Demiurg pentru a obține dezlegarea de nemurire, în schimbul „unei ore de iubire” – motiv eminescian al dragostei împlinite.

„Motivul mitic al Zburătorului pătrunde în opera eminesciană ca imbold declanșator pentru visare, aspirație și revelația idealului.” [5] Totodată, Zburătorul „colaborează” perfect cu alte motive de factură folclorică sau filozofică, deoarece imaginea Zburătorului în creația lui M. Eminescu se prezintă ca un amalgam de imagini axate atât pe credințele populare, cât și pe idei filozofice. „Filozofia populară – cu credințele, practicile magice și tradițiile ei – se contopește cu cea mitică despre nașterea lumii și originea elementelor primare.” [5] Zburătorul apare întrupându-se

din cer și mare spre a căpăta înfățișarea neptunică – și apoi din noapte și soare spre a deveni Demonul mistuit de patimă.

În *Luceafărul*, Zburătorul devine Luceafărul „nemuritor și rece”. Motivul Zburătorului servește aici la închegarea unei imagini absolut pure, foarte apropiată de ideea-simbol și, deși lipsită de elementele individualizatoare ale „personajului”, perfect realizată poetic.

Luceafărul valorifică motivul popular în sensul neînțelegerii iubirii înalte din partea femeii și, totodată, în sensul neînțelegerii geniului de către oamenii mărginiți. Căci iubirea ingenuă a fetei ajunsă în pragul feminității și bântuită de vise cu zburători este chiar întruchiparea iubirii pure, universale și eterne, care pare posibilă la această vârstă. Geniul însă este menit să rămână mereu „la forma cea dintâi”, „veșnică minune”, semne care – la oamenii de rând – apar numai la vârsta adolescenței, așa cum se întâmplă cu Cătălina.

În *Luceafărul*, spre deosebire de *Călin (file de poveste)*, iubirea nu se încheie cu unirea celor doi, ci cu un refuz: „Trăind în cercul vostru strămt/ Norocul vă petrece,/ Ci eu în lumea mea mă simt/ Nemuritor și rece.” Astfel, mitul nu se mai limitează la inițierea erotică, ci devine o meditație asupra singurătății geniului, a rupturii dintre spirit și materie, dintre ideal și real.

Aceste două poeme analizate aici concentrează mitul, dar ecouri ale Zburătorului pot fi identificate și în alte poezii eminesciene, precum *Dorința*, *Povestea codrului*, *Freamăt de codru*, unde prezența iubitului idealizat, adesea proiectat în peisajul natural și mitizat, sugerează dorința feminină și fiorul erotic difuz.

Mitul Zburătorului la Eminescu este filtrat prin perspectiva romantică, dar și prin filozofia influențată de Schopenhauer și Kant. El capătă dimensiuni existențiale: dorința devine suferință, iubirea se înalță dincolo de trup și se transformă în ideal inaccesibil. În viziunea lui Eminescu, mitul transcende condiția umană și devine o metaforă a destinului tragic al omului în căutarea absolutului.

Eminescu a fost un model pentru generații întregi de poeți și prozatori. Mitul Zburătorului reinterpretat de el a influențat profund literatura română modernă și contemporană. Această secțiune explorează impactul eminescian asupra unor autori care au reluat sau rescris mitul în alte registre. După Eminescu, figura Zburătorului apare în literatura simbolistă și modernistă, dar cu variații semnificative. În poezia lui Lucian Blaga, spre exemplu, iubirea capătă accente mistice, iar visul erotic devine poartă spre transcendență. De asemenea, în proza fantastică a lui Mircea Eliade, mai ales în *Domnișoara Cristina*, Zburătorul este convertit într-o figură vampirică, seducătoare, dar și periculoasă. Această evoluție demonstrează forța mitului și capacitatea lui de a fi adaptat în funcție de epocă, sensibilitate artistică și tematică dominantă. Eminescu rămâne însă punctul de reper esențial, poetul care a dat Zburătorului dimensiunea sa cea mai înaltă, atât estetic, cât și filozofic.

În concluzie, mitul Zburătorului, prezent în literatura populară ca simbol al iubirii inițiatice, este transfigurat de Mihai Eminescu într-un simbol universal al aspirației și suferinței umane. Eminescu reușește să ridice acest mit la nivel de arhetip cultural, integrându-l în orizontul filozofiei romantice și al reflecției asupra condiției umane. Zburătorul eminescian nu este doar un spirit erotic, ci devine figura geniului izolat (în *Luceafărul*), a omului frământat de dorințe imposibile și de setea de absolut. În acest fel, Eminescu nu doar preia un mit, ci îl transformă într-o emblemă a propriului univers poetic.

Astfel, relația dintre mit și literatură oferă perspective valoroase asupra modurilor în care umanitatea își exprimă și își trăiește condiția, nu în dimensiunea concretă, biologică, ci în sfera profundă a existenței spirituale. În literatură, miturile nu sunt tratate rigid, ci supuse unor interpretări creative și libere, adaptate sensibilităților epocilor în care sunt revalorificate. Zburătorul, unul din cele patru mituri fundamentale românești, s-a înrădăcinat adânc în tradiția populară românească. În folclor, figura mitică a Zburătorului este simbolul iubirii interzise și al dorinței mistuitoare, iar în creația romanticului Eminescu, mitul este reinterpretat și transformat într-o expresie complexă a dorului, a aspirației spre absolut și a conflictului dintre materie și spirit, demonstrând, în acest context, capacitatea mitului de a pune în lumină dimensiunea profundă a condiției umane.

### Bibliografie

1. ANGHELESCU, Silviu. *Mitul și literatura*. București: Univers, 1999. ISBN 973-34-0573-6.
2. CĂLINESCU, George. *Opera lui Mihai Eminescu*. București: Academia Română, 1999. ISBN 9732707402.
3. GHINOIU, Ion. *Dicționar de mitologie română*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2013. ISBN 978-973-45-0659-0. Disponibil: <https://archive.org/details/ion-ghinoiu-dictionar-de-mitologie-romana-2013/page/n5/mode/2up>.
4. VULCĂNESCU, Romulus. *Mitologia română*. București: Academia Republicii Socialiste România, 1987. Disponibil: <https://archive.org/details/VulcnescuRomulusMitologieRomn1987EdituraAcademieiRepubliciiSocialisteRomnia/page/n1/mode/2up>.
5. *Luceafărul – o sinteză a universului eminescian*. Disponibil: [https://www.autorii.com/scriitori/mihai-eminescu/luceafarul-o-sinteza-a-universului-eminescian-compozitia-tema-motivul-zburatorului.php#google\\_vignette](https://www.autorii.com/scriitori/mihai-eminescu/luceafarul-o-sinteza-a-universului-eminescian-compozitia-tema-motivul-zburatorului.php#google_vignette) [accesat 29-03-2025].
6. Mitul Zburătorului în operele scriitorilor români. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/mitul-zburatorului-in-operele-scriitorilor-romani-pdf-free.html> [accesat 21-03-2025].
7. Poemul *Calin (file din poveste)* – mitul zburătorului. Disponibil: <https://www.autorii.com/scriitori/mihai-eminescu/poemul-calin-file-din-poveste-mitul-zburatorului.php> [accesat 27-03-2025].



# PROTOTIPUL FEMININ HOLBANIAN ÎNTRE IDEALIZARE ȘI DEMITIZARE

## THE HOLBANIAN FEMALE PROTOTYPE BETWEEN IDEALIZATION AND DEMYTHOLOGIZATION

**Ana COROLENCO**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Viorica ZAHARIA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Ana COROLENCO**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Viorica ZAHARIA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09-055.2**

**Abstract.** Anton Holban stands out in interwar Romanian literature for his deep psychological insight and personal approach to themes like love, alienation, and femininity. Influenced by Marcel Proust, his narratives explore the fine line between idealizing and demystifying women, often reflecting his own emotional struggles. Through techniques like stream of consciousness and inner monologue, Holban creates an introspective, confessional space that blurs the line between author and narrator, reality and memory.

**Keywords:** introspection, demystification, idealization, femininity.

Anton Holban, un nume important în literatura română interbelică, este recunoscut pentru opera sa introspectivă și profundă, în care explorează frecvent temele alienării, iubirii și existențialismului. Deși a avut o carieră literară relativ scurtă, impactul său prin romane și nuvele este considerat considerabil, prozatorul înscriindu-se în curentul modernist al literaturii române.

O caracteristică centrală a operei lui Holban este analiza psihologică detaliată a personajelor. Scriitorul pune accentul pe disecarea stărilor interioare, pe conflictele emoționale și pe complexitatea relațiilor umane.

Holban aduce o oarecare notă de inovație în literatura română prin stilul său narativ. El folosește tehnici literare care subliniază fluxul conștiinței, un stil ce anticipează tehnicile postmoderniste într-un mod unic pentru contextul românesc. Dialogul interior și monologul fragmentat contribuie la crearea unei realități literare în care granițele dintre subiectiv și obiectiv sunt neclare.

Reprezentările feminine sunt o temă-cheie în creația lui Anton Holban, considerat unul dintre cei dintâi scriitori români profesioniști, lucru remarcat prin

cultura sa artistică, reprezentată de pictură și muzică, aflată la un nivel superior contemporanilor și mai avansată decât a predecesorilor, și prin capacitatea sa de a literaturiza tot ce palpează [7, p. 739].

Holban este autorul unei serii de nuvele în care deseori figurează tema sexualității pure feminine, dar cu conchideri în jurul morții. O astfel de culegere o reprezintă ciclul de nuvele intitulat *Conversații cu o moartă* (2005), ediție îngrijită de Marius Chivu, reproducție a volumului II din *Opere*, ediție critică de Elena Beram. În respectiva culegere se regăsesc personaje feminine descrise doar din punct de vedere al aspectului exterior, fapt care cumva ar reprezenta o distanțare între ele și narator, lucru care îi sporește acestuia curiozitatea.

Avem, așadar, personaje precum micuța japoneză din *O aventură mică pe platforme uriașe* (1931): „Avea părul negru, tras cuminte pe după urechi, fața i se prelungea fără să își permită nicio încrețitură revelatoare, ochii se deschideau catifelati, pielea transparentă tremura ușurel” [3, p. 25]. În respectiva lucrare, femeia este privită ca o enigmă și ca un obiect de venerație.

Într-o altă nuvelă, *Désirée* (1934), Anton Holban trece la o analiză mai detaliată a personajului său feminin, scoțând în evidență și trăsături interioare, dar în cazul dat nu mai persistă atracția față de femeie și aceasta nu mai este o enigmă: „Drumurile noastre au rămas tot timpul paralele, și n-am făcut nicio tentativă să le apropiem” [3, p. 61].

În afară de nuvele, Anton Holban mai este cunoscut prin trilogia sa erotică, apărută în perioada interbelică, formată din romanele *O moarte care nu dovedește nimic*, apărut pentru prima dată în 1931 la Editura „Cugetarea”; *Ioana*, publicat în 1934 la Editura „Pantheon”; și *Jocurile Daniei*, publicat postum în 1971 la Editura „Cartea Românească”.

Fiecare dintre cele trei romane are în epicentru un protagonist masculin, Sandu, întruchipând în sine pe autorul-narator, care produce opera bazându-se pe evenimentele din viața sa, cu persoane cândva existente, dar care vor purta alte nume pentru a nu crea inconveniențe sau conflicte, reverberându-și cu acuratețe trecutul, memoriile și reveriile, însoțite de tristețe, tragism, lupte interioare și conflicte cu lumea din jur. Aici este sesizabilă influența proustiană în creația lui Anton Holban, după cum evidențiază criticul literar Nicolae Manolescu: „Anton Holban este singurul proustian până la capăt dintre romancierii noștri” [7, p. 747]. Așadar, personajele holbaniene trec prin filierele proustiene de descriere, devenind odettele lui, căci „atracția spre Proust poate fi observată din două direcții: fascinația operei și trauma autorului în plan existențial” [8, p. 107], încadrând femeia între realism și autenticitate.

În creația lui Holban, femeia este menită să sporească sentimentele autorului sau să-l pună mereu pe acesta în fața anumitor decizii.

Eugen Lovinescu afirma că „romanele lui Holban nu sunt compuse, ci sunt simple înseilări de notații pregnante prin autenticitate, cu o evidență confesională până la stridentă. Intensive, ele nu prind nimic din aspectele extensive ale vieții, ci se scufundă în propria suferință a scriitorului, în vederea extragerii unicului lui aliment, de pelican îndrăgostit de propria-i suferință” [5, p. 281], fapt ce conturează ideea de natură autobiografică a lucrării, prin detașare de lumea externă, cu accentuarea introspecției: „În definitiv, fiind vorba de romanele lui Anton Holban, evenimentele rămân înălăuntrul unui singur om: acela care narează” [7, p. 746].

Eroinele lui Holban și siluetele acestora sunt doar repetiții nesfârșite ale unui proiect ideologic, unde destinul femeilor este supus unor reguli stricte impuse de personajul-narator. Știm despre personajele feminine holbaniene doar atât timp cât naratorul ni se confesează. Totuși, scriitorul lasă unele ferestre deschise pentru ca cititorul să poată pătrunde în sufletul personajelor, astfel încât să poată privi imaginea feminității atât din exterior, cât și din interiorul ei.

Romanele lui Anton Holban prezintă o imagine a feminității influențată de modul în care femeile își exprimă afecțiunea și, mai ales, de modul în care Sandu, personajul-narator, le percepe. Femeia rămâne un mister în viziunea lui Sandu, pentru care „iubirea îi este deopotrivă mediu și substanță, fără ea aproape nu exista ca om și operă” [9, p. 57].

*Idealizarea și demitizarea* sunt două concepte diametral opuse, dar care pot să se aplice cu ușurință la analiza personajelor feminine holbaniene, căci Anton Holban e într-o perpetuă fluctuație în a idealiza femeia sau a o „cobi” din ceruri pe pământ, transformând-o într-o simplă muritoare, cu nimic divin în ea.

Dacă ar fi să oferim o explicație exactă a termenilor, nu ar mai fi nevoie de multe explicații ulterioare, însă este necesară această clarificare în vederea organizării unui climat propice pentru dezvoltarea problemei literare feminine holbaniene. Deși conform ordinii alfabetică vom găsi inițial termenul „demitizare” și ulterior „idealizare”, vom încerca să păstrăm elementul pozitiv ca prerogativă și vom da explicațiile în ordinea inversă decât cea oferită de dicționar.

Așadar, termenul „idealiza” se explică în felul următor: „A atribui în mod exagerat unei ființe sau unui lucru calități deosebite” [1, p.378], în timp ce „demitiza” semnifică: „A înlătura o supraestimare, un mit creat în jurul cuiva sau a ceva” [1, p. 222].

Se pare că Anton Holban începe relațiile sale romantice cu o perspectivă demitizantă, privind-o pe Irina de sus, fără a simți vreo enigmă în jurul ei, ca să continue cu o idealizare a femeii în ceea ce ține de Ioana, diferită chiar și de Dania: „Ioana constituie o frumoasă excepție și în același timp punctul culminant al puterii sale de creație. Spre deosebire de năpăstuita și, până la urmă, în toate sensurile strivita Irina, din *O moarte care nu dovedește nimic*, sau de inconsistentă Dania,

Ioana este o creație sigură și viguroasă, una din singurele femei care trăiesc realmente în literatura lui Anton Holban” [2, p. 131].

Eventual, naratorul ajunge să planeze între cele două extreme când o cunoaște pe Dania, căci narațiunea lui o plasează într-o eternă dinamică între atribuirea unor calități superioare personalității ei și regresivitatea caracteristicilor pozitive ce i se atribuie.

Anton Holban săvârșește o „epanodă” spirituală fluctuând între două laturi diametral opuse ale perspectivei subiective de identificare a personajului feminin.

În romanul *O moarte care nu dovedește nimic*, Sandu o percepe pe Irina ca fiind mediocră și lipsită de trăsături distincte. Deși nu este atras de frumusețea ei, încearcă să o modeleze după propriile sale gusturi, impunându-i preferințele sale. Sandu este deranjat de caracterul docil și lipsa de personalitate a Irinei, iar acest lucru îl determină să o vadă tot mai negativ. Relația lor devine una de control și frustrare, Sandu simțindu-se neîmplinit și plictisit de Irina, considerând-o superficială și inferioară din multe puncte de vedere – demitizată [4, p. 21, 40, 58].

În romanul *Ioana*, Sandu se reîntâlnește cu fosta soție, Ioana, încercând să refacă relația lor. Ioana este inteligentă și pasionată de lectură, contrastând puternic cu Irina. Totuși, relația lor este marcată de lupte de orgoliu și conflicte constante. Sandu este deranjat de independența și personalitatea puternică a Ioanei, iar gelozia și suspiciunea îi împiedică să fie fericiți împreună. În ciuda iubirii reciproce, trecutul și orgoliul distrug relația lor – idealizată [4, p. 29, 38-39].

În *Jocurile Daniei*, Sandu se îndrăgostește de Dania, o fată tânără și sofisticată, total diferită de Irina și Ioana. Dania este preocupată de statutul social și aparențe, ceea ce creează o distanță între ei. Sandu se simte constant frustrat și umilit de comportamentul ei, iar relația lor este marcată de neînțelegeri și distanță emoțională. Dania, deși îi dovedește că îl iubește prin gesturi și cuvinte, îl lasă pe Sandu să se simtă nesigur și neimportant – idealizată.

În sumară, idealul feminin al lui Anton Holban este complex și contradictoriu, oscilând între idealizare și demitizare. Femeia ideală în viziunea lui Holban este inteligentă și pasionată de lectură și cultură. În romanul *Ioana*, protagonistul apreciază capacitatea Ioanei de a discuta subiecte complexe și profunde, considerând-o un partener egal în conversații intelectuale. Acest aspect este esențial pentru Sandu, care caută în femeia ideală o anumită profunzime intelectuală.

Femeia ideală nu se lasă dominată și își susține punctul de vedere. Ioana, spre deosebire de Irina, are o personalitate puternică și nu se lasă controlată de Sandu, ceea ce, paradoxal, atrage și frustrează protagonistul. Aspectul fizic contează pentru protagonist, dar nu este primordial. Dania, în *Jocurile Daniei*, este descrisă ca fiind frumoasă și elegantă, trăsături care atrag admirația lui Sandu. Totuși, frumusețea nu este suficientă pentru a asigura o relație fericită și împlinită.

Idealul feminin la Holban este adesea plin de contradicții. Femeile din viața lui Sandu sunt prezentate cu defecte și calități, iar relațiile sunt marcate de conflicte și ambivalență. Aceste trăsături reflectă complexitatea și imperfecțiunile inerente ale idealului feminin. Holban nu prezintă un ideal feminin unic și static, ci mai degrabă unul dinamic și nuanțat, caracterizat de o combinație de inteligență, independență, frumusețe și complexitate emoțională. Aceste trăsături reflectă atât aspirațiile protagonistului, cât și frustrarea și conflictele pe care le întâmpină în relațiile sale.

#### **Bibliografie**

1. COMȘULEA, E., ȘERBAN, V., TEIUȘ, S. *Dicționar explicativ al limbii române de azi*. București: Litera, 2008.
2. GEORGE, Al. *La sfârșitul lecturii*. București: Cartea Românească, 1973.
3. HOLBAN, A. *Conversații cu o moartă*. Iași: Polirom, 2005.
4. HOLBAN, A. *O moarte care nu dovedește nimic*. București: Erc Press, 2009.
5. LOVINESCU, E. *Istoria literaturii române contemporane (1900-1937)*. București: Minerva, 1975.
6. MANOLESCU, N. *Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc*. Vol. III. București: Eminescu, 1991.
7. MANOLESCU, N. *Istoria critică a literaturii române (5 secole de literatură)*. Pitești: Paralela 45, 2008.
8. RUJA, A. *Ipostaze critice*. Timișoara: Excelsior, 2001.
9. VASILESCU, E. *Anton Holban*. București: Erc Press, 2002.

# **„NOAPTEA DE SÂNZIENE”: ÎMBINARE A REALISMULUI CU MITICUL ȘI FANTASTICUL**

## **„THE NIGHT OF SÂNZIENE”: A BLEND OF REALISM WITH THE MYTHICAL AND FANTASTIC**

**Polina MINACUL**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Viorica ZAHARIA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Polina MINACUL**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**  
**Viorica ZAHARIA**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09**

**Abstract.** Mircea Eliade's novel "The Night of Sanziene" harmoniously combines elements of realism, myth and fantasy, reflecting the author's vision of time, destiny and the sacred hidden in the world. The protagonist, Stefan Viziru, is a complex character in constant search for truth, love and the meaning of existence. His story unfolds in a symbolic time arc between two nights of Sanziene (1932-1946), a period filled with mystical and spiritual meaning. Stefan experiences a duality of love: with Ioana, his faithful and patient wife, he develops a spiritual connection, while Ileana, a mysterious and inaccessible woman, becomes his obsession and takes him to a parallel world. The novel explores such fundamental themes as time, death, initiation and revelation, merging Romanian myths, symbols and traditions. With its characters and events, Noaptea de Sânziene transcends everyday life and invites the reader into a fantastic universe where reality merges with the realm of the invisible and sacred. The novel thus becomes a profound reflection on the human condition and the relationship between history, myth and transcendence.

**Keywords:** Mysticism, Time, Love, Destiny, Parallel World.

*Misticismul nu este altceva decât o căutare neîncetată a adevărului,  
o dorință de a înțelege ce se află dincolo de aparențe.*

Literatura fantastică se caracterizează prin desfășurarea acțiunii într-o lume imaginară, în care are loc o intrare mai mult sau mai puțin vizibilă și perceptibilă a supranaturalului în lumea reală, cotidiană, în timp ce magia, evenimentele supranaturale și creaturile fabulos-fantastice sunt elemente comune acestor lumi imaginar-fanteziste.

Un loc special în acest fel de literatură în contextul literaturii române îl ocupă proza fantastică a lui Mircea Eliade, romanele și nuvelele *Domnișoara Christina*, *Șarpele*, *Secretul doctorului Honigberger*, *La țigănci*, *Pe strada Mântuleasa*, *Noaptea de Sânziene* și altele, toate anunțând sacrul ascuns, întunecat în mitologie și bazat pe istoria religiilor și filozofie, autorul explorând ideea ascunderii divinității în lume, precum și cunoașterea secretelor timpului și ale istoriei umane.

*Noaptea de Sânziene* este romanul eliadesc care a fost tradus în zeci de limbi. În diferite spații, oamenii care vorbesc limbi diferite sunt familiarizați cu istoria fantastică și aproape de vis a personajului principal Ștefan, un tip aflat într-o permanentă căutare a chemării, a iubirii, a realității și a universului. Pentru erou este o misiune importantă să nu rămână o „literă moartă” în istoria omenirii, motiv pentru care răstoarnă toate semnificațiile posibile și, astfel, atinge adevărul.

Literatura fantastică a lui Mircea Eliade deschide o nouă direcție în proza românească între cele două războaie mondiale. O tendință spre metafizic și ontologic, spre condiția umană și mit, *Noaptea de Sânziene* rămânând unul dintre cele mai populare, complexe și filozofice romane ale literaturii române. Este un text ce captivează cititorii nu numai prin linia romantică între Ștefan, Ileana și Ioana, ci și prin elementele mistice utilizate din plin în istorie.

În acest text plin de elemente și finaluri mistice, Mircea Eliade a creat nu doar o poveste romantică care tratează probleme umane obișnuite din cotidianul existențial. Scriitorul a construit o lume aparte în roman, personajul principal, Ștefan, contribuind pe deplin la conturarea acesteia. Este în același timp o lume ce seamănă foarte mult cu viața lui Mircea Eliade însuși, deoarece sunt multe similitudini între erou și autor. Un exemplu doar: asemeni lui Ștefan, Mircea Eliade iubea două femei fermecătoare și susținea că acestea sunt din lumi diferite, fiind deci impus să rățăcească prin cele două lumi ale iubitelor.

La scrierea romanului, Mircea Eliade a folosit multe elemente din cultura românească, ritualuri și tradiții străvechi. Respectiv, chiar debutul anunță că acțiunea începe în ziua solstițiului de vară, în anul 1932, finalul întâmplându-se tot în această zi nu mai puțin mistică a anului 1946. Astfel, structura circulară a romanului ajută la rezolvarea conflictului, permițând revenirea la planul inițial într-un moment în care eroul și-a desăvârșit inițierea.

Noaptea solstițiului de vară este considerată una dintre cele mai mistice și magice zile ale anului. Încă din cele mai vechi timpuri, strămoșii noștri făceau diverse ritualuri și tradiții în ziua solstițiului. Se crede că în această noapte se pot dobândi anumite puteri magice și pot fi descoperite anumite secrete. În cea dintâi noapte de Sânziene, în anul 1932, are loc o întâlnire în pădurea de la Băneasa între Ștefan Viziru și Ileana. Ștefan era deja însurat cu Ioana, a cărei răbdare și putere de așteptare par rupte dintr-o altă lume. Deși Ștefan Viziru susținea că își iubește soția, el se îndrăgostește și de Ileana, fiind condamnat să iubească toată viața două femei.

Când ajungem să cunoaștem personajele, înțelegem că există ceva secret și neobișnuit în toate întâmplările din narațiune. Ștefan seamănă mult cu scriitorul Ciru Partenie. Cu Ioana făcuse cunoștință fiindcă ea îl confundase cu un scriitor pe nume Ciru Partenie. Însuși faptul că mulți îl confundă cu scriitorul lasă impresia cititorului că există cineva sau altceva, că poate exista o altă viață sau un alt univers. Această asemănare nu este menționată pur și simplu în roman – este una sugestivă. Soția lui Ștefan, Ioana, seamănă mult cu o Penelopă modernă (soția legendarului Ulise). Însuși Ștefan a spus că își iubește soția, dragostea lor nu este corporală sau pasională, ci e mai degrabă spirituală, între ei existând o legătură mistică. Astfel, observăm o așa-zisă distanță pe care nu o puteau depăși niciodată, dar dorința din interiorul ambilor nu s-a stins niciodată. Și aceste asemănări cu alți oameni dovedește faptul că există într-adevăr o legătură spirituală și se aseamănă între ei într-un fel. Ioana era pentru Viziru o floare rară, o apariție care îi umplea inima de bucurie. Ștefan nu se vede pe sine ca pe o persoană întregă, ci doar ca pe un purtător al unei imagini anume. Este cumva convins că și Ioana vede în el același lucru. În primul an al căsniciei lor, Ioana va avea un copil, de care Ștefan este slab legat afectiv: „Privind la copil, simțeam cum inocența lui aduce o liniște pe care o căutam de mult” [4, p.123]. Gândurile îi sunt preocupate de problema timpului istoric. Ștefan interacționează cu persoane cu gândire filozofică precum Biriș, Anisie sau profesorul Antim. Deseori, Biriș și Ștefan se întâlnesc prin cafenele și discută chestiuni personale, pe care, de fapt, Ștefan le mărturisește doar lui și Ilenei, soția sa, el rămânând în penumbră.

Dragostea lui Ștefan pentru Ileana este una total diferită. El a simțit o legătură cu ea, dar nu una spirituală și sinceră, astfel că multă vreme nu și-a putut explica ce fel de legătură era: una mistică, inexplicabilă și nepământeană. Ileana este un element mistic important în roman. Ea reprezintă lumea care nu poate fi atinsă, ascunsă de ochii oamenilor obișnuiți. Este un personaj magic care mereu dispare pentru Ștefan, motiv pentru care eroul a petrecut mulți ani încercând s-o găsească și să înțeleagă ce însemna Ileana pentru el și ce ascundea această lume paralelă.

Însăși apariția Ilenei în roman ne face să înțelegem că aceasta are ceva nepământesc. Cititorul o întâlnește pentru prima dată în noaptea de Sânziene, sărbătoare cunoscută pentru ritualurile sale de dragoste în tradițiile străvechi. Strămoșii noștri au susținut că în această noapte se trezesc sufletele moarte și diverse creaturi și că, de asemenea, în această noapte se deschid ușile dansante către lumea paralelă pentru oamenii care le caută. În acest noapte magică, Ștefan își întâlnește a doua dragoste, cea care s-a ridicat în noapte de Sânziene împreună cu creaturi mistice și fantome. Și așa va fi – Ileana va deveni pentru el o fantomă a lumii cerești și el o va urmări timp de 12 ani: „Dar iubirea aceasta ar putea să-mi revele ceva. Poate te-am întâlnit și m-am îndrăgostit de d-ta ca să mă înveți ceva. Învață-mă, atunci! Spune-mi de ce mi-ai apărut în cale. Nu te-am întâlnit așa, din întâmplare, doar ca să



flirtez cu d-ta; nu-mi place să flirtez. Nu mi-am înșelat niciodată soția. Dar am simțit, întâlnindu-te, că mi s-a făcut un semn” [4, p. 61].

Cei 12 ani în care se desfășoară întâmplările alcătuiesc un simbol al marelui an cosmic, la sfârșitul căruia are loc haosul inițial și când devine posibilă trecerea sau ieșirea în afara timpului. Pe parcursul desfășurării acțiunii, observăm motivul sorții predestinate, fapt pentru care relația dintre Ștefan și Ileana stă sub semnul unui destin tragic. Sentimentul lui Ștefan este acela că Ileana reprezintă o poartă spre o altă lume, spre o altă dimensiune. De fapt, întregul roman este o confruntare a eroului cu Istoria, și anume cu aspectul ei cel mai grav, războiul, catastrofa umanitară, capabilă să distrugă totul și să schimbe oamenii. În aceste condiții, dorința de a ieși din timp se limitează la o falsă evadare de sub apăsarea evenimentelor.

În încercarea de a evada din realitate, Ștefan s-a adâncit tot mai mult în istorie, în cărți și în artă. În fiecare zi și-a părăsit soția și a petrecut timp singur cu el însuși, într-o cameră mică de hotel, care se numea „Sambo”. Acolo a renunțat la întreaga lume și s-a adâncit în investigații istorice despre timp. Pentru a intra în legătură cu istoria, Ștefan a început să deseneze și să se intereseze de artă, ajutat fiind de prietenul său, Anisie. Personajul petrece ore întregi în camera lui împreună cu Anisie, printre opere de artă și cărți. Anisie își împărtășește cunoștințele despre natură și metafizică cu Ștefan, interesat fiind și de ezoterism. Ștefan e atras de toate acestea și de discuțiile pe aceste teme. Într-o zi, Anisie i-a spus că, pentru a încălca regula eternă a vieții „Timp-Moarte”, o persoană trebuie să cucerească și să învingă Cosmosul. Inițiatul are capacitatea spirituală de a descifra „semnele” ce i se fac, adică de a identifica apropierea sacrului. Acest lucru se întâmplă atât în fața camerei „Sambo”, cât și în momentul în care Ștefan Viziru o vede pentru prima oară pe Ileana. Mașina care ar fi trebuit să dispară în noaptea de Sânziene, secretul doamnei Zissu, atracția față de destinul lui Spiridon Vădastra nu reprezintă numai simple obsesii, ci constituie „semne” care, odată descifrate, îl ajută pe erou să descopere tainele timpului. Astfel, Ștefan Viziru sugerează că există taine în univers pe care omul nu le poate înțelege sau descifra, dar pe care le simte în adâncul sufletului său.

Problema timpului-destin nu îl frământă numai pe Ștefan Viziru, ci pe majoritatea personajelor romanului. Petre Biriș este un filozof al istoriei, care vede existența ca o mare trecere către moarte. Important e faptul că Timpul nostru, așa-zis al Vieții, e un Timp al Morții. Asta niciun ceasornic din lume nu ne-o spune: „Timpul e ireversibil, fără îndoială, clipele aleargă și cu fiecare clipă ne apropiem de moarte, cum spusese Biriș, cum știa și el, cum știe toată lumea – dar în afară de asta mai e și altceva. În afară de alergarea aceasta către moarte, mai e ceva. Lumina aceasta ascunde altceva. Viața întreagă ascunde altceva. Așa cum sunt eu, așa cum e Biriș, ascundem, fiecare dintre noi, altceva. Se află ascuns undeva în noi, în adâncul ființei noastre. Altceva”[4, p. 68].

În cele ce urmează vom trece în revistă elementele care demonstrează încadrarea romanului lui Mircea Eliade în categoria literaturii fantastice. Este vorba de:

- elemente supranaturale, în care includem ființe mitologice, magie, fenomene inexplicabile și evenimente neobișnuite. Evidentă este pentru această categorie prezența sânzienelor, ființe mitologice, care influențează destinul personajelor, totodată adaugând o dimensiune fantastică narațiunii;

- ambiguitatea și confuzia, adică crearea unei atmosfere de incertitudine, în care realitatea și fantasticul se împletesc, lăsând cititorul să se întrebe ce este real. În acest sens, realitatea și mitul se împletesc, iar personajele trăiesc momente de incertitudine, întrebându-se ce este real și ce – iluzie. Personajul principal, Ștefan, trăiește două vieți în același timp. Într-una este cu soția și copilul său, iar în cealaltă se ascunde în mica sa cameră „Sambo” cu prietenii și colegii săi, discutând despre problemele și misterele vieții;

- personajele complexe, care, de cele mai multe ori, se confruntă cu dileme morale sau psihologice, explorând teme precum identitatea, frica și alienarea. Observăm că protagonistul, prin experiențele sale, reflectă conflicte interioare și dilemele existențiale, imprimând profunzime psihologică narațiunii. De asemenea, este vorba de linia bine marcată a personajului principal cu tatăl său care a fost mentor religios și profesor. Tatăl eroului era un om respectat, bun cunoscător al domeniilor pedagogiei și religiei. Din păcate, și astfel de persoane cu titluri înalte nu reușesc întotdeauna să construiască relații de încredere cu copiii;

- lumile alternative, în roman fiind prezentă descrierea unor universuri paralele sau realități alternative, care pun sub semnul întrebării normele sociale și legile naturii. Spațiul rural, cu tradițiile și miturile sale, devine un cadru care permite explorarea unor realități paralele și a trecutului cultural. Linia cu a doua dragoste a personajului principal, Ileana, și întâlnirea lor în noaptea de Sânziene;

- tonalitatea emoțională, o trăsătură inevitabilă, deoarece fantasticul evocă adesea sentimente de neliniște, uimire sau fascinație. Pe tot parcursul narațiunii, Ștefan nu a fost niciodată într-un singur „loc”, a așteptat mereu noi aventuri și zăpăciri, precum întâlnirea și pierderea celei de-a doua iubiri cu Ileana, războiul, lovitura de stat, pierderea multor prieteni din cauza situației politice, nașterea unui copil, întâlnirea cu Ileana după 12 ani lungi și moartea;

- simbolismul evident într-un text cu elemente fantastice, care sunt încărcate cu semnificații mai profunde, servind ca metafore pentru teme universale. Acestea sunt simboluri ale transformării și ale contactului cu sacralitatea, evidențiind dualitatea dintre viață și moarte;

- influențe culturale, or, un text fantastic poate reflecta mituri, legende și tradiții specifice unei culturi sau epoci. Lanțul principal din acest roman sunt tradițiile, sărbătorile și obiceiurile românești.

Chiar la începutul romanului, cititorul se întâlnește cu personajele principale sub acoperirea nopții de Sânziene. Tocmai acele porți nu sunt deschise oricărei persoane și pe care le pot vedea doar cei care doresc cu adevărat să le vadă. Aceste porți sunt întruchiparea acelei lumi, lumea sărbătorilor magice, a ritualurilor, a religiei și a misticismului.

Romanul *Noaptea de Sânziene* rămâne o lucrare de referință în literatura română de acest fel, care îmbină cu măiestrie elemente de realism, mit și fantezie, oferind cititorului o experiență literară profundă marcată de mister și reflecție filozofică. Mircea Eliade creează o lume în desfășurarea narațiunii în care planul concret al vieții de zi cu zi coexistă cu dimensiuni paralele, sacre, accesibile doar prin dăruire și deschidere spirituală. Protagonistul, Stefan Viziru, este simbolul unui om care caută adevărul suprem, cel situat la granița dintre existența materială și transcendență. Prin iubirea sa, împărtășită între cele două femei, Ioana, personificarea stabilității spirituale, și Ileana, simbolul misterului și al sacrului, Ștefan experimentează o dualitate care reflectă însăși structura romanului: realul și irealul, istoricul și eternul, pământul și cosmicul.

Elemente fantastice, simboluri mitologice, precum și urme din tradițiile folclorice românești, dar și experiențele filozofice ale personajelor adâncesc dimensiunea fantastică a romanului. Astfel, o noapte de vară nu este doar o poveste despre dragoste și soartă, ci și o reflecție profundă asupra timpului, istoriei, sensului vieții și relației omului cu sacrul. În acest sens, romanul devine o adevărată inițiere făcută de autor pentru cititor. Scriitorul, filozoful și istoricul religiilor Mircea Eliade reușește să ofere o viziune originală asupra lumii și a omului, îmbogățind literatura română cu o operă de o remarcabilă putere simbolică și intelectuală.

### Bibliografie

1. RUȘTI, Doina. *Dicționar de simboluri din opera lui Mircea Eliade*. București: Coresi, 1998. Disponibil: [https://www.academia.edu/43585381/Dictionar\\_de\\_simboluri\\_din\\_opera\\_lui\\_Mircea\\_Eliade](https://www.academia.edu/43585381/Dictionar_de_simboluri_din_opera_lui_Mircea_Eliade).
2. POPESCU, Irina. *Referat „Analiza poetică a romanului «Noaptea de Sânziene» de Mircea Eliade”*. Disponibil: [https://www.scrierile.com/referate/Mircea-Eliade/Noaptea-de-Sanziene-Mircea-Eliade-re-rom.php?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.scrierile.com/referate/Mircea-Eliade/Noaptea-de-Sanziene-Mircea-Eliade-re-rom.php?utm_source=chatgpt.com).
3. [https://www.youtube.com/watch?v=XPI3\\_uvjiIg&ab\\_channel=Storyteller](https://www.youtube.com/watch?v=XPI3_uvjiIg&ab_channel=Storyteller)
4. ELIADE, Mircea. *Noaptea de Sânziene*. TANA, 2009. Disponibil: <https://thetruthsofsilence.wordpress.com/2017/10/02/noaptea-de-sanziene-mircea-eliade/>
5. DIACONU, Olga-Alexandra. *Creație și creativitate în viziunea lui Mircea Eliade*. 2014. Disponibil: <https://olgaalexandradiaconu.wordpress.com/2014/02/01/creatie-si-creativitate-in-viziunea-lui-mircea-eliade-eseu/>
6. CRACĂ, Ioana. *Mircea Eliade, Noaptea de Sânziene*. București: Univers Enciclopedic, 1999. Disponibil: <https://scorilos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/mircea-eliade-noaptea-de-sanziene.pdf>
7. <https://www.goodreads.com/work/quotes/4688128-noaptea-de-s-nziene>

# MOTIVUL FLORAL ÎN OPERA SCRITORULUI ION DRUȚĂ

## THE FLORAL MOTIVE IN THE WORK OF THE WRITER ION DRUTA

**Elena PIDGHIRNAI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Polina TABURCEANU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Elena PIDGHIRNAI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Polina TABURCEANU**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09**

**Abstract.** This article elucidates the floral motif in the work of Ion Druță. In the writer's work, the artistic universe revolves around the symbols of the traditional village – the parental home, the tree on the doorstep, the fire in the hearth, the basil by the icon – which become expressions of existential and creative identity. A central role is played by the floral motif, used as a symbol of beauty, tradition and the deep connection between man and nature. Flowers frequently appear as manifestations of folk art: woven into carpets, embroidered on tablecloths, handkerchiefs or painted on the chimneys of houses. They express not only the aesthetic taste of the peasant, but also a philosophy of life, a permanent search for Beauty. As the author himself confesses, in the art of the village woman there is found a “tormenting search”, a deep desire for originality and authenticity, not to repeat oneself, to express oneself through a unique flower, different from the neighbor's. In this vision, the flower becomes an aesthetic ideal, a dream that transcends the banal everyday. Flowers appear as elements of folk art, reflecting the aesthetic sensitivity of the rural world and the aspiration for originality. They express, depending on the context, purity, youth, suffering or longing, becoming a bridge between man, earth and spirit. Thus, the floral motif becomes a means through which Druță harmonizes folk mythology with a modern vision of identity and traditional values.

**Keywords:** motif, flower, symbol, beauty, tradition, values, identity.

Încă din cele mai vechi timpuri se știe că florile sunt simboluri delicate ale naturii, care, prin frumusețea lor efemeră, transmit mesaje adânci, pline de sensuri. Ele sunt, într-un fel, un limbaj tăcut al universului, o punte între pământ și cer, între vis și realitate. Fiecare petală, cu fiecare culoare și miros, povestește despre fragilitatea vieții și despre armonia perfectă care guvernează lumea naturală. Florile ne învață să prețuim momentele trecătoare, să vedem frumusețea în simplitate și să înțelegem că și în caracterul lor trecător există o frumusețe profundă. Ele sunt o

invitație la reflecție, un *reminder* că, deși totul în jurul nostru este în continuă schimbare, există o frumusețe veșnică în ciclurile naturii, în renaștere și în transformare. Așa cum ele își deschid petalele spre soare, și noi suntem chemați să ne deschidem inimile spre ceea ce este bun și frumos în lume. „Există un limbaj tradițional al florilor și ierburilor, cu diferite dialecte, potrivit căruia fiecărei flori îi este desemnată o semnificație.” [1, p. 82]

Scriitorul Ion Druță creează un univers artistic axat pe simbolul *satului*, *al casei părintești*, *al copacului din prag*, *al focului din vatră*, *al busuiocului de la icoană* etc., pe imaginile unui spațiu în care el își regăsește identitatea existențială și de creație.

Motivul floral este un element simbolic important în opera lui Ion Druță, fiind folosit cu frecvență pentru a sublinia teme precum tradiția, natura, identitatea națională și legătura profundă dintre om și pământ. Opera scriitorului a fost „un început nou în proză (...), frământul pornea de la ideea de Frumos, câtă artă și cât gust pune o femeie la țară într-un covor, într-un lăicer sau păretar...” După părerea lui Druță, exista o „artă irepetabilă și căutări chinuitoare ale fiecărei femei, ale oricărei gospodine când se apuca să picteze niște flori pe hornul din casă. Ca să nu se repete, ca să nu i se asemeze florile cu ale vecinei, gospodina visează toată viața Florile Frumosului” [2, p. 7]. Ion Druță îmbină în mod armonios elemente din folclorul și mitologia românească cu o sensibilitate modernă, iar florile, în diversele lor forme și semnificații, devin un mijloc de a exprima trăiri și valori adânc înrădăcinate în cultura rurală.

În unele dintre romanele sale, floarea devine un simbol al purității și al tinereții, dar și unul al suferinței și al dorului, în funcție de contextul în care apare.

De asemenea, motivul floral în opera lui Ion Druță poate fi văzut și ca mijloc de a sublinia relația omului cu natura, învățătura de a respecta și a înțelege ritmurile acesteia.

În nuvela *Odihna*, autorul descrie o femeie simplă de la țară, care a muncit o viață și a fost trimisă la o casă de odihnă, dar și aici ea își caută permanent de lucru: îngrijește florile, curăță cartofi, brodează fețe de masă. Florile joacă un rol important în dezvăluirea personalității femeii și a valorilor ei:

- au fost prezente în viața eroinei din copilărie; dragostea de flori sugerează o sensibilitate și o legătură profundă cu natura;
- sunt un simbol al activității și al rostului: mătușa găsește o modalitate de a-și împlini nevoia de a fi activă și utilă prin îngrijirea florilor. Plivitul stratului de flori nu este doar o activitate, ci și o modalitate de a-și menține sentimentul de rost și de umplere cu sens a zilei;
- grădina este un refugiu și consolare: în locul unde se simte dezorientată, printre regulile casei de odihnă, ea găsește consolare în activitatea familiară de îngrijire a florilor;

- expresie a identității: dragostea mătușii pentru flori contribuie la definirea identității ei. Florile reprezintă o parte importantă a eroinei, conectând-o cu trecutul și cu valorile personale.

Astfel, florile nu sunt doar un element decorativ în acest fragment, ci un simbol al afecțiunii, al activității, al refugiului și al identității mătușii. Ele ne ajută să înțelegem mai bine personajul și să-i apreciem sensibilitatea și valorile. Mătușa din satul Nădușita este o figură reprezentativă pentru femeia din mediul rural, care a trăit și a muncit într-o lume tradițională, unde viața cotidiană se desfășura sub semnul muncii fizice și al sacrificiului.

Propunem spre analiză unele fragmente pe care le-am selectat din romanul *Frunze de dor* de Ion Druță.

„Și ar avea ei căsuța lor, și perdele împletite cu andrica, ar pune pe perete lăicerul ista cu două gherghine.”

În proza lui Ion Druță, detaliile aparent simple ale vieții cotidiene capătă valențe simbolice profunde, reflectând legătura intimă dintre om, spațiul în care trăiește și tradițiile moștenite. Imaginea „căsuței lor”, cu perdele „împletite cu andrica” și cu „lăicerul ista cu două gherghine” pe perete, este o proiecție a unui ideal de viață modestă, dar plină de sens. Această casă nu este doar un spațiu fizic, ci devine un univers al sufletului, o expresie a armoniei, a frumuseții autentice și a continuității spirituale. Perdelele împletite manual sugerează iscusința femeilor, meșteșugul transmis din generație în generație, iar gherghinele – flori viu colorate, populare în cultura rurală – sunt simboluri ale frumuseții, căldurii familiale și ale unui trai în comuniune cu natura. Ele sunt un simbol al familiarității și al unei vieți tradiționale, caracterizată prin simplitate și naturalețe, dar, totodată, și de o frumusețe profundă. Perdelele cu andrica și gherghinele pe perete creează o atmosferă de liniște, de legătură cu trecutul și de respect pentru tradițiile strămoșești.

Gherghinele reapar într-o altă scenă semnificativă, în care Rusanda cere sămânță de la mătușa Frăsâna, mama lui Gheorghe.

„Când s-au întors în casă, copila a întrebat-o:

- Am auzit ca mata ai sămânța de gherghine. Nu mi-i da și mie vreo câteva?

Era a treia fată ce venea în ziua cea după sămânță...” [2, p. 337]

În această secvență din opera lui Ion Druță, gherghinele capătă o semnificație complexă, depășind rolul decorativ sau estetic și devenind un simbol al iubirii, al dragostei discrete și al continuității tradiției. Scena în care Rusanda îi cere mamei acestuia „sămânța de gherghine” este încărcată de subtilitate și profunzime afectivă. Cererea fetei este o formă delicată de apropiere, o încercare de a intra în universul intim al flăcăului de care este îndrăgostită. Prin solicitarea semințelor, Rusanda stabilește un contact direct cu mama lui Gheorghe, un gest ce poate fi interpretat și ca o aluzie la dorința de a fi acceptată, poate chiar de a deveni parte a familiei. În cultura rurală, astfel de gesturi aparent simple aveau adesea valențe simbolice și

sociale profunde. Detaliul „era a treia fată ce venea în ziua ceea după sămânță” introduce o notă subtilă de competiție tăcută între tinerele din sat, toate atrase nu doar de frumusețea gherghinelor, ci și – indirect – de figura lui Gheorghe. Sămânța devine astfel un simbol al selecției, al dorinței de a cuceri un loc în inima cuiva. Gherghinele sunt purtătoare ale unei tradiții feminine de grijă, frumusețe, dar și visare, iar dorința de a le planta în propria curte devine o metaforă a pregătirii pentru o viață de familie.

Numele plantei – *gherghină* – contribuie și el la atmosfera simbolică, evocând gingășia, simplitatea și feminitatea rurală. Fetele care cer sămânța devin, simbolic, niște păstrătoare ale tradiției, iar grădinile pe care le vor înfrumuseța cu aceste flori vor fi o prelungire a idealului de „casă” moldovenească autentică – un spațiu al liniștii, frumuseții naturale și valorilor moștenite.

Într-un alt episod aflăm despre sentimentele Domnicăi, fiica lui Zânel Cojocar. Floarea cusută de Domnica relevă cu finețe nu doar complexitatea trăirilor interioare ale eroinei, ci și modul în care gesturile mărunte și obiectele simple dobândesc, în universul lui Ion Druță, o puternică valoare simbolică. Domnica este o tânără modestă și sensibilă, își ascunde sentimentele pentru Gheorghe în spatele unui gest discret, dar profund: găsim o batistă uitată de el, o spală cu grijă și coase pe ea o *vâzdoagă*, folosindu-se doar de două feluri de ață. Acest gest este, în esență, o formă tăcută de mărturisire – o dovadă de afecțiune exprimată prin muncă, migală și rafinament. Într-un context rural, unde exprimarea directă a emoțiilor este adesea evitată, asemenea gesturi devin un limbaj simbolic prin care personajele comunică subtil și profund.

Umblau toate după laudele lui, și Domnica, firește, cum s-a pomenit cu o batistă uitată de Gheorghe, a spălat-o frumușel și a cusut pe ea o *vâzdoagă*, căci avea numai două feluri de ață.

„- De la cine ai învățat a coase?

- La școală am învățat. De ce mă întrebi?

- E cusut frumos. Mama mea când ți-a văzut *vâzdoaga*, mi-a luat batista și nu mi-o mai dă înapoi”.

*Vâzdoaga*, broderia cusută de Domnica, devine astfel un simbol al iubirii tainice, dar și al legăturii cu tradiția. Alegerea de a înfrumuseța un obiect banal cu o cusătură personalizată reflectă dorința de a da sens lucrurilor simple, dar și nevoia de a lăsa un semn al prezenței sale tăcute în viața celui alt. Ceea ce pentru alții poate părea un gest mărunț, pentru Domnica este o formă de exprimare a sinelui și a valorilor care o definesc: discreția, devotamentul, munca făcută cu suflet. Faptul că Domnica a „cusut frumușel” *vâzdoaga* pe batista uitată sugerează, de asemenea, o atenție deosebită la detalii, o grijă față de obiectele simple, dar care au o valoare profundă în comunitatea în care trăiește. Reacția mamei, care, atunci când vede *vâzdoaga*, ia batista și nu o mai dă înapoi lui Gheorghe, adâncește semnificația acestui simbol.

Vâzdoaga nu mai este doar un ornament, ci devine un obiect de preț, purtător al unei valori afective și culturale. Faptul că mama lui Gheorghe o apreciază atât de mult și o păstrează pentru ea, poate fi interpretat și ca o validare a talentului și a caracterului Domnicăi, sugerând chiar o posibilă acceptare tacită a acesteia ca parte din universul fiului său. Floarea cusută de Domnica devine o metonimie a iubirii nerostite, a feminității tradiționale și a dorinței de a aparține – o veritabilă expresie a unei identități ancorate în sensibilitate, tradiție și demnitate.

O scenă de o subtilă tandrețe, încărcată de simbolism și de profunzime afectivă este momentul când Rusanda culege în livadă brândușe. *Brândușele* sunt flori fragile, care devin embleme ale feminității, ale tainelor interioare și ale unei relații nespuse direct, dar încărcate de emoție. Faptul că „Rusanda s-a furișat” în livadă sugerează discreție, refugiu într-un spațiu intim, protector, iar *brândușele* care răsar „al doilea an” și „numai ea știe de dânsle” devin simboluri ale unei frumuseți ascunse, păstrate cu grijă, poate chiar ale unui sentiment secret, nespus. Brândușele sunt plante timpurii, care apar la început de primăvară, marcând renașterea, speranța și începuturile. În acest context, ele pot fi interpretate ca o metaforă a iubirii tinere, timide, abia încolțite. Faptul că doar Rusanda știe de existența lor le conferă florilor o valoare intimă, personală. Brândușele sunt parte dintr-un secret afectiv, o comoară pe care o împărtășește doar celui ales.

„Rusanda s-a furișat în livadă. S-a oprit lângă un perjar bătrân în fundul grădinii. Câteva firișoare verzi tremurau în bătaia vântului. Brândușe. Al doilea an răsar aici brândușe și numai ea știe de dânsle.

- Ce-i acolo, dacă nu-i secret?
- Brândușe. Vrei?
- Ai fost la pădure?
- Noi avem în grădina. O mulțime avem!” [2, p. 343]

Flăcăul a pus în gură amândouă brândușele deodată. Pentru o singură clipă a simțit mirosul și ispita unui sân de fata mare.

Brândușele în contextul romanului *Frunze de dor* sugerează speranța și înfripirea dragostei, în special în legătură cu sentimentele tinerilor protagoniști, Gheorghe și Rusanda.

„Ca să vezi, la badea Mihalache cresc brândușele în grădină, iar eu nici să știu. Ar trebui să ies mai des în sat, că, să vezi așa potir să pierzi vremea brândușelor fără să le guști!”

Brândușele sunt flori delicate, ele pot simboliza frumusețea simplă și fragilă a eroinei, precum și puritatea și inocența ei. În al doilea context, brândușele capătă o semnificație simbolică ce este mult mai adâncă, fiind legate nu doar de frumusețea și farmecul naturii, ci și de dorințele și tentările unui tânăr aflat la vârsta la care încep să se nască sentimentele de iubire și atracție. În acest sens, brândușele sunt mai mult decât flori: ele devin simboluri ale momentului prezent, ale plăcerii imediate și ale



atenției de a nu lăsa să treacă neobservat ceea ce este frumos și semnificativ în viața de zi cu zi. Ele sunt și un *memento* al fragilității și al naturii efemere a frumuseții și a dorințelor, care, dacă nu sunt trăite și apreciate la timpul lor, pot dispărea fără urmă.

Natura, florile, grădina și tăcerile împărtășite devin forme subtile de exprimare a sentimentelor și a identității profunde a personajelor. Brândușele nu sunt doar flori, ci semne ale unei frumuseți interioare, ale unei iubiri care înmugurește în taină, în acord cu ritmurile blânde ale naturii.

„- Parcă mata nu știi că fata, mai înainte de a se duce singurică, trebuie s-o scoată cineva în lume?

Și a roșit ca macul – vezi ce pățești când te ia gura pe dinainte?”

În această secvență, macul are o semnificație puternică, simbolizând rușinea, dar și fragilitatea tinereții. Reacția fetei, care „a roșit ca macul”, subliniază o emoție intensă, o sensibilitate caracteristică vârstei fragede, dar și o reacție firească la o situație care o pune într-o lumină vulnerabilă.

În roman, scriitorul mai descrie o floare de o frumusețe discretă, neîmblânzită, care nu are nevoie de grădini sau aranjamente pentru a impresiona.

Imaginea „Valea Răutului... presărată cu floricele galbene de pădărie” creează un tablou luminos și viu, dominat de galbenul cald al pădărilor, o culoare asociată cu soarele, copilăria, bucuria spontană și libertatea. Pădăria, în acest cadru, sugerează legătura organică dintre om și natură, dar și caracterul efemer al existenței – floarea se naște, înflorește și se risipește ușor, asemenea visurilor sau sentimentelor neîmplinite.

„Valea Răutului, cât cuprindeai cu ochii, era presărată cu floricele galbene de pădărie.”

Culoarea lor galbenă și delicată evocă un sentiment de libertate și floare de câmp, reprezentând o viață simplă, dar în același timp frumoasă și pură. Atunci când Gheorghe începe să îndeplinească un scăunel din fire de pădărie, floarea devine un simbol al creativității, al mâinilor muncitoare care își găsesc utilizare în cadrul naturii.

Gestul lui Gheorghe, care îndeplinește un scăunel din fire de pădărie, adaugă o dimensiune afectivă și metaforică acestei scene. Scăunelul, un obiect care implică grijă, creativitate și o funcție practică, este realizat din ceva fragil și trecător – o floare de câmp. Astfel, întreaga construcție devine un simbol al efortului de a crea ceva frumos chiar și din cele mai simple și perisabile materiale. Este, totodată, un gest de tandrețe – o intenție de a dăruie, de a împărtăși, dar care rămâne neîmplinită: „n-avea cui să-l dea”. Această constatare aduce o notă de melancolie, sugerând singurătatea lui Gheorghe, nevoia de comunicare și de împărtășire afectivă rămasă fără răspuns. Scăunelul devine, astfel, un simbol al dorului, al nevoii de apropiere, dar și al sensibilității flăcăului, care nu își exprimă sentimentele în mod direct, ci printr-un obiect lucrat cu migală și dragoste. Pădăriile, prin fragilitatea lor, reflectă

natura emoțiilor sale: sincere, curate, dar ușor risipite de vântul tăcerii sau al timpului.

În *Frunze de dor*, Ion Druță acordă un **loc de cinste busuiocului**, transformând această plantă aparent modestă într-un simbol complex, încărcat de semnificații spirituale, culturale și afective.

„Și dacă a coborât ea busuiocul de la icoane și l-a pus după păretare, a făcut-o fiindcă Rusandei îi place busuiocul.”

În acest context, busuiocul are o semnificație spirituală profundă, având legături strânse cu credința populară și cu tradițiile religioase. Așezarea busuiocului „de la icoane” sugerează o legătură sacră, un simbol al purității și al protecției divine. Sfințenia busuiocului e explicată uneori contradictoriu: „Busuiocul e din lacrimile Maicii Domnului”, dar și „din sângele Domnului Hristos, când a picurat de pe cruce” [4, p. 235]. Mai mult, busuiocul, în multe culturi, este asociat cu vindecarea și curățirea spirituală. În tradițiile populare, busuiocul este considerat o plantă cu puteri magice, capabilă să protejeze de forțele rele și să aducă un echilibru spiritual. Așezând busuiocul în locuri sacre, lângă icoane, se invocă un har divin care pătrunde în viața cotidiană, iar prin acest gest, spațiul este purificat și încărcat de binecuvântare.

Există viziuni particulare asupra florilor văzute ca elemente ale naturii cu trăsături feminine. „Florile, înainte de toate, sunt fete. Frumusețea lor, vulnerabilitatea lor față de elementele masculine care vor să le smulgă – aceste trăsături și altele au făcut din flori, în multe culturi simbolul fecioarelor.” [1, p. 79] Florile sunt văzute ca niște ființe vii, care pot fi descrise prin:

- frumusețe și delicatețe: florile sunt adesea asociate cu frumusețea și delicatețea, calități considerate tradițional feminine. Petalele lor fine, culorile variate și parfumul dulce pot evoca imaginea grației și a fragilității feminine;
- ciclicitate și viață: florile urmează un ciclu de viață – înflorire, rodire, declin – care poate fi corelat cu etapele vieții unei femei. Acest ciclu subliniază ideea de fertilitate, creștere și transformare, aspecte esențiale ale experienței feminine;
- sensibilitate și emoție: în anumite contexte culturale și literare, florile pot simboliza sensibilitatea și emoțiile delicate, considerate trăsături feminine. Modul în care florile reacționează la mediu, deschizându-se la soare și închizându-se la întuneric, poate fi interpretat ca o metaforă pentru reacțiile emoționale ale unei femei;
- metaforă pentru tinerețe și iubire: în contextul citat din artefact, brândușele sunt asociate cu dorințele și tentațiile unui tânăr, simbolizând frumusețea efemeră a tinereții și sentimentele incipiente de iubire și atracție, calități adesea asociate cu fetele tinere.

Ideea că „florile, înainte de toate, sunt fete” reflectă o sensibilitate aparte față de natură și o capacitate de a vedea în flori calități umane, în special feminine.

„Apoi că și fata pe care o scotea el în joc nu era o simpla fată de acolo din sat, ci o mândră floare pe care a crescut-o chiar el și acum o ducea cu dragoste și înfrigurare, cum se duc florile frumoase.”

În această secvență, asocierea fetei cu o floare este un simbol profund al etapelor vieții, al fragilității și al maturizării. Prin actul de a o „duce cu dragoste și înfrigurare”, imaginea se adâncește și sugerează o tranziție către o nouă etapă de viață, în care floarea (fata) începe să se maturizeze și să-și urmeze propriul drum. Inocența tinereții este fragilă și prețuită, la fel ca o floare delicată.

În capitolul *Nopti de vară, nopți de câmpie* din romanul *Povara bunătații noastre* de Ion Druță este descris un câmp plin de flori: „Au fost, pesemne, multe la număr, sute de mii de floricele o fi fost. Își aveau poienițele lor, fluturii lor. Ascultau păsările, țineau în brațe, din zori și până la răsăritul soarelui, picătura lor de rouă. Au înflorit într-o singură suflare, într-o singură noapte au ajuns împodobite, a prins a-și depăna fiecare visul său, dar a venit coasa și totul a luat sfârșit. S-a răsturnat într-o zi cerul deasupra lor, s-au veștejit frunzele, s-a potolit floarea, a dispărut poiana cu tot cu stejari și acum ele zac grămadă în căruță, legănându-se încet. O singură amintire le-a mai rămas din tinerețea de odinioară – mirozna ierbilor, mirozna florilor, mirozna viselor” [3, p. 109]. În acest fragment, florile sunt personificate, descrise ca având „poienițele lor”, „fluturii lor” și că ascultă „păsările”. Ele sunt efemere, înflorind „într-o singură suflare” și se bucură de picătura de rouă doar pentru scurt timp, până când „vine coasa” și „totul a luat sfârșit”. Această imagine a florilor fragile, surprinse în frumusețea lor trecătoare și apoi secerate, simbolizează fragilitatea vieții, trecerea rapidă a timpului. Imaginea florilor secerate și transformate în fân subliniază ideea că tot ce este frumos e trecător. În plan comparativ menționăm că momentul dragostei dintre Nuța și Mircea sugerează o trecere de la inocență la maturitate, însoțită de conștientizarea complexității emoțiilor și a fragilității relațiilor.

Capitolul VI, *Maci roșii, maci fierbinți*, descrie relația dintre Onache Cărăbuș și soția sa, Tincuța, în contextul pregătirilor de primăvară pentru semănat. Conflictul central este generat de antipatia lui Onache față de maci, spre deosebire de pasiunea Tincuței pentru aceștia. Pentru Onache, macii simbolizează o experiență negativă și o amenințare, în timp ce pentru Tincuța, ei reprezintă frumusețe, tradiție și un ingredient folosit în copturi.

În piesa *Doina*, Ion Druță dezvăluie două spații paralele: unul real, imperfect, iar celălalt ține de domeniul sensibilității telurice, unde stăpân este doar spiritul divin. „Și iar a pornit a ninge. Flori de vișin, flori de zarzăr rotesc ușor sub cortul verde, de după perdeaua ei iară se arată coasta de imaș, stâna, ciobanul și copila rezemată de copac.” Sunt bine conturate aceste două universuri, care oscilează de la profan la

sacru, de la material la cel uman. Ninsoarea de flori simbolizează nu numai purificarea la care sunt supuși sătenii, dar ea se identifică și cu starea edenică.

În concluzie menționăm că este esențial să conștientizăm că florile nu sunt doar simple elemente ale florei, ci poartă o încărcătură simbolică profundă. Fiecare floare, de la busuioc la brândușe sau gherghine, devine un vehicul al tradițiilor și credințelor populare, un element care leagă trecutul spiritual de prezentul personajelor. Florile sunt metafore pentru etapele vieții și pentru schimbările interioare ale fiecărui individ, iar prin asocierea lor cu diferite momente și relații din poveste, Druță îmbogățește înțelegerea noastră asupra sensului profund al vieții.

### **Bibliografie**

1. *Dicționar de simboluri literare*. Ed. a 2-a. Chișinău: Cartier, 2011. 344 p. ISBN 978-9975-79-705-4.
2. DRUȚĂ, Ion. *Scrieri*. Vol. I. Chișinău: Literatura Artistică, 1989. 534 p. ISBN 5-368-00903-8.
3. DRUȚĂ, Ion. *Scrieri*. Vol. II. Chișinău: Literatura Artistică, 1989. 496 p. ISBN 5-368-00904-6.
4. OLTEANU, Antoaneta. *Mitologie română*. Vol. 2. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2021. ISBN 978-606-537-520-8.

**TRAIECTORIA DESTINULUI UMAN ÎN ROMANUL „MONTANA”  
DE ALEXANDRU POPESCU**

**THE TRAJECTORY OF HUMAN DESTINY IN ALEXANDRU POPESCU’S  
NOVEL ”MONTANA”**

**Elena DANU-STRAISTARI**, masterandă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Natalia STRĂJESCU**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Elena DANU-STRAISTARI**, master's student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Natalia STRAJESCU**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 821.135.1.09**

**Abstract.** This article presents the trajectory of the fate of people who were affected by the Transnistrian war and experienced its consequences. The article reveals truths about the situation in the region from the perspective of a child who was not influenced by manipulative sources. At the same time, readers are given the opportunity to imaginatively transport themselves to the 1990s to understand subtleties, analyze people's lives during that period, decipher the causes of the Transnistrian conflict, and reflect on its consequences.

**Keywords:** destiny, war, history, memories, people.

De-a lungul timpului, scriitorii au explorat destinul ca forță menită sau ca rezultat al alegerilor personale. Scriitorul basarabean Alexandru Popescu și-a propus să reflecteze asupra destinului uman, referindu-se tangențial asupra propriei existențe, aspirațiilor sale și luptelor interioare. Printr-o formulă inedită, autorul a adus în literatura română adevăruri istorice. Prin descrieri detaliate și tehnici narative captivante, a transferat cititorii în anii 90 ai secolului XX, pentru a înțelege istoria crudă și devastatoare a perioadei respective.

În acest context, criticul literar Mircea V. Ciobanu a scris în revista *Viața românească* că romanul *Montana* este „o sursă prețioasă pentru a resimți atmosfera unei realități pe cât de autentice, pe atât de inimaginabile, a unui univers concentraționar, situat (azi!) alături de noi, aproape de inima Europei, care ne urmărește ca o trenă, oricât de mult am aluneca pe pârtia confortabilă a civilizației” [4].

Potrivit autorului Alexandru Popescu însă, romanul nu este un document istoric. Este un roman de ficțiune, doar parțial autobiografic, o lucrare literară în care personajele și unele acțiuni nu sunt reale, narațiunea pornind de la timpul actual și se desfășoară retrospectiv, într-un du-te-vino permanent, înlănțuie aspecte din trecutul

istoric, oferind posibilitatea de a descifra cauzele evenimentelor din 1992 și a reflecta asupra consecințelor.

Evocând traiectoria destinului uman în romanul său, scriitorul a menționat cele două planuri temporale: un tânăr moldovean care-și zidește cariera în jurnalismul britanic și copilul crescut într-un loc oarecum izolat din Bender, o „bază” cu vagoane și linii de asamblare, pomenită, după război, pe teritoriul autoproclamatei rmn. Deși „capitolele interacționează, aruncându-l pe cititor din prezent în trecut și, iarăși, în prezent, până în momentul când firul narativ revine la o actualitate dureroasă” [3], imaginile în care Ivan trebuie să înfrunte violența, ura și brutalitatea inșilor cu epoleți ocupă un loc important.

Criticul literar Eugen Lungu susține că autorul și-a condus cu mână forte personajele, toate credibile ca profiluri umane și ca entități ficționale. „Detaliile cu revers simbolic – ceasul «Montana», gutuile, cărțile tipărite cu caractere latine ș.a. – adaugă artisticitate prozei” [1, p. 153] în realizarea obiectivului stabilit. Totodată, exegetul a reiterat că sunt antrenate în spațiul epic realități și personaje din Anglia, deși gândurile și fricile lui Ivan Josan, protagonistul cărții, sunt focalizate pe țara sa de origine, Republica Moldova, în mod special pe localitatea sa de baștină – orașul Bender, unde i-a rămas mama bolnavă. „Mama îmi zicea, mama mă avertiza” – făptura mamei apare deseori în gândurile protagonistului, legătura dintre copil și mamă fiind puternică.

Pe parcursul întregului roman, autorul a reflectat asupra sensului vieții în țară, în regiunea transnistreană, într-un loc separat de lângă Bender. Paralel, a prezentat noua sa viață, care a început după studiile de masterat în Regatul Unit al Marii Britanii, la mii de kilometri de casa părintească. La cei 32 de ani, Ivan Josan, tânărul jurnalist, a reușit să se încadreze în activitatea profesională, deși era măcinat de gândul: „Cine în Anglia ar primi un jurnalist în fașă, cu un accent puternic și care nici măcar nu cunoaște dedesubturile vieții din regiune?” [2, p. 49]. Dar masteratul i-a fost de folos. Și descrierea entuziasmată a activității de jurnalist la redacția KSETV, prin intermediul căreia a cutreierat mai toate orașele și comunele din Kent și East Sussex, demonstrează aceasta, chiar dacă „gafele au fost inevitabile, doar așa se coc reporterii, deprinderea e a două natură a omului” [2, p. 76]. Ivan muncea, fiind prins în mrejele amintirilor care au fixat realitățile sovietice înainte de război, în timpul acestuia, apoi în post-conflict. Toate l-au influențat. Relatările despre activitatea profesională, interviurile realizate erau intersectate de amintirile când era alături de „puștanii de la bază” [2, p. 14].

Ca fiecare om plecat departe de casă, continua să ducă dorul de Patrie, de mamă, de cei apropiați, convorbirile telefonice fiind unica posibilitate de a-și apropia plaiul natal. După doi ani și o lună de când a lăsat Moldova, locul întâlnirii de familie era, rareori, Viena, unde locuia sora Eva și soțul acesteia, Herbert. Chiar dacă

revenirea în Moldova era asociată cu frica de arest având deschis un dosar penal, vestea adusă de sora sa despre mama internată la terapie intensivă l-a adus în țară.

Prin intermediul protagonistului Ivan Josan, scriitorul Popescu a prezentat soarta oamenilor simpli care au avut un destin aparte – un popor împins, fără voia lui, în hăul istoriei nefaste. Fiind copil de cinci ani, martor al războiului de pe Nistru, ar fi vrut să vadă o altă soartă pentru regiunea nistreană, dar destinul a fost inevitabil. Cu accentul pe influența politicului în derularea acțiunilor militare și imprevizibilitatea vieții, copilul din Ivan a sesizat fragilitatea existenței și intersecția dintre întâmplare și voință. Reflectând asupra condiției umane, fără a fi influențat de surse manipulatorii, destinul a fost văzut ca un proces dinamic, modelat de factori sociali, culturali și psihologici.

„Timpul zboară peste noi, dar își lasă umbra în urmă”, spunea scriitorul american Nathaniel Hawthorne. Dar rămân amintirile. Și anume amintirile din copilărie îl urmăreau pe Ivan. Ziua, acestea erau simțite mai ușor, având-o alături pe Claire. Dar noaptea, timpul trecea mai greu. Fiecare dintre ele erau brăzdate de coșmaruri și stări jalnice de disperare și pulsarea spasmodică a piciorului drept, care îl durea periodic. Cicatricea „doare, pentru că ar trebui să vii mai des pe acasă, căci s-au adunat prea multe doruri” [2, p. 10], explica de fiecare dată mama. Imaginile, în care erau prezente căderea oribilă de pe zid, excesul de sânge, lacrimile și urletele, însoțite de un miros de păcură, marcau fiecare dintre aceste vise lungi și chinuitoare.

Și totuși, cât de relativă e scurgerea timpului în funcție de situația în care te afli! Cele cinci nopți în beci, în primele zile de război, spre exemplu, au durat o eternitate pentru copilul Ivan. Timpul era hotărâtor în vara anului 1992, dar și mai târziu. Primele împușcături, care se auzeau dincolo de zid, le percepea ca pe „simple pocnitori de petarde” [2, p. 87]. Războiul a început pentru Ivan Josan în momentul când mama intră în vagon cu pași grăbiți cu cuvintele: „Repejor! Cu mine. În beci!” [2, p. 89]. Din străfundul încăperii, împușcăturile răsunau deja cu un sunet nenatural și înfundat. Zgomotul terifiant era asociat, de sora geamănă Eva, cu o locomotivă căzută din ceruri, pe când Ivan o asocia cu o bombă scăpată dintr-un avion.

Când voia ca timpul să treacă mai repede, deseori, Ivan își amintea de soarta baciului moldovean din *Miorița*. „Baciul moldovean din mine număra încet imaginar oile pentru a tempera stările de panică.” [2, p. 9] Când ajunse la a 92-a oiță imaginară, numărătoarea îi făcu mai mult rău decât bine. „Cifra 92 mi s-a asociat cu niște evenimente sângeroase, imposibil de uitat. Era anul războiului de pe Nistru” [2, p. 14], își amintea tânărul jurnalist.

Speranța că o nouă zi nu-l va onora cu vreun acces de panică era permanentă. Era secretul păstrat împreună cu Claire, prietena cu care locuia și cu care împărtășea toate durerile. Îi era mult mai ușor să trăiască cu simptomele decât să accepte diagnosticul dat de doctor: depresie.

Timpul trecea greu când reveni în Patrie și era țesut de amintiri în care este prezentă descrierea locurilor pline de amintiri, copilăria. Ivan ridică brațul stâng și se uita la Montana: „Ora e 00.32. Cred că am să-i las ora neschimbată. E ora lumii când tata era viu și eu eram fericit. Nu mai vreau să mai aleg nimic de această palmă de pământ” [2, p. 227]. Nici drumul de fier nu-i mai provoca teroare.

Ceasul era o dorință realizată, la care visau mai mulți copii. „Îl băteam pe tata la cap de câteva săptămâni să-mi cumpere ceas electronic «Montana» ca la Pașa. Rămăsesem mască când îl văzui pe nesimțitul de băiat cu ceasul strălucitor pe mână.” [2, p. 88] Ceasul se afla în mâna tatălui, găsit mort sub zid. A fost ascuns cât mai departe de ochii lumii de către mamă, ca să nu-l fure nimeni, cu promisiunea să fie dezgropat când va veni pacea și timpurile mai bune. Sora geamănă Eva își dorea unul. Arăta ora 22.43, când a fost dezgropat din solul cleios din beci. „Am scos urletul unui copil care și-a găsit jucăria râvnită sub brad. Simțeam că tata parcă e undeva alături. I-am mulțumit în șoaptă” [2, p. 206], spunea Ivan, fiind încercat de mii de sentimente și porniri în acele clipe grele.

Și în unitatea militară în care urma să-și desfășoare serviciul militar, era amenințat de ceasul care arăta minutele rămase până la revenirea la punctul de control. Tot acesta l-a încurajat să dezerteze, să fugă de la separatiști, prin multiple aventuri să ajungă la Chișinău. Ulterior, cu sprijinul unchiului Toma, a fost înmatriculat la Facultatea de Jurnalism și Științe ale Comunicării. Iar peste 3 ani – licențiat, după care norocul îl urmăse cu admiterea la masterat la Universitatea Canterbury Christ Church.

*În orice destin este un zid care a marcat viața...* Protagonista Claire este o altă eroină care, pe parcursul vieții, deapănă amintirile. Vorbea despre satul ei natal care era la douăzeci de mile la nord de Zidul lui Hadrian, care despărțea Britania romană de Caledonia necucerită. Același zid este neuitat de eroină. Era un zid important de care își amintea când vorbea de casă, de copilărie. Când era mică, îi plăcea să urce zidul și s-o ia la fugă.

Ziduri și iar ziduri. E greu să eviți zidurile. „Este ceea ce a învățat lumea să facă cel mai bine” [2, p. 105], spunea Claire. Dar frica de ziduri poate fi învinsă, cel mai bun leac împotriva fobiei este confruntarea directă a acesteia. Totodată, zidul era „elementul definitoriu a ceea ce ne separa de ceilalți” [2, p. 34], spunea Ivan. Niciun copil nu a avut curajul să încalce cea mai strictă regulă: era absolut interzis să sari zidul. „Acesta reprezenta granița, limita admisibilului, hotarul universului” [2, p. 36] peste care a trecut Ivan și s-a ales cu piciorul rănit și alte consecințe pentru sănătate.

Cu trecerea anilor, Ivan a realizat că zidul nu dispăruse și după încetarea activității întreprinderii PMS nr. 131 și mutarea lor la altă locuință din orașul Bender, în teritoriul a ceea ce se numește Transnistria, o palmă de pământ a tuturor și a nimănui, un stat-fantomă, inexistent pe hărțile oficiale. „Zidul rămase în mine și



prinse forma unor frici, patimi și complexe, de care nu mă voi debarasa niciodată” [2, p. 168], a conștientizat protagonistul.

Sindromul gardului nesărit l-a făcut pe Ivan să se ridice pe zid, peste ani, cu strigătul „sunt în vârful lumii” [2, p. 207]. Se simți atunci cel mai fericit copil, dar a fost strivit de o nouă criză, care l-a prăbușit ca împușcat. Se trezi în spital, cu traumatism craniocerebral de gravitate medie. Și tatăl „a încercat doar să sară zidul”, când se întorcea de la bunici, după spusele mamei, aproape ajunse în Bender, dar trupul neînsuflețit a fost văzut sub zidul de beton.

*Universul copiilor în anii 92...* În copilărie a fost înrădăcinată frica și a rămas indispensabilă pe parcursul vieții. Avea doar cinci ani atunci protagonistul Ivan, când calvarul bătăliei de la Tighina i s-a sedimentat adânc în minte, marcându-i viitorul. A văzut multe, dar „copilul din mine a fost crescut să se supună celor mai mari și să-și țină limba, chiar dacă nu-i place ceva” [2, p. 78], spunea deseori. Mai toți copiii de la bază se născuseră între anii ’85 și ’89. Copii săcâitori și neastâmpărați ca și cei din oraș, dar cu șanse puține să ajungă la vârsta maturității, fiind multe lucruri care ar putea omorî dacă ar fi lipsă de vigilență.

Stația de Mașini de Cale Ferată, PMS 131 din orașul Bender, Republica Sovietică Socialistă Moldovenească era o adresă de domiciliu ciudată. Fiind numită *baza*, reprezenta pentru zeci de familii, puțin peste o sută de suflete, „o casă, masă și un set de norme de conduită sau chiar un fel aparte de a gândi. Timpul a demonstrat-o” [2, p. 25]. Universul copilului de la „bază” și a celorlalți locuitori se rezuma la o suprafață de circa doi kilometri pătrați. Un teritoriu mic în ochii unui adult, însă pentru un copil „bază” era „un fel de oraș în oraș, unde risca să se rătăcească și unde deconspira o infinitate de ascunzișuri” [2, p. 26].

Se trăia în vagoane marfare numite „tepluška”, organizate de familii după bunul plac. Doar toamnele erau amintite cu drag, fiind colindate teritoriile sădite cu diferite soiuri de copaci și viță-de-vie, iar iernile grele de la „bază” aminteau de „frigul ce intrase adânc în măduva oaselor” [2, p. 30]. Un vagon de metrou era un loc special pentru copii, unde erau discutate toate secretele și acolo a fost zdrobită copilăria în milioane de așchii. Frica de înălțime, frica de trenuri continuă să-l urmărească în executarea activităților jurnalistice, a căror locație este diferită, creându-i obstacole.

„Gata, s-a schimbat puterea, nu-i Soiuzu.” [2, p. 68] Erau auzite tot mai des cuvintele neînțelese de copii: RMN, Transnistria, PMR, Nistrenia. „Benderul tocmai s-a pomenit pe teritoriul unei noi țări.” [2, p. 100] Copiilor nu li se explicau prea multe despre echipamentele sofisticate de pe teritoriu. Astfel, autorul și-a asumat curajul să povestească totul din perspectiva unui puști, care s-a născut și a crescut acolo, inclusiv amintirile despre dezastrele ce s-au perindat și care i-au schimbat viața pentru totdeauna. Era ceva deosebit să se audă că lumea de dincolo de zid locuiește pe străzi care poartă numele cuiva. Sintagma „casa părintească” nu se prea

potrivește în cazul lor. „Oare poți numi casă părintească ceea ce stă pe roți de oțel, gata să o ia la sănătoasa, tractată de vreo locomotivă obosită de vreme?” [2, p. 26]

Fiecare locuitor al bazei avea o istorie aparte – Dima Bankov, tanti Valea, Țarul – cunoscută de copii. Muncitorii erau numiți „acei băieți de oțel de la bază” [2, p. 25] și erau comparați cu niște „nomazi chinuiți ai URSS” [2, p. 26]. Dar după război, deși s-a furat din greu din toate uzinele și întreprinderile rămase din era sovietică, lumea a restabilit normalitatea la bază cu o viteză fenomenală. După ce și-au numărat morții și răniții și tot ci li se furase, viața a continuat.

A urmat o altă viață, fiind păstrate amintirile despre această perioadă tristă. Astfel, Alexandru Popescu a scris despre o viață de om și o epocă tragică, fiecare minut fiind numărat de ceasul „Montana”, care amintește de trecutul care l-a marcat pentru toată viața, de acea legătură de tată, copilărie, război, de necesitatea luării unor decizii și a timpului prețios, care, uneori, se scurgea lent, alteori era imposibil de oprit. Prin intermediul protagonistului Ivan Josan, scriitorul a povestit despre oamenii nu doar din regiunea transnistreană, PMS 131 din orașul Bender, ci și din țările care au asistat la această schimbare de regim și a conturat imaginea omului simplu care a simțit ce înseamnă război și pierderi umane.

#### **Bibliografie**

1. LUNGU, Eugen, CIOCAN, Iulian. Referințe. *Limba română*. 2022, nr. 3-4(269-270), pp. 153-154. ISSN 0235-9111.
2. POPESCU, Alexandru. *Montana*. Chișinău: ARC, 2022.
2. *Un roman despre războiul de pe Nistru, lansat la Chișinău*. Disponibil: [https://www.ipn.md/ro/aici-va-fi-stirea-cu-lansarea-cartii-montana-de-7967\\_1090109.html](https://www.ipn.md/ro/aici-va-fi-stirea-cu-lansarea-cartii-montana-de-7967_1090109.html).
3. *Romanul „Montana”, lansat la București și premiat la Chișinău*. Disponibil: [https://www.ipn.md/ro/romanul-montana-lansat-la-bucuresti-si-premiat-la-chisinau-7967\\_1094054.html](https://www.ipn.md/ro/romanul-montana-lansat-la-bucuresti-si-premiat-la-chisinau-7967_1094054.html).

# POLISEMIA ADJECTIVULUI ÎN LIMBA ROMÂNĂ

## THE POLYSEMY OF THE ADJECTIVE IN ROMANIAN LANGUAGE

**Olivia PARASII**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

**Coordonator ştiinţific:**  
**Aliona ZGARDAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău

**Olivia PARASII**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Aliona ZGARDAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 811.135.1'36

**Abstract.** This article explores the phenomenon of polysemy adjectives in Romanian, analyzing how these words can acquire multiple meanings depending on the linguistic and semantic context. The variety of meanings of adjectives has evolved since the moment of the appearance of the word in the language and the new meanings generated by the contemporary reality, which is in a continuous change and evolution. Our study focuses on identifying the most expressive adjectives, from the point of view of the multiple meanings they can acquire in various lexical structures, but also on establishing the advantages and disadvantages of polysemy as a linguistic phenomenon. Through examples from Romanian literature and everyday language, the article analyzes how polysemantic adjectives, apparently banal, can express a variety of meanings. The article also reflects the impact of the polysemy of adjectives on the understanding of texts, stressing the importance of this phenomenon for the process of interpreting text or communication.

**Keywords:** adjective, polysemia, figurative meaning, lexical sense, semantic ambiguity, expressiveness of language.

**Adjectivul** este partea de vorbire flexibilă care exprimă o însușire calitativă sau cantitativă a unui obiect, referindu-se la substantivul care denumește acest obiect și acordându-se cu el (sau cu un substitut al lui).

Se caracterizează din următoarele puncte de vedere:

- **semantic** – prin faptul că exprimă *calitățile* caracteristice care disting obiectele unele de altele, raportându-se la forma, dimensiunea, greutatea, volumul, culoarea, cantitatea, temperatura, gustul, prețul, fizicul, profilul moral, materia, elementele componente, originea sau posesorul acestora: *rotund, oval, triumghiular, alungit, mare, mic, imens, gigant, minuscul, greu, ușor, voluminos, compact, verde, roșu, liliachiu, lila, mov, fistichiu, transparent, fierbinte, rece, acru, dulce, sărat, amar, picant, scump, ieftin, exorbitant, costisitor, frumos, înalt, robust, corpolent, neobișnuit, musculos, italian, franțuzesc, german, moldovenesc* etc.;

- **morfologic** – prin valorificarea unei flexiuni de tip sintetic, luând în considerare categoriile gramaticale de gen, număr, caz și, într-o anumită măsură, de determinare. Utilizează aceleași morfeme de flexiune ca și substantivul (de exemplu, articolele enclitice), acordându-se cu acesta în gen, număr și caz (doar în cazul adjectivelor variabile);
- **sintactic** – prin necesitatea de a se raporta la un substantiv/de a avea un regent substantival (*noapte adâncă*) sau un substitut al substantivului (*ceva inedit, doi diferiți*), cu care se acordă și pe care îl modifică din punct de vedere semantico-sintactic [2, p. 216].

Lingviștii Ion Barbuță și Elena Constantinovici clasifică adjectivele, după înțeles și după anumite trăsături gramaticale, în trei clase:

- **adjective calificative** (propriu-zise sau descriptive), care denumesc însușiri ce indică culoarea, dimensiunea, forma, aspectul, greutatea, temperatura, gustul, vârsta, starea fizică, starea emoțională etc. (*crem, vernil, înalt, scund, strâmb, drept, cald, rece, acru, amar, tânăr, supărat, anxios, fericit*);
- **adjective relaționale**, care denumesc caracteristici ale obiectelor prin raportare la alte obiecte, acțiuni sau circumstanțe (*copilăresc, femeiesc, studentesc, omenesc, muntos, zburător, plutitor, visător, aerian, marin, diurn, lunar, anual, tomnatic*);
- **cuvinte care funcționează ca adjective**, provenite din alte părți de vorbire, prin schimbarea valorii gramaticale, precum sunt următoare adjective: pronominale (*casa mea*), adjective de întărire (*conducătorul însuși*), adjective nehotărâte (*orice om, fiecare încăpere*), adjective negative (*nicio secundă*), adjective participiale (*copacii îngălbeniți, interpreți adorați*), adjective adverbiale (*asa lume, asemenea situație*) și adjective gerunziale (*coptură aburindă, rană sângerândă, hodgeag fumegând*) [1, p. 87].

Așadar, studierea adjectivului prezintă un interes sporit pentru lingviști și gramaticieni, deoarece acesta nu este doar un instrument util de descriere, ci e folosit și pentru a modifica sensul unei propoziții, influențând astfel înțelesul general al acesteia [3, p. 9]. Lingviștii sunt interesați de studiul semnificațiilor adjectivelor, cum ar fi distincția dintre *față galbenă ca ceara* și *față roșie ca mărul*, care nu doar modifică aspectul fizic, ci și percepția generală asupra stării persoanei descrise cu ajutorul acestor adjective. Analiza semanticii adjectivelor ajută la înțelegerea modului în care limbajul funcționează pentru a exprima nuanțe subtile de sens.

Deoarece adjectivul poate fi polisemantic, trebuie să definim fenomenul polisemiei. Michel Breal este cel care a introdus termenul *polisemie* la sfârșitul secolului al XIX-lea. El afirmă că „sensul nou al cuvântului, oricare ar fi acesta, nu pune capăt sensului precedent, ci există unul lângă altul” [6, pp. 46-48].

Același termen poate fi utilizat pe rând: cu sens propriu sau cu sens metaforic, în sens restrâns sau în sens larg, în sens abstract sau în sens concret. Lingvistul britanic John Lyons definește polisemia ca proprietate unică a lexemelor de a avea sensuri multiple [4, p. 63].

Analizând aceste definiții, putem sintetiza că polisemia este un indicator al evoluției unei limbi, deoarece acest fenomen oferă multă flexibilitate expresiilor lingvistice. Prin urmare, o limbă fără polisemie ar fi una rigidă, incapabilă să evolueze.

Am analizat sensurile a circa treizeci de adjective din *Dicționarul explicativ al limbii române* și am determinat că adjectivele calificative sunt deseori polisemantice. Vom prezenta în continuare contexte în care se utilizează adjective calificative polisemantice ce fac parte din fondul lexical de bază (tabelul 1).

**Tabelul 1. Polisemia adjectivelor calificative**

| Adjectivul | Contextul                                                                                                                                                                                                                                                                 | Sensurile adjectivului                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| bun        | bun la inimă<br>tată bun<br><br>sfat bun<br>mâini bune<br>zeamă bună<br>recoltă bună<br>viață bună<br>pământ bun<br>digestie bună<br>pantofi buni<br>marfă bună<br>aur bun<br>lapte bun<br>mecanic bun<br>timp bun<br>semn bun<br>somm bun<br>prieten bun<br>familie bună | „milostiv” [5]<br>„care se achită de obligațiile morale și sociale”<br>„înțelept”<br>„de încredere”<br>„delicioasă”<br>„abundentă, îmbelșugată”<br>„fără griji”<br>„roditor”<br>„care funcționează bine”<br>„care nu sunt uzați”<br>„de calitate superioară”<br>„veritabil”<br>„nealterat”<br>„priceput”<br>„prielnic”<br>„prevestitor de bine”<br>„zdrăvăn”<br>„apropiat”<br>„nobilă” |
| rău        | mamă rea<br><br>copil rău<br>vorbe rele<br>zile rele<br>vești rele<br>pământ rău<br>stomac rău<br>papuci răi<br>stofă rea<br>ciorbă rea<br>drum rău                                                                                                                       | „care nu-și îndeplinește îndatoririle morale și sociale”<br>„neascultător”<br>„care supără”<br>„chinuitoare”<br>„care anunță un necaz, o supărare”<br>„care nu este fertil”<br>„care nu funcționează bine”<br>„uzați”<br>„de proastă calitate”<br>„prost pregătită”<br>„nereparat”                                                                                                     |

|        |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | bani răi<br>agricultor rău<br>sfat rău<br>timp rău<br>semn rău                                                                                                                                                       | „care nu au curs, ieșiți din circulație”<br>„nepriceput”<br>„dăunător”<br>„urât”<br>„prevestitor de rele, care aduce nenorocire”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| mare   | deal mare<br>cosiță mare<br>apă mare<br>râu mare<br>zi mare<br>glas mare<br><br>ger mare<br><br>greșeală mare<br>zi mare<br>daruri mari<br>vorbe mari<br>mare lucru<br><br>boier mare<br><br>ospăț mare<br>neam mare | „înalt”<br>„lungă”<br>„adâncă, cuprinzătoare”<br>„cu debit sporit”<br>„partea dimineții (după răsăritul soarelui) când lumina este deplină, intensă”<br>(despre sunete, voce, zgomote) „puternic, ridicat, tare”<br>(despre fenomene atmosferice) „aspru, năprasnic, violent”<br>„gravă”<br>„importantă”<br>„de preț”<br>„promisiuni goale”<br>„lucru care impresionează sau deșteaptă mirare”<br>„care ocupă un loc de frunte într-o ierarhie”<br>„bogat, fastuos”<br>„ales, făcând parte din protipendadă” |
| prost  | viță proastă<br>haine proaste<br>impresie proastă<br>medic prost<br>glumă proastă<br>vorbă proastă                                                                                                                   | „de condiție socială modestă, din popor, de jos, de rând”<br>„de calitate inferioară, lipsit de valoare”<br>„nepregătit, neîndemânatic într-o profesie”<br>„fără haz, care supără, jignește”<br>„îndrăzneță sau injurioasă”                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| curat  | iubire curată<br>cer curat<br>apă curată<br>glas curat<br>socoteala curată<br>diamant curat                                                                                                                          | „lipsită de perfidie”<br>„fără nori, senin”<br>„cristalină, limpede, transparentă”<br>„sonor”<br>„cinstită”<br>„veritabil”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| murdar | cuvinte murdare<br>apă murdară                                                                                                                                                                                       | „necuviincioase, obscene”<br>„tulbure”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| moale  | carne moale<br>buzes moi<br>pâine moale<br>fructe moi<br>pământ moale<br>apă moale<br>om moale<br>iarbă moale<br>păr moale<br>glas moale                                                                             | „fără oase”<br>„cărnoase”<br>„proaspătă”<br>„fragede, zemoase”<br>„jilav, reavăn, umed”<br>„care conține foarte puțin calcar”<br>(despre oameni) „lipsit de energie, de voință; cu fire slabă, nehotărâtă, influențabilă”<br>„cu suprafața netedă, fără asperități”<br>„catifelat, fin, mătăsos”<br>„armonios”                                                                                                                                                                                               |

|      |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| tare | casă tare<br>mămăligă tare<br>pâine tare<br>pălărie tare<br>guler tare<br>mână tare<br>oaste tare<br>argument tare<br>rom tare<br>cafea tare | „durabilă, trainică”<br>„consistentă”<br>„uscată”<br>„care nu se îndoaie”<br>„apretat, scrobit”<br>„puternică, viguroasă, voinică”<br>„plină de forță”<br>„categoric, clar, concludent, convingător”<br>„care are o concentrație mare de alcool”<br>„care are o concentrație mare de cofeină” |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

În cadrul teoriei semantice, adjectivele calificative de tipul celor menționate sunt exemple de cuvinte cu semnificație deschisă, în care polisemia este rezultatul adaptării semantice a acestora la diferite domenii de referință. Astfel, adjectivul *bun* nu se referă exclusiv la calitatea fizică sau materială a unui obiect, ci poate desemna și o valoare morală sau etică (de exemplu, *o persoană bună*), extinzându-și semnificația prin transpunerea dintr-un domeniu în altul (teoretizat prin mecanismul metaforic al transferului de sens). În mod similar, *rău* poate desemna nu doar o caracteristică negativă a unui obiect sau a unei acțiuni (cum ar fi, de exemplu, *gust rău*), ci și un atribut moral (de exemplu, *comportament rău*).

În concluzie, polisemia adjectivelor calificative relevă flexibilitatea și versatilitatea limbajului, prin capacitatea sa de a genera sensuri multiple, în funcție de contextul discursiv și de percepțiile subiective ale vorbitorilor. Aceste adjective reprezintă un exemplu elocvent de procedeu semantic al extinderii sensului, în care înțelesurile se adaptează continuu, în funcție de interacțiunea dintre domeniul de referință și conotațiile culturale și sociale asociate. Astfel, polisemia acestor adjective reflectă procesul dinamic al evoluției semantice a cuvintelor în cadrul limbajului natural.

### Bibliografie

1. BĂRBUȚĂ, I. *Morfologia limbii române*. Chișinău: Universitatea Academiei de Științe a Moldovei, 2015.
2. DRAGOMIRESCU, A., NEDELCU, I. *Gramatica de bază a limbii române*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2016.
3. KENNEDY, C. *Projecting the Adjective: The Syntax and Semantics of Gradability and Comparison*. 1999.
4. LYONS, J. *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press, 1995.
5. <https://dexonline.ro/> [accesat 02-04-2025].
6. PANUTA, C. Polisemia unităților gramaticale. *Sesiunea națională de comunicări științifice studențești: Științe umanistice. Științe sociale*, 21-22 aprilie 2016, Chișinău. Chișinău: CEP al USM, 2016. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/80537](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/80537) [accesat 29-03-2025].

# INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

**Lucia CIOBANU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**  
**Natalia STRATAN**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Lucia CIOBANU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Natalia STRATAN**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]+004.8**

**Abstract.** The article presents an analysis of various AI tools applicable in teaching Romanian language and literature. Digital platforms such as Quizizz and Plickers, image generation tools (Leonardo AI), and video creation platforms with avatars (D-ID Studio) are evaluated. The general benefits of digital platforms in education are also discussed, and the educational website EduInterActiv is presented.

**Keywords:** artificial intelligence, evaluation, platform, teaching materials.

Inteligența artificială (IA) joacă un rol din ce în ce mai important în cadrul orelor de limba și literatura română, având potențialul de a transforma semnificativ procesul de predare-învățare. În esență, IA nu este menită să înlocuiască profesorul, ci să acționeze ca un instrument avansat, care personalizează educația.

Unul dintre beneficiile majore ale IA este *personalizarea învățării*. Prin analiza detaliată a performanței elevilor, IA poate identifica punctele forte și cele slabe ale fiecăruia, permițând profesorilor să adapteze strategiile didactice și să ofere resurse educaționale individualizate. Aceasta include generarea de exerciții și teste adaptate nivelului elevului, precum și sugestii de lectură relevante pentru interesele sale. IA facilitează, de asemenea, *un ritm de învățare individualizat*, permițând elevilor să progreseze. Un alt aspect important este *automatizarea sarcinilor repetitive*. Instrumentele de IA pot corecta automat exerciții gramaticale și de vocabular sau chiar aspecte de bază ale eseurilor, eliberând timpul profesorilor pentru a se concentra pe oferirea de feedback detaliat și personalizat, asistând la generarea de materiale didactice variate.



IA contribuie semnificativ la *îmbunătățirea interacțiunii și a implicării elevilor*. Chatboții educaționali pot răspunde la întrebările frecvente ale elevilor și pot oferi suport suplimentar în afara orelor de clasă. Activitățile interactive create cu ajutorul IA, cum ar fi jocurile lingvistice sau exercițiile de scriere colaborativă, pot spori motivația elevilor [3].

În plus, IA poate *facilita explorarea textelor literare* prin identificarea temelor, a stilului autorului și a conexiunilor între opere. Oferirea de feedback detaliat și obiectiv este un alt rol util al IA. Instrumentele pot analiza stilul de scriere al elevilor, oferind sugestii pentru îmbunătățire, pot identifica erorile frecvente și pot oferi feedback instantaneu în timpul exercițiilor [2].

Integrarea platformei Quizizz în cadrul orelor de limba și literatura română reprezintă o modalitate dinamică și eficientă de a consolida cunoștințele, de a evalua înțelegerea elevilor și de a transforma procesul de învățare într-o experiență mai interactivă. Prin intermediul Quizizz, evaluarea nu mai este percepută ca o etapă formală, ci devine un joc stimulant, care motivează elevii să participe activ și să-și testeze cunoștințele într-un mod distractiv. Unul dintre principalele avantaje ale utilizării Quizizz la orele de română este capacitatea sa de a oferi **feedback instantaneu**. După fiecare răspuns, elevii primesc imediat informații despre corectitudinea alegerii lor, ceea ce le permite să înțeleagă pe loc unde au greșit și să-și corecteze eventualele greșeli. Acest feedback imediat contribuie semnificativ la procesul de învățare, favorizând reținerea informațiilor corecte.

Quizizz permite, de asemenea, **personalizarea evaluării**. Pot crea chestionare adaptate specific conținutului predat în clasă, acoperind diverse aspecte ale limbii române (gramatică, vocabular, ortografie) sau elemente de literatură (noțiuni teoretice, înțelegerea textelor, figuri de stil). Flexibilitatea platformei permite ajustarea nivelului de dificultate al întrebărilor și includerea diverselor tipuri de itemi, de la întrebări cu răspuns unic la cele cu răspunsuri multiple sau chiar sondaje de opinie. **Gamificarea** este un alt element-cheie al Quizizz. Sistemul de puncte, clasamentele live și posibilitatea de a câștiga bonusuri creează o atmosferă competitivă și antrenantă, care stimulează participarea activă a elevilor. Această abordare ludică poate transforma chiar și subiecte considerate mai dificile în activități plăcute și motivante [4].

Din perspectiva profesorului, Quizizz oferă **date valoroase despre progresul elevilor**. După fiecare sesiune, pot fi accesate rapoarte detaliate care indică performanța individuală și colectivă a clasei. Aceste informații sunt extrem de utile pentru a identifica zonele în care elevii întâmpină dificultăți și pentru a adapta strategiile didactice în consecință. Se poate vedea care au fost întrebările cele mai dificile, care concepte necesită o reabordare și care elevi au nevoie de sprijin suplimentar.

În plus, Quizizz poate fi utilizat în diverse etape ale lecției. Poate servi ca o **activitate de introducere** pentru a activa cunoștințele anterioare ale elevilor, ca o **modalitate de verificare a înțelegerii** pe parcursul lecției sau ca o **activitate de consolidare** la finalul acesteia. De asemenea, poate fi folosit pentru **evaluări sumative** mai scurte sau ca **temă pentru acasă**, oferind elevilor posibilitatea de a repeta și de a-și autoevalua cunoștințele [5].

**Plickers**, cu simplitatea sa de a colecta rapid răspunsuri prin carduri, devine un instrument eficient pentru sondaje formative rapide, oferind o imagine instantanee a nivelului de înțelegere al elevilor. Integrarea aplicației Plickers în cadrul orelor de limba și literatura română aduce o modalitate simplă, rapidă și interactivă de a colecta feedback de la elevi și de a evalua înțelegerea lor fără a necesita dispozitive electronice individuale pentru fiecare. Această caracteristică o face deosebit de utilă în contexte în care accesul la telefoane sau tablete este limitat sau inexistent. Principalul avantaj al Plickers constă în **simplitatea utilizării**. Profesorul proiectează întrebările pe ecran, iar elevii răspund ridicând cardurile tipărite, fiecare față a cardului corespunzând unei opțiuni de răspuns (A, B, C, D). Cu ajutorul camerei unui smartphone sau a unei tablete, profesorul scanează rapid sala de clasă pentru a înregistra răspunsurile. Acest proces este mult mai rapid decât colectarea manuală a răspunsurilor sau utilizarea unor sisteme de votare mai complexe.

Plickers se dovedește eficient în special pentru **evaluarea formativă rapidă**. Într-un interval scurt de timp, poate fi verificat nivelul de înțelegere al elevilor după explicarea unui concept gramatical, după analiza unui fragment literar sau după discutarea unor noțiuni teoretice. Rezultatele sunt afișate instantaneu pe ecranul profesorului, oferind o imagine clară asupra gradului de asimilare a informațiilor și asupra eventualelor dificultăți întâmpinate de elevi. Utilizarea Plickers poate **spori implicarea elevilor**. Elementul de noutate și interactivitate a metodei poate atrage atenția elevilor și îi poate motiva să participe activ la procesul de evaluare. Deși nu oferă feedback individual imediat pe ecranul elevului, faptul că răspunsurile clasei sunt vizibile (sub formă de grafic) poate stimula discuția și reflecția asupra răspunsurilor corecte și a celor incorecte.

În cadrul orelor de limba și literatura română, Plickers poate fi aplicat într-o varietate de moduri. Poate fi utilizat pentru a verifica **înțelegerea conceptelor teoretice** (de exemplu, identificarea părților de vorbire, a figurilor de stil), pentru a evalua **cunoștințele despre opere literare** (identificarea autorilor, a personajelor, a temelor) sau pentru a obține **opinii rapide** despre preferințele literare sau interpretările textelor. De asemenea, poate fi folosit ca o modalitate de **revizuire** a materialului înainte de o evaluare sumativă. Un alt beneficiu important îl are **caracterul anonim al răspunsurilor** pentru ceilalți elevi. Deși profesorul vede răspunsurile individuale în aplicație, pe ecranul proiectat apar doar rezultatele

agregate, ceea ce poate reduce anxietatea elevilor de a răspunde greșit și încurajează o participare mai deschisă [5].

În sfera creativității și a vizualizării, **Leonardo AI** se prezintă ca o resursă valoroasă pentru a genera imagini de înaltă calitate care pot ilustra concepte literare, personaje sau scene din opere studiate, stimulând astfel imaginația elevilor. Integrarea platformei în cadrul orelor de limba și literatura română deschide un nou orizont de posibilități creative și vizuale, transformând modul în care elevii interacționează cu textele și conceptele studiate. Leonardo AI, cu capacitatea sa de a genera imagini de înaltă calitate pe baza inteligenței artificiale, devine un instrument valoros pentru a stimula imaginația, a facilita înțelegerea și a încuraja exprimarea artistică.

Unul dintre cele mai evidente beneficii ale utilizării Leonardo AI este capacitatea de a **vizualiza abstractul**. Multe concepte literare, emoții sau scene din opere pot fi dificil de imaginat pentru unii elevi. Prin intermediul Leonardo AI, aceștia pot crea reprezentări vizuale ale personajelor, ale locurilor descrise în texte sau ale simbolurilor și metaforelor întâlnite, facilitând astfel o înțelegere mai profundă și personală a materialului studiat. De exemplu, după lectura unei descrieri detaliate a unui peisaj dintr-un roman, elevii pot utiliza Leonardo AI pentru a genera propria lor interpretare vizuală a aceluia peisaj. Leonardo AI poate fi un instrument puternic pentru a **stimula creativitatea**. Elevii pot fi încurajați să genereze imagini care să ilustreze scene-cheie din opere literare, să creeze portrete ale personajelor așa cum și le imaginează ei sau să vizualizeze teme și motive recurente [5].

Acest proces creativ nu doar că consolidează înțelegerea textului, dar și dezvoltă abilitățile de interpretare și exprimare artistică ale elevilor. Platforma poate fi utilizată pentru a **face învățarea mai interactivă și memorabilă**. În loc de a se baza doar pe descrieri textuale, elevii pot crea imagini care să însoțească prezentările lor, eseurile sau proiectele. Aceste elemente vizuale pot face informațiile mai accesibile și ușor de reținut. De exemplu, în cadrul unui proiect despre un anumit curent literar, elevii ar putea genera imagini care să ilustreze caracteristicile stilistice ale aceluia curent. Leonardo AI este un instrument util pentru **analiza stilistică și tematică**. Elevii pot experimenta cu diferite stiluri artistice pentru a reprezenta aceeași scenă sau același personaj, observând cum schimbările vizuale pot influența interpretarea. De asemenea, pot genera imagini care să simbolizeze temele majore ale unei opere literare, oferind o altă perspectivă asupra analizei textului.

Din perspectiva profesorului, Leonardo AI poate fi utilizat pentru a **crea materiale didactice mai atractive**. Imaginile generate de IA pot fi integrate în prezentări, fișe de lucru sau teste, făcând învățarea mai vizuală și mai interesantă pentru elevi. Este important de menționat că utilizarea Leonardo AI în educație ar trebui să fie ghidată cu **discernământ**. Profesorii ar trebui să încurajeze elevii să reflecteze critic asupra imaginilor generate, să le coreleze cu textul literar și să nu le

considere ca pe singura interpretare. Accentul trebuie să rămână pe înțelegerea și analiza textului, iar imaginile generate de IA ar trebui să servească drept instrumente de sprijin și explorare [1].

**D-ID Studio** aduce un plus de dinamism prin crearea de videoclipuri cu avatari digitali, transformând explicațiile sau rezumatele în prezentări vizuale captivante, care pot menține atenția elevilor și facilita înțelegerea. Integrarea platformei D-ID Studio în cadrul orelor de limba și literatura română deschide un capitol fascinant în ceea ce privește modalitățile de prezentare a informațiilor și de interacțiune cu conținutul studiat. D-ID Studio, bazându-se pe inteligența artificială, oferă posibilitatea de a crea videoclipuri captivante cu avatari umani digitali fotorealistici, transformând textul sau înregistrările audio în prezentări vizuale dinamice. Această tehnologie inovatoare poate aduce un plus de interactivitate și poate spori semnificativ implicarea elevilor în procesul de învățare [5].

Unul dintre beneficiile majore ale utilizării D-ID Studio este capacitatea de a **personaliza prezentările**. Profesorul poate crea avatari care să reprezinte personaje literare, autori sau chiar concepte abstracte, dându-le „viață” prin intermediul textului sau al vocii. Imaginați-vă un avatar care recită poezii, care explică contextul istoric al unei opere literare sau care prezintă argumentele unui personaj dintr-o piesă de teatru! Această abordare poate face conținutul mai accesibil și mai memorabil pentru elevi, adresându-se diferitelor stiluri de învățare.

D-ID Studio poate fi un instrument valoros pentru a **stimula interesul și curiozitatea elevilor**. Vizionarea unui avatar care prezintă informații poate fi mult mai captivantă decât simpla lectură a unui text sau ascultarea unei prelegeri. Elementul vizual adaugă un nivel suplimentar de interacțiune și poate menține atenția elevilor mai eficient, în special a celor care învață mai bine vizual sau auditiv.

În cadrul orelor de limba și literatura română, D-ID Studio poate fi aplicat într-o varietate de moduri creative. De exemplu, elevii pot fi încurajați să **creeze propriile videoclipuri** cu avatari care să rezume o carte citită, să analizeze un personaj literar sau să prezinte rezultatele unei cercetări. Acest tip de activitate nu doar că le permite să-și demonstreze înțelegerea materialului, dar și le dezvoltă abilitățile digitale și de exprimare orală.

Profesorul poate utiliza D-ID Studio pentru a **diversifica metodele de predare**. În loc de prezentări clasice, se pot crea videoclipuri scurte și atractive care să introducă un nou subiect, să explice un concept dificil sau să ofere o perspectivă diferită asupra unei opere literare. Aceste videoclipuri pot fi vizionate în clasă sau pot fi puse la dispoziția elevilor pentru a le accesa în ritmul propriu. De asemenea, D-ID Studio poate facilita **înțelegerea textelor dramatice**. Elevii pot crea avataruri care interpretează dialoguri sau monologuri celebre, ajutând la vizualizarea interacțiunilor dintre personaje și la înțelegerea emoțiilor și a motivațiilor acestora.

Este important de subliniat că D-ID Studio ar trebui utilizat ca un **instrument complementar**, care să îmbogățească procesul de învățare, și nu ca un substitut al interacțiunii umane și al metodelor tradiționale de predare. Profesorul rămâne esențial în ghidarea elevilor, în facilitarea discuțiilor și în oferirea de feedback personalizat.

**EduInterActiv**, un site educațional conceput pentru a explora fascinanta lume a limbii și literaturii române, își propune să fie mai mult decât o platformă online – un partener activ în procesul de învățare, adaptat nevoilor diverse ale fiecărui utilizator. În centrul EduInterActiv poate fi descoperită o **colecție extinsă de materiale ilustrative**, create cu grijă pentru a aduce claritate și a da culoare conceptelor teoretice și operelor literare. Aceste resurse vizuale sunt concepute pentru a facilita înțelegerea și a stimula imaginația tuturor elevilor, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale (CES), oferind puncte de ancorare vizuale concrete. Învățarea devine o aventură captivantă prin intermediul **jocurilor didactice interactive** integrate pe site. Aceste jocuri sunt concepute pentru a consolida cunoștințele de gramatică, vocabular și literatură într-un mod ludic, transformând exercițiile în provocări antrenante și accesibile tuturor elevilor, indiferent de stilul lor de învățare.

EduInterActiv pune la dispoziție o varietate de **teme pentru elevi**, gândite pentru a stimula gândirea critică și creativitatea. Pentru elevii cu CES, aceste teme pot fi adaptate și personalizate, oferind sarcini mai scurte, instrucțiuni clare și concise, formate vizuale accesibile și posibilitatea de a răspunde în modalități alternative [6].

O secțiune specială este **resurse pentru părinți**. Aici pot fi găsite informații utile despre curriculum, sugestii de activități de sprijinire a învățării acasă și modalități de colaborare eficientă cu școala pentru a asigura succesul educațional al copiilor, inclusiv al celor cu CES. Pentru a încuraja exprimarea artistică și explorarea practică, EduInterActiv include **ateliere de creație**. Acestea oferă ghiduri pas cu pas pentru activități adaptabile, care pot fi realizate individual sau în grup, ținând cont de abilitățile și preferințele diverse ale elevilor, inclusiv ale celor cu CES.

Un element-cheie al EduInterActiv este **colecția de materiale și fișe special create pentru elevii cu CES**. Aceste resurse sunt elaborate ținând cont de diverse nevoi educaționale, oferind fișe de lucru adaptate, materiale vizuale suplimentare, exerciții cu grad redus de dificultate, instrucțiuni clare și concise, precum și posibilitatea de a răspunde în modalități alternative, asigurând astfel o participare activă și o învățare eficientă pentru toți elevii.

În concluzie am putea menționa următoarele. Integrarea inteligenței artificiale în predarea limbii și literaturii române are un potențial semnificativ de a îmbunătăți calitatea procesului educațional. Platformele digitale și instrumentele IA facilitează crearea unor experiențe de învățare personalizate, interactive și eficiente, adaptate

nevoilor elevilor și cerințelor societății contemporane. Profesorii devin arhitecți ai experiențelor de învățare, utilizând tehnologia pentru a transforma educația într-un proces inteligent și relevant pentru fiecare elev.

### **Bibliografie**

1. <https://educatia-digitala.ro/instrumente-cu-inteligenta-artificiala-pentru-educatie/>
2. <https://www.twinkl.ro/blog/inteligenta-artificiala-in-educatie-un-viitor-promitator>
3. <https://edict.ro/introducerea-inteligentei-artificiale-in-orele-de-literatura>
4. <https://iteach.ro/experiencedidactice/inovare-in-educatie-cu-ajutorul-inteligentei-artificiale>
5. [www.quizziz.com](http://www.quizziz.com), [www.plickers.com](http://www.plickers.com), [www.leonardo.ai](http://www.leonardo.ai), [www.D-ID.com](http://www.D-ID.com)
6. <https://sites.google.com/view/eduinteractiv?usp=sharing>

## TATUAJELE – ÎNTRE ARTĂ, IDENTITATE ȘI COMUNICARE SOCIALĂ

### TATTOOS BETWEEN ART, IDENTITY AND SOCIAL COMMUNICATION

**Adriana CIOMSCHI**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Olga BOZ**, dr., conf. univ,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Adriana CIOMSCHI**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Olga BOZ**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 391.91**

**Abstract.** Tattoos are a complex form of artistic, identity-based, and communicative expression, historically used to convey personal, cultural, and social values. This paper explores the multiple meanings of tattoos in contemporary society, emphasizing their evolution from tribal symbols to sophisticated forms of body art. Various artistic styles and modern tattooing techniques are presented, along with the ways in which tattoos reflect individuality and personal experiences. Tattoos also serve as visual language, conveying personal and social messages. The symbolic power of tattoos such as the semicolon is discussed – a sign of solidarity and resilience in the face of mental health struggles. Furthermore, the paper addresses the stereotypes, and cultural or professional regulation associated with tattoos in different regions. By analysing their artistic, expressive and communicative functions, this study offers an integrated perspective on tattoos as a true form of self-expression, visual storytelling and social interaction in today's dynamic and diverse world.

**Keywords:** tattoo, body art, personal identity, visual communication, social prejudice.

**Introducere.** Comunicarea este un proces prin care oamenii transmit și recepționează informații, emoții, idei, utilizând diferite mijloace precum limbajul verbal, scris sau vizual. De-a lungul istoriei, aceasta a evoluat de la simboluri și gesturi la limbaj, scriere și tehnologii digitale. Pe lângă cuvinte, oamenii transmit emoții și prin expresii faciale, tonul vocii, vestimentație și chiar prin tatuaje. Fiecare tatuaj are o semnificație aparte în funcție de epocă și cultură. Una dintre cele mai vechi forme de comunicare este tatuajul, fiind folosit pentru a marca apartenența, credința sau momente semnificative din viața unui individ.

Se presupune că tatuajele au fost practicate încă înaintea erei noastre. Un exemplu notabil de practică timpurie a tatuajelor este reprezentat de mumia lui Otzi, identificată în munții Alpi de către soții Heidi și Helmut Simon, din Nürnberg (Germania) și datând aproximativ din mileniul IV î.e.n. Analizele efectuate asupra

acestui corp, au relevat prezența a 57 de tatuaje realizate cu pigmenți pe bază de cărbune. Acestea constau din modele geometrice rudimentare, alcătuite din linii și puncte. Dispunerea strategică a tatuajelor pe suprafața corpului indică o semnificație care depășește funcția estetică, sugerând posibile utilizări cu caracter ritualic, simbolic sau terapeutic, ceea ce reflectă o complexitate culturală remarcabilă încă din acea perioadă timpurie. Un renumit artist ce creează opere pe piele este Yomico Moreno, un tânăr din New York, care activează la Last Rites. De la vârsta de 15 ani, acesta a îndrăgit tatuajele și a început să facă o artă din ele. Inițial, tânărul picta în toate stilurile. Mai târziu a reușit să avanseze de la mici însemnări la opere de artă realiste făcute pe piele, referința sa fiind doar fotografia.

**Identitatea exprimată prin tatuaj.** În prezent, tatuajele sunt, deseori, alese la întâmplare, ca element decorativ, fără a avea vreo oarecare semnificație. Însă ele permit individului să-și exprime emoțiile, trăirile, valorile și experiențele. Un exemplu de tatuaj este „punctul-și-virgula”. Acest tatuaj este un simbol pentru lupta cu depresiile, bolile psihice și tentativele de suicid. Persoanele care aleg să poarte acest tatuaj îl consideră un adevărat talisman, ce le oferă putere să lupte cu problemele sau să fie alături de cei care se confruntă cu probleme existențiale. Punctul reflectă dorința omului de a-și pune capăt zilelor, iar virgula – faptul că individul a ales să trăiască și să se bucure de viață.

Comunicarea socială prin tatuaje, dintotdeauna, a fost de o importanță esențială, deoarece ele vorbesc despre identitatea omului, viața pe care a dus-o, apartenența la un anumit grup etc. Pe acest segment putem vorbi despre o multitudine de tatuaje, dar o gamă largă de semnificații au și tatuajele deținuților. Ele vorbesc despre rolul pe care l-au avut în închisoare, motivul pentru care a fost condamnat și, în general, îl reprezintă pe deținutul însuși. Din cele relatate de un fost deținut, care a dorit să rămână anonim, am aflat despre tatuaje specifice acestei categorii, pe care le posedă reprezentanții înșiși. Unul dintre tatuajele despre care vorbim este „Mănăstirea” (figura 1), făcut pe spatele „șefului” deținuților, o persoană care face reguli în celulă, restul adaptându-și traiul după acestea. În momentul în care unul dintre indivizi nu se supune ordinelor „mai-marelui”, riscă să fie bătut, batjocorit sau chiar omorât.



**Figura 1. Mănăstirea**



Un alt tatuaj care ține de această categorie este „Stele”, tatuate pe genunchi (figura 2). Se știe că mulți bărbați poartă stele tatuate pe umăr, piept, mână. Cele de pe genunchi însă sunt considerate ieșite din comun în cazul deținuților mai agresivi sau periculoși. Indivizii care aleg acest tip de tatuaj vor să exprime prin limbajul vizual refuzul de a îngenunchea în fața cuiva, în special în fața autorităților, ceea ce denotă caracterul lor impulsiv, agresiv.



**Figura 2. Stele**

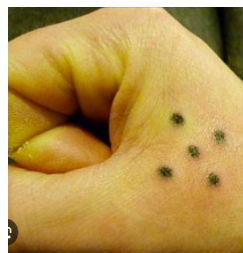


**Figura 3. Cinci puncte (quincunx)**

Din cuvintele interlocutorului, multor deținuți le este greu să vorbească despre viața lor, pentru că au comis fapte care i-au adus în instituții de detenție. Din acest motiv, aleg să-și tatueze o parte a corpului, transmițând acest mesaj fără a fi rostit. Deoarece în penitenciar nu există aparate sterile, deținuții au găsit alternativă – ac și cerneală din pix.

Tatuajul „Cinci puncte” (figura 3) semnifică următoarele: cele patru puncte din colțuri reprezintă pereții celei, iar punctul din mijloc – deținutul însuși.

În triburile indiene se foloseau tatuajele, în special pe față, pentru a se putea recunoaște între ei, pe motiv că toți oamenii arătau aproape identic. În alte triburi, acestea erau folosite pentru a exprima statutul social, tribul din care face parte, familia din care provine etc.

Chiar dacă trăim în secolul XXI, când fiecare are dreptul la libera exprimare și dreptul de a-și alege cum se prezintă în societate, iar tatuajele au devenit din ce în ce mai acceptate, mai există controverse și prejudecăți legate de acestea.

**Tatuajele și discriminarea profesională.** În unele domenii, cum ar fi finanțele, medicina sau învățământul, angajații cu tatuaje vizibile pot fi considerați mai puțin profesioniști. Unele companii impun reguli stricte privind acoperirea tatuajelor, considerându-le nepotrivite pentru imaginea corporativă. În unele comunități conservatoare sau religioase, tatuajele sunt văzute ca un semn de rebeliune sau ca păcat. În prezent, unele persoane de vârstă înaintată etichetează femeile cu tatuaje ca „femei ușoare”. În Japonia, polițiștii nu au voie să aibă tatuaje vizibile, deoarece acestea sunt asociate cu Yakuza. În SUA, reglementările variază de la stat la stat: unele departamente de poliție permit tatuajele, altele cer acoperirea lor. În România și Republica Moldova nu există interdicții explicite, dar tatuajele vizibile pot influența cariera unui polițist, în special cu funcție de conducere. O

întrebare frecventă este: de ce tatuajul rămâne pe piele pentru toată viața? Cercetând filmulețul unui medic din România, doctor Mihail [pe YouTube], am tras următoarea concluzie: tatuajele persistă pe piele datorită reacției sistemului imunitar. Când cerneala este introdusă în dermă, organismul o percepe ca pe un corp străin. Macrofașul celulei sistemului imunitar, intervine pentru a „curăța” zona. Unele dintre ele absorb pigmenții, dar nu-i pot elimina complet, așa încât rămân în țesut. Când aceste celule mor, pigmenții sunt preluați de alte macrofage, ceea ce menține cerneala pe piele pe un termen lung. Așadar, tatuajele nu rămân fixe pentru că cerneala este inertă, ci pentru că sistemul imunitar o păstrează acolo, în proces continuu.

În concluzie, tatuajul nu este doar o decorațiune. Este o formă de artă. Un limbaj. Un strigăt sau o șoaptă. Tatuajul este mai mult decât o tendință estetică – o manifestare artistică, o declarație de identitate, un instrument de comunicare socială. Prin capacitatea sa de a combina vizualul cu personalul și socialul, tatuajul devine o formă de limbaj care merită analizat și înțeles în profunzime. Pe măsură ce societatea devine tot mai deschisă, tatuajele își găsesc un loc tot mai stabil în sfera exprimării publice și a libertății personale.

#### **Bibliografie**

1. *Cheyenne tattoo blog*. Disponibil: <https://cheyennetattoo.com/en> [accesat 2025-04-12].
2. *Deținut interviu anonim* la 29 martie 2025.
3. *Film documentar „Doctor Mihail”: Adevărul despre TATUAJE. Ce se întâmplă în corp?* Disponibil: <https://www.youtube.com/>.

## DIMENSIUNEA EUFEMISTICĂ ÎN LIMBAJUL COLOCVIAL

### THE EUPHEMISTIC DIMENSION IN COLLOQUIAL LANGUAGE

**Valeria JIDRAȘ**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Coordonator științific:**

**Anatol IONAȘ**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Valeria JIDRAS**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**Scientific coordinator:**

**Anatol IONAS**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 811.135.1'373.49**

**Abstract.** The euphemistic dimension includes the totality of terms and expressions in a language, used to replace concepts with a negative or humiliating message. In the need for eloquent expression, colloquial language comes to encompass a variety of modes of expression and situational interpretation. The characteristic of vocabulary adaptability represents the means of achieving mutual respect and appreciation between the participants of a more or less formal conversation. Therefore, euphemisms have become a widely used phenomenon today in all spheres of communication. Lately, there has been an increased attention of researchers from various fields to the study of the power of the word and the consequences of its use in communication. The aim of approaching the subject has as a reference criterion the aspects and terms of the euphemistic dimension, in their vertiginous connection with the phenomenon of the existing linguistic taboo and covered up by the lexemes with a degree of synonymy, used in the colloquial language of Romanian speakers.  
**Keywords:** euphemism, taboo, colloquial language, social restriction.

**Eufemizarea.** Abilitatea oamenilor de a comunica prin intermediul cuvintelor este cheia succesului în orice domeniu. Acest lucru a fost observat încă în Antichitate de către filozofi, care au acordat o atenție deosebită studierii limbajului cu scopul de a detecta și dezvălui secretele în care rezidă puterea acestuia. Efectele benefice ale cuvintelor se pot resimți în negocierile ce evită uneori deturnarea comunicării, a războaielor, precum și a găsirii de soluții pașnice în diverse conflicte sau, pur și simplu, în terapia verbală dintre oameni. O caracteristică importantă din ultima perioadă o reprezintă conceptele și metodologiile noi în domeniul social-lingvistic, care încearcă să răspundă necesităților unei revoluții profunde și cu implicații majore ancorate în realitate. Limbajul uman, după cum se știe, urmărește, în virtutea existenței și menirii lui primordiale, doar un scop bine determinat: de a transmite cât mai adecvat gândurile și sentimentele umane. Atingerea acestui scop este posibilă doar prin valorificarea tuturor posibilităților limbajului uman, având în vedere,

totodată, că aceste posibilități sunt nelimitate. Indiscutabil că dintre aceste multiple posibilități face parte și exploatarea stratului eufemistic, strat determinat de respectarea anumitor interdicții (sociale, morale, religioase, ideologice etc.) [1, p. 26].

Eufemismele funcționează ca un instrument lingvistic puternic pentru a facilita comunicarea și pentru a păstra relațiile interpersonale în întâlnirile verbale non-ostile. Astfel, eufemismele constituie, fără îndoială, un atribut de politețe lingvistică. Termenul „eufemism” s-a format pe baza cuvântului grecesc *euphemismos*, rezultat din verbul *euphemein*, ceea ce ar însemna sau ar putea fi definit drept „acțiunea de a rosti cuvinte prevestitoare de bine, de a ocoli acele cuvinte ce aduc nenorociri” [4, p. 104]. La etapa actuală a limbii române, eufemismele permit vorbitorului să atenueze sensul unui cuvânt sau a unei expresii marcate stilistic de o nuanță negativă. Deși utilizarea lor poate părea o modalitate de a fi politicos sau de a evita confruntările, acestea sunt declanșate de diferiți factori care influențează comunicarea umană. Printre principalii declanșatori ai eufemismelor se numără corectitudinea, politețea, tabuurile culturale, religioase, precum și cele sociale.

**Tabuul – fenomenul interdicției lingvistice.** Eufemizarea se află în relații stilistice și semantice cu un alt fenomen, acel al interdicției lingvistice. Există în limba română așa-numitele cuvinte interzise sau cuvinte tabu [4, p. 106]. Tabuul lingvistic este o interdicție de vocabular care duce la înlocuirea unui cuvânt cu altul sau cu o perifrază metaforică ori cu o variantă formală, datorită unor motive mistico-religioase sau de pudoare. Se consideră tabu unii termeni religioși, numiri de zei, de animale sălbatice, diferite blestemuri etc. Cuvintele tabu sunt evitate în rostire pentru a nu provoca duhurile sau spiritele rele, după interpretarea concepțiilor religioase existente. Cuvântul tabu este înlocuit printr-un eufemism, care poate fi un sinonim sau poate numi un referent asemănător, alăturat [3, p. 43].

Vorbitorii limbii române evită numirea dracului în mod direct, prin însuși termenul asociat. De cele mai multe ori, acesta este substituit prin diverse eufemisme: *demon*, *diavol*, *necurat*, *încornorat*, *naiba*, *satana*, *aghiuță*, *sarsailă*, *împelițat*, *procket*, *cel cu coadă*, *cel cu coarne*, *ucigă-l crucea*, *ucigă-l toaca*, *cruce de aur*, *ducă-se-pe-pustii* etc. Același fapt poate fi ușor remarcat și în expresiile frazeologice în care se menționează despre conceptul respectiv: *a-l lua naiba* pentru „a-l lua dracul”; *a da de naiba* pentru „a da de dracul” [3, p. 44].

Tabuului îi mai sunt atribuite ca domenii de referință moartea și boala. În limbajul colocvial, influențat de aspectul religios al poporului, fenomenul morții este substituit prin varii forme de exprimare sau anunțare a faptului: *a deceda*, *a se duce pe lumea cealaltă*, *a-i bate ceasul*, *a-și da sufletul*, *a se stinge*, *a se sfârși*, *a pleca dincolo*, *a ne părăsi*, *a se prăpădi*, *a se mântui*, *a se duce la Dumnezeu*, *a fost petrecut/ă pe ultimul drum*, *a dormi în biserică*, *a dormi somnul de veci*, *a pleca la*

*ceruri, a trece vămile* etc. Zona tabuizată a morții include un număr de eufemisme în creștere și care variază de la o regiune la alta, de la un grai dialectal la altul. Pe lângă încercările substituirii morții, mai poate fi identificat și un alt aspect ascuns prin termenii eufemistici, care, indirect, fac referință la vârsta răposatului: *s-a stins puțin câte puțin, a plecat prea devreme dintre noi, a înțeles ce-nseamnă viața* etc.

Tabuizată rămâne și boala cancerului printre vorbitorii limbii române, despre care se vorbește cu greu, prin evitarea termenului propriu-zis: *boală incurabilă, ducă-se-pe-pustii, boala păcatelor, neoplasm malign*. Epilepsia mai este recunoscută la nivelul colocvialului drept *boala neagră, tuberculoza – ca ftizie, pesta – ca ciumă, rinofaringita – ca guturai, infecția enterovirală* ajunge în rândul vorbitorilor să fie interpretată drept *boala gură-mână-picior* etc.

În practica lingvistică, anume în vocabularul colocvial, apar numeroase ocazii când se recurge la procedeul eufemizării. Din timpurile vechi, părintele medicinei, Hipocrat din Kos, era de părere că medicul nu trebuie să fie întotdeauna înțeles de bolnavi [4, p. 106], deși mai toți cunosc sau bănuiesc ce ar însemna o diagnoză sau un oarecare termen medical, cum ar fi *leșinul*, numit în rândul medicilor – *lipotimie*. Câți dintre bolnavi pot percepe că mononucleoza infecțioasă este, de fapt, *boala sărutului*?

Eufemismele substituie și cuvintele tabu care fac referință la orientarea sexuală a persoanei. Homosexualitatea este tratată și astăzi drept un termen tabu și neînțeles la nivelul accesibilității interpretării în limbajul colocvial în Republica Moldova. Printr-o retorică grăbită, se atestă o listă impunătoare a eufemismelor în limba română pentru cuvântul „homosexual”: *balconar, șmecher, puicuță, golaș, altfel, băiețel, dosnic, fundaș, bi* [3, p. 48].

Intervenția conștientă de respectare a limitelor sociale și culturale, evitând conceptele dure ale realității, se observă în textele publicitare. Fiind necesară hiperbolizarea unor elemente descriptive ale produselor, a valorii lor comerciale și în tendința de a atrage persoana apare o altă sferă în domeniul eufemistic prin reconceptualizarea termenilor în vederea menținerii stării de spirit pozitive a clienților. De regulă, termenii care au o conotație negativă sunt înlocuiți prin eufemisme de afaceri. Acest fapt este vizibil în anunțurile publicitare ce urmăresc o strategie specifică – cea de a oferi ceva și de a convinge receptorul că acceptarea ofertei îl avantajează. Utilizarea eufemismelor în anunțurile publicitare în scopul realizării produselor trădează politețea și respectul ofertantului, ajungând să se folosească: *maturizarea precoce a tenului* pentru „îmbătrânirea tenului”, *cremă Anti-Age* pentru „cremă contra îmbătrânirii”, *dantură mobilă* sau *dantură falsă* pentru „proteză dentară” [3, p. 47].

Tabuurile își determină necesitatea înlocuirii cu termeni eufemistici, în funcție de domeniul în care se utilizează. Tema războiului, chiar și în contextul internațional actual, poate crea subiecte tabu care se manifestă prin dezumanizarea limbajului. Astfel, în anumite situații și contexte se observă tabuizarea lexemului

*război*, utilizându-se eufemismul *operațiune militară specială*, *conflict* sau *criză*. În referirile la războiul din Transnistria, Crimeea și Georgia, deseori eufemismul *conflict* este însoțit de calificativele *înghețat*, *prelungit*, *blocat*, *nerezolvat*, *cu temperatură variabilă* [2, p. 142].

La originea corelării dintre tabuuri și eufemisme s-au aflat interdicțiile legate de superstiții, dar, ulterior, apar și alte surse ale tabuurilor generate de decență, pudoare, tact, corectitudine politică. La etapa actuală, studiul tabuului se află la granița dintre lingvistică și culturologie, accentuând amploarea dimensiunii de studiu prin sfera pătrunderii și intercalării unui limbaj accesibil pentru comunitatea de vorbitori, aflat într-un contrast cu însuși referentul inițial de asociere.

**Abordarea eufemismului în limbajul colocvial.** Eufemismele nu sunt altceva decât niște mijloace de aplicare a strategiilor verbale în scopul evitării adevărului dur. Așadar, unele cuvinte cu tentă ofensatoare sunt înlocuite cu altele, cu scopul de a reduce impactul lor asupra receptorului. Prin camuflarea aspectelor defavorabile se realizează, uneori, o strategie a manipulării, care nu este însă o condiție *sine qua non*. Până și referentul *manipulare*, pentru mulți, este un cuvânt tabu. Din această cauză se observă o preferință a termenilor: *influențare*, *negociere* sau *convingere* [1, p. 26]. Drept rezultat, manipularea prin limbaj favorizează instaurarea, iar mai apoi, consolidarea unor interese sau aspecte politice, economice, emoționale sau religioase.

Eufemismele sunt văzute și ca expresii ce respectă normele corectitudinii. Acestea sunt utilizate în vorbire în locul unor referențe greu acceptabile, considerate demoralizatoare. Modalitatea de alegere a eufemismelor funcționează, de multe ori, în baza conceptului pragmatic al politetei. În funcție de relația dintre participanții la dialog, o discuție formală sau mai puțin formală, după modul selectării codului și contextului utilizat se adaptează, prin urmare, și structura limbajului de exprimare.

Eugeniu Coșeriu amintește, la un moment dat, de principiul primordial al obiectivității, în care spune: „Principiul obiectivității este principiul stabilit de Platon în dialogul despre sofist – a spune lucrurilor sau a nu spune lucrurilor așa cum sunt. În dialogul despre sofist, Platon menționează că logosul sau expresia cu adevăr spune lucrurile așa cum sunt, pe când logosul fără adevăr sau neadevăr spune lucrurile cum nu sunt sau cum sunt numai parțial, numai uneori, numai dintr-un anumit punct de vedere” [1, p. 27]. Acest principiu ar părea cel mai ușor de aplicat, deoarece ar fi de ajuns să observăm lucrurile, să le înregistrăm și să spunem cum sunt. Însă în realitate este principiul cel mai greu de aplicat și nu ne reușește aproape niciodată să-l aplicăm într-adevăr, fiindcă întotdeauna vedem lucrurile într-o anumită situație istorică, în anumite contexte, dintr-un anumit punct de vedere, într-o anumită perspectivă. Considerația coșeriană dovedește faptul că omul, din toate epocile, a utilizat limbajul pentru a împărtăși adevărul sau minciuna. Cu alte cuvinte, cei puternici au apelat la nuanțele ascunse ale limbajului pentru a-i domina pe semenii lor [1, p. 27]. Această

ierarhizare a treptelor sociale a reprezentat, de fapt, originea dezvoltării dimensiunii eufemistice.

Lingviștii consideră că una dintre tendințele evidente ale limbajului actual este cea spre eufemizare. Acestea sunt percepute drept cuvinte sau expresii de alternativă ale unui limbaj frust [1, p. 27]. Bunăoară, exprimarea directă cu referire la caracterul *persoanei fricoase* va fi reformulată sub forma: o *persoană prudentă* sau *prudent din cale-afară*.

În textele literare se întâlnesc diverse forme ale eufemizării, ușor transferabile în vorbirea populară. Prin evitarea menționării adjectivului *leneș*, Ion Creangă zice: „Nu ședea, că-ți șede norocul”. Vasile Alecsandri, prin gura Mamei Anghelușa doftoroaia, în locul termenului din medicina populară *tuse măgărească*, considerat jignitor la adresa unui cuconaș, folosește expresia eufemistică „tusă de cele cu urechile mari” [3, p. 105].

În temeiul mușamalizării problemei de ordin social, a beției, eufemismele reduc din pudoarea și gravitatea fenomenului. Prin urmare, utilizarea unor cuvinte sau expresii cu amprente ale formalului duc pe o undă a satiricului termenul de *bețiv* și întreg spectrul acțiunii: *petrecăreț*, *aghesmuit*, *cel care merge pe două cărări*, *cel care umblă cu ochii logodiți*, *cel cu ochii tulburi*, *bun de pahar* etc.

Scopul pe care-l urmărește vorbitorul când recurge la un eufemism este de a acoperi, a masca sensul propriu, nemijlocit al unor cuvinte sau expresii, a căror rostire sau întrebuințare se consideră inadecvată în respectivul context. S-ar putea spune că eufemismul este sinonimul expresiei *cu alte cuvinte* [4, p. 105]. În cazul persoanelor în vârstă, pentru evita o situație jignitoare la adresa acestora, se recurge la întrebuințarea expresiilor eufemistice: *înaintat în vârstă*, *în etate*, *ajuns la cărunțe*, *de vârsta a treia* etc. Prin urmare, fenomenul eufemistic la nivelul limbajului colocvial introduce varii reconceptualizări și interpretări ai termenilor cu aspect jignitor sau negativ.

**Concluzii.** Dimensiunea eufemistică în limbajul colocvial este întrebuințată în vederea menținerii unor adresări încadrate în normele politetii și a limitelor exprimării complexe și corecte. Necesitatea oferirii și creării unui dialog persuasiv, dar și menținerea stării de bine, a respectului interpersonal duce la utilizarea categoriilor eufemistice nu doar în limbajul diplomatic sau cel științific, dar și în armonizarea elementelor limbajului colocvial. Utilizarea termenilor înlocuitori poate apărea și din necesitatea creării unei comodități emoționale sau a etalării nivelului intelectual. Includerea conceptelor eufemistice în vocabularul propriu ajunge să fie percepută drept un element definitoriu pentru menținerea și dezvoltarea relațiilor bazate pe o constructivitate a exprimării și înțelegerii dintre propria persoană și ascultător și viceversa. La etapa actuală de dezvoltare a limbii române, eufemismele reprezintă mijloace de politețe, de evitare a exprimării nesigure, dar și forme de extindere a sensului.

## Bibliografie

1. BOBEICĂ, G. Considerații teoretice asupra eufemismului din limbajul diplomatic. *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieței muncii: Materialele conferinței științifice internaționale*, 26-27 septembrie 2018. Chișinău: USM, vol. 3, pp. 25-30. ISBN 978-9975-56-604-9.
2. BOBEICĂ, G. Exploatarea principalelor declanșatori ai eufemismului: o perspectivă critică asupra modului în care cultura și societate ingluținează limbajul. *Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. 2023, nr. 4 (174), pp. 139-144. ISSN 1811-2668.
3. CHIRA, O. Tendințe în evoluția tabuurilor sociale din cultura europeană. *Filologia modernă: realizări și perspective în context european*, 6 decembrie 2018. Bălți, Universitatea de Stat „Alecu Russo”, vol. 12, pp. 42-51. ISBN 978-9975-3289-0-6.
4. CORLĂTEANU, N., MELNICIUC, I. *Lexicologie*. Chișinău: Lumina, 1992. ISBN 5-372-01180-7.



# NEOLOGISMELE ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ: NECESITATE, MODĂ SAU INFLUENȚĂ CULTURALĂ?

## NEOLOGISMS IN TODAY'S ROMANIAN: NECESSITY, FASHION OR CULTURAL INFLUENCE?

**Ionela CONSTANTINESCU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Anatol IONAȘ**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Ionela CONSTANTINESCU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Anatol IONAS**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

CZU: 811.135.1'373.43

**Abstract.** This article discusses neologisms in the Romanian language, highlighting their reflection of the language's ability to adapt to modern social, cultural, and technological realities. Neologisms can be formed in various ways, either internally or by borrowing from other languages. They serve the purpose of naming new concepts or are adopted for convenience or fashion. The emergence of neologisms is influenced by external factors such as globalization, technological innovation, and socio-cultural changes, as well as internal factors like the desire for clarity, conciseness, and expressiveness. While borrowing can sometimes be excessive, it also contributes to the enrichment and modernization of vocabulary. Case studies in economics and transport demonstrate that new terms, once integrated, become natural parts of the language. Neologisms, when used appropriately and with discretion, do not compromise the structure of the Romanian language, but rather support the process of modernization and adaptation, maintaining a balance between tradition and innovation.

**Keywords:** neologisms, language borrowing, language evolution, globalization, lexical adaptation.

**Introducere.** Limba este un organism viu, aflat într-o continuă transformare, reflectând dinamica culturală și socială a unei comunități. În ultimele decenii, limba română a trecut prin schimbări semnificative, fiind tot mai influențată de împrumuturi din alte limbi, adaptate noilor realități tehnologice și globalizării. Aceste împrumuturi răspund unor necesități reale de comunicare, însă, uneori, vorbitorii recurg la termeni străini chiar și atunci când există echivalente în limba română. În acest caz, apare întrebarea dacă este vorba despre o necesitate reală sau doar o tendință influențată de modă. Lingviștii au estimat că în limba română există aproximativ 50.000 de neologisme, în acest număr nefiind incluși termenii tehnico-

științifici de specialitate. În categoria neologismelor sunt incluse cuvintele noi intrate în limba română după anul 1850, perioadă în care a avut loc un împrumut masiv de cuvinte, îndeosebi din limba franceză, deci, indirect, din latina savantă.

Procesul de neologizare este unul continuu, limba română adaptându-se rapid la evoluțiile din diverse domenii. Așa cum sublinia Mioara Avram, dinamica limbii presupune o schimbare constantă, rapidă și intensă, reflectând dezvoltarea sa permanentă. Deschiderea față de neologisme a transformat limba română într-un spațiu propice pentru integrarea termenilor noi, proveniți atât din tehnologie, cât și din cultura globală. Acest fenomen nu este nou: de-a lungul timpului, împrumuturile lingvistice au fost prezente în literatură, presă și, mai recent, în mass-media, unde apar într-un ritm accelerat, semnalând dorința de modernizare. Dar cât din acest proces este o necesitate și cât reprezintă doar o dorință de aliniere la tendințele actuale?

Receptivitatea limbii române la împrumuturi a fost observată încă în trecut. În anii 60 ai secolului XX, lingvistul Iorgu Iordan remarcă prezența neologismelor în revistele de cultură, unde, uneori, erau folosite pentru a sublinia erudiția, dar ajungeau să depășească limitele comprehensibile ale publicului. Chiar și în literatura clasică, autori precum Alexandru Macedonski au fost criticați pentru utilizarea excesivă a neologismelor, demonstrând că fenomenul împrumuturilor lexicale a fost mereu un subiect de dezbatere. Astfel, limba română continuă să evolueze, balansând între necesitatea adaptării și tendințele dictate de influențele externe.

Neologismele sunt unități lexicale noi, care apar într-o limbă fie prin mijloace interne de formare, fie prin împrumuturi din alte limbi sau prin calchierea unor structuri străine. Termenul „neologism” provine din greaca veche, unde *neos* înseamnă „nou”, iar *logos* – „cuvânt”, sugerând ideea de înnoire lexicală. Acest concept este însă relativ, deoarece un cuvânt considerat nou la un anumit moment al evoluției limbii poate deveni, în timp, parte integrantă a lexicului uzual, în timp ce unele unități lexicale mai vechi, dar puțin utilizate pot continua să fie percepute ca neologisme. Neologismele funcționează ca o „fereastră” prin care limba se adaptează la influențele externe, reflectând schimbările sociale, tehnologice și culturale.

La început, aceste cuvinte pot părea străine sau forțate în conversațiile cotidiene, dar, odată integrate în uzul comun, devin elemente firești ale limbii. Fie că sunt împrumuturi, fie creații interne, neologismele au rolul de a îmbogăți vocabularul și de a exprima concepte inovatoare, completând eventualele goluri semantice. Astfel, ele reprezintă o manifestare a dinamicii limbajului, demonstrând capacitatea sa de adaptare la realitățile în continuă schimbare ale societății moderne.

**Tabelul 1. Tipuri de neologisme**

| Tipuri de neologisme                                                               | Explicația                                                                                                                                                                                                                                       | Exemple                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Cele create prin mijloace interne limbii considerate                            |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Derivarea</b>                                                                   | procedeu de formare a cuvintelor prin adăugarea, uneori suprimarea unui afix la/de la un cuvânt-bază, astfel alcătuindu-se un cuvânt nou, cu sens mai mult sau mai puțin schimbat, din aceeași clasă lexico-gramaticală sau din alta             | <i>digitalizare</i> (din „digital” + sufixul „-izare”)                                                                                                                                                                     |
| <b>Compunerea</b>                                                                  | procedeu intern de îmbogățire a lexicului, care constă în formarea de cuvinte noi din două sau mai multe cuvinte existente independent, dintr-un cuvânt și dintr-un element de cuvânt care nu există independent, sau din două asemenea elemente | <i>Salvamar</i> (din „salvator” + „mare”)                                                                                                                                                                                  |
| <b>Telescoparea</b>                                                                | prin cuvânt telescopat se înțelege în general un cuvânt nou format prin combinarea a două cuvinte existente, astfel încât cel puțin unul din ele este trunchiat                                                                                  | <i>Infografic</i> ( (din „informație” + „grafic”)                                                                                                                                                                          |
| <b>Comutarea semantică</b>                                                         | înlocuirea sensului unui cuvânt pentru a reflecta un sens nou, astfel încât cuvântul devine un neologism în acest context                                                                                                                        | <i>Virus</i> (în sensul original, referindu-se la un agent patogen care cauzează boli) – în domeniul informatic, termenul „virus” desemnează un program malițios care infectează computerele (exemplu: „virus informatic”) |
| 2. Un mijloc numai extern de îmbogățire a lexicului este împrumutul din alte limbi |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Împrumuturi directe</b>                                                         | cuvinte preluate integral dintr-o limbă străină, fără modificări semnificative                                                                                                                                                                   | <i>smartphone, weekend, shopping</i>                                                                                                                                                                                       |
| <b>Împrumuturi adaptate fonetic sau morfologic</b>                                 | cuvinte adaptate la structura fonetică și morfologică a limbii române                                                                                                                                                                            | <i>computator</i> din engleză <i>computer</i>                                                                                                                                                                              |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                               |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Calcuri                                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                               |
| <b>Neologisme calchiate</b>                  | cuvinte care sunt traduse dintr-o limbă străină, dar respectând structura gramaticală a limbii române                                                                                                                    | <i>școală de vară-calchiere din engleză (summer school)</i><br><i>muncă de teren- din engleză (fieldwork)</i> |
| 4. Din domeniul științific                   |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                               |
| <b>Neologisme tehnologice și științifice</b> | cuvinte sau termeni noi care apar în urma progreselor științifice și tehnologice. Ele sunt folosite pentru a descrie inovațiile sau concepte noi în diverse domenii                                                      | <i>biotehnologie, nanotehnologie</i>                                                                          |
| 5. Noile tendințe                            |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                               |
| <b>Neologisme influențate de modă</b>        | cuvinte influențate de tendințele culturale, sociale și media, fiind adesea folosite în contexte specifice, dar care nu întotdeauna reflectă nevoi lingvistice fundamentale                                              | <i>influencer, hashtag, reel</i>                                                                              |
| 6. Argotisme                                 |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                               |
| <b>Neologisme argotice</b>                   | sunt formate și utilizate într-un cerc restrâns de oameni, de obicei în rândul tinerei generații sau în comunități de subculturi. Acestea sunt influențate de limbajul colocvial și pot fi rapid folosite și abandonate. | <i>cool, vibe, cringe</i>                                                                                     |

**Factorii ce determină apariția neologismelor.** Preluarea împrumuturilor din alte limbi este determinată de factori atât extralingvistici, cât și intralingvistici, fiecare având un rol esențial în evoluția și îmbogățirea vocabularului unei limbi.

Cauze extralingvistice: lexicul unei limbi este extrem de sensibil la dinamica societății, iar noile realități culturale, economice și științifice generează necesitatea unor termeni noi. Atunci când apar concepte, obiecte sau fenomene specifice altor culturi, denumirile acestora sunt adesea preluate ca împrumuturi directe. Exemple relevante includ: *blue-jeans* (engl.), *perestroika* (rus.), *mafia* (ital.). De asemenea, progresul tehnologic determină adoptarea unor termeni specializați, precum *computer*, *modem* (engl.), *decodor*, *ludotecă* (fr.), *sputnik* (rus.). În acest sens, lingvistul Stelian Dumistrăcel subliniază că în domeniul științific și tehnic, evitarea neologismelor ar fi echivalentă cu refuzul progresului. Astfel, dinamica civilizației este principala cauză externă a împrumuturilor lingvistice.

Cauze intralingvistice: din punct de vedere intern, limba adoptă neologisme nu doar din necesitate, ci și din dorința de a îmbunătăți claritatea, expresivitatea și eleganța exprimării. Neologismele adesea oferă precizie stilistică și concizie, simplificând formulări complexe. De exemplu, termenul *stres* înlocuiește expresii lungi precum „factor care acționează negativ asupra organismului uman”, iar *șlagăr* rezumă definiția „melodie de mare popularitate, cântec la modă”.

Un alt motiv important pentru adoptarea neologismelor este evitarea polisemiei și clarificarea sensurilor unor termeni deja existenți. Prin împrumuturi, se poate face distincția între cuvinte care, în limba autohtonă, au mai multe înțelesuri, cum ar fi *iscusit* – *abil*, *îmbulzeală* – *aglomerație*, *întâmplare* – *eveniment*. Totodată, anumite împrumuturi contribuie la uniformizarea structurilor lingvistice, așa cum se observă în formarea seriei de substantive în *-man*: *businessman*, *congresman*, *narcoman*, *gentleman*, *yesman*.

Prin urmare, împrumuturile lingvistice nu sunt doar un rezultat al influențelor externe, ci și o consecință a nevoii limbii de a evolua, de a se adapta și de a-și eficientiza mijloacele de exprimare.

**Clasificarea neologismelor în funcție de utilitatea acestora.** În mod tradițional, împrumuturile dintr-o limbă sunt clasificate, din perspectiva utilității lor, în neologisme necesare și neologisme de lux.

**Neologismele necesare**, care denumesc realități noi, includ termenii internaționali și cuvintele care nu au echivalente în limba română, fiind preluate fie din necesitatea de a denumi concepte noi (ex., *computer*, *marketing*, *modem*), fie pentru concizia și precizia pe care le oferă. Acestea sunt esențiale pentru evoluția vocabularului, mai ales în domenii precum știința, tehnologia sau economia.

Limba română este influențată puternic de engleză, mai ales în domenii tehnice, economice și culturale, însă unele împrumuturi sunt excesive și inutile, afectând claritatea comunicării. Lingviștii avertizează asupra pericolului de a atrofia creativitatea lingvistică prin adoptarea nejustificată a unor termeni străini.

**Neologismele de lux**, pe de altă parte, sunt unități lexicale folosite din comoditate, snobism sau modă (*trend*, *job*, *party*), care au deja sinonime în română, dar sunt împrumutate pentru modernizare sau pentru a adăuga subtilități de exprimare.

Primele neologisme au pătruns în limba română începând cu secolul al XVII-lea, însă procesul de îmbogățire lexicală s-a intensificat ulterior și continuă și în prezent. Revigorarea unui domeniu de activitate nu doar că aduce cuvinte noi, dar poate reactualiza termeni mai vechi, care revin în uzul curent din zone marginale ale lexicului. Aceste unități sunt denumite **neologisme funcționale** sau **cvasineologisme**. De exemplu, termenul *fan* (din engl. *fan*) a intrat în franceză în 1923, dar a devenit larg utilizat abia în ultimele decenii. În limba română, cuvinte precum *drog* sau *pretor* existau deja, dar și-au recăpătat relevanța în contexte moderne.

Această dinamică subliniază caracterul istoric al neologismelor. Un cuvânt nou într-o epocă poate deveni atât de uzual, încât să nu mai fie perceput ca neologism, ba chiar să fie înlocuit de o variantă mai modernă. De asemenea, schimbările sociale și politice pot determina reapariția unor termeni fie prin re-împrumutare, fie printr-o re-creare a acestora în limbă.

Neologismele nu distrug structura limbii, ci o îmbogățesc, menținând un echilibru între inovație și tradiție. Dacă limbajul ar suferi o restructurare radicală, oamenii din generații diferite nu s-ar mai putea înțelege. În realitate, orice element nou în limbă se dezvoltă pe baza celor existente, coexistând și integrându-se treptat în sistemul lexical. Așa cum sublinia Ferdinand de Saussure, noile cuvinte nu apar din nimic, ci sunt construite pe structuri preexistente, reflectând continuitatea și adaptabilitatea limbii.

**Studiu de caz.** Adoptarea neologismelor în limba română este influențată atât de necesitatea terminologică, cât și de adaptabilitatea acestora. În domeniul economic, termeni precum *clearing*, *leasing*, *holding*, *marketing*, *dumping* sunt preluați din engleză, însă au grade diferite de integrare. De exemplu, *clearing* este un internaționalism, justificat prin utilizarea sa specifică în comerțul exterior, iar *leasing* și *marketing* sunt deja bine înrădăcinate în uz. Totodată, limba română recurge la împrumuturi pentru a desemna concepte economice, clarificând sensurile și evitând ambiguitățile. Astfel, termenul *dobândă*, împrumutat din slava veche, corespunde în rusă cu *проценты*, de origine germană. În domeniul transporturilor, *căraș* desemnează transportatorul de mărfuri, având echivalente în engleză (*carrier*), germană și franceză. Alte exemple includ *navlu* (neogrecescă), *fraht* (germană) și *conosament* (franceză). Pe lângă împrumuturi, limba română își modernizează lexicul prin metaforizare și derivare, cum ar fi *căraș maritim*, *căraș aerian* sau *scrisoare de trăsură aeriană*. Această dinamică confirmă că nicio limbă nu poate evolua fără împrumuturi, acestea fiind necesare pentru precizia și flexibilitatea expresiei.

**Concluzii.** Limba română adoptă neologisme nu doar din necesitatea de a desemna realități noi, ci și din dorința de a îmbunătăți claritatea, expresivitatea și eleganța exprimării. Neologismele aduc precizie stilistică și concizie, simplificând formulări complexe și economisind limbajul, contribuind astfel la o comunicare mai eficientă. Un alt motiv esențial pentru adoptarea neologismelor este clarificarea sensurilor și evitarea polisemiei cuvintelor deja existente. Prin împrumuturi, limba română face distincția între termeni care, în limba autohtonă, pot avea mai multe înțelesuri. Astfel, neologismele nu doar că răspund cerinței de modernizare a limbii, ci ajută și la clarificarea și sistematizarea vocabularului, facilitând o exprimare mai precisă și mai adaptată noilor realități.

### **Bibliografie**

1. DRUȚĂ, Inga. Inovație și tradiție lingvistică. *Limba română. Revistă de știință și cultură*. (Chișinău). 2002.
2. IORDAN, Iorgu. Neologisme și... neologisme. *Limba română*. 1962, nr. 2, p. 283-290.
3. GRAUR-VASILACHE, Maria. Tendințe de internaționalizare și modernizare a terminologiilor de specialitate. *Limba română. Revistă de știință și cultură*. (Chișinău). 2003.
4. AVRAM, Mioara. Considerații asupra dinamicii limbii și asupra studierii ei în româna actuală. *Actele colocviului „Aspecte ale dinamicii limbii române actuale”*. București, 2003.
5. CORLĂTEANU, Nicolae, MELNICIUC, Ion. *Lexicologie*. Chișinău, 1992. 221 p.
6. STANȚIER Svetlana. *Neologismul între necesitate și abuz*. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

# INFLUENȚA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ASUPRA PROCESULUI DE NEOLOGIZARE

## THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE PROCESS OF NEOLOGISM FORMATION

**Mădălina HRITCU**, studentă,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
**Coordonator științific:**  
**Anatol IONAȘ**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

**Madalina HRITCU**, student,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau  
**Scientific coordinator:**  
**Anatol IONAS**, PhD, Associate Professor,  
"Ion Creanga" SPU of Chisinau

**CZU: 811.135.1'373.43+004.8**

**Abstract.** Artificial Intelligence (AI) is increasingly influencing contemporary language, actively contributing to the emergence of neologisms in the Romanian language, especially within the current technological context. Terms such as chatbot, deepfake, streaming, or machine learning reflect the integration of technological vocabulary into everyday usage, becoming essential for expressing modern ideas. Most of these neologisms originate from English and are adopted out of necessity, particularly in fields such as education, mass media, science, research, information technology, or global business. At the same time, this linguistic phenomenon raises multiple challenges related to adaptation and standardization, as well as to preserving the identity and specificity of the Romanian language. AI not only reflects the complex realities of modern society but also shapes them, profoundly influencing the way we communicate and think. Therefore, it is essential that these transformations be managed through clear and coherent language policies and an adapted educational system, in order to ensure a balanced and sustainable evolution of the Romanian language.

**Keywords:** Artificial Intelligence, neologisms, technology, influence, language.

**Introducere.** Inteligența artificială (IA) nu mai este doar un subiect de discuție în cercurile științifice – ea a devenit o prezență concretă și constantă în viața noastră cotidiană. Fără să conștientizăm mereu, interacționăm zilnic cu aplicații de IA: telefoane inteligente, platforme sociale, traduceri automate sau sugestii oferite de motoarele de căutare. Tocmai această omniprezență transformă IA într-un factor activ și influent în evoluția limbajului. Ne aflăm într-o perioadă în care tehnologia avansează cu o viteză uimitoare, iar limbajul, principalul instrument de comunicare umană, este obligat să se adapteze. Inteligența artificială nu mai este rezervată doar informaticienilor sau inginerilor în robotică – ea se infiltrează în toate aspectele vieții moderne: în educație, în cultură, în mass-media și în comunicarea noastră zilnică.



Această pătrundere profundă produce transformări vizibile în structura, funcția și utilizarea limbajului.

**Inteligența artificială** este o ramură a informaticii care se ocupă cu proiectarea și dezvoltarea unor sisteme capabile să reproducă procesele cognitive ale omului, precum învățarea, raționamentul, percepția, înțelegerea limbajului natural și luarea deciziilor. Obiectivul fundamental al IA constă în elaborarea unor algoritmi și a structurilor informatice care să permită mașinilor nu doar să analizeze și să interpreteze volume mari de date, ci și să identifice tipare, să se adapteze contextelor noi și să execute sarcini complexe în mod autonom sau semiautonom. Încă din perioada revoluției industriale, noi tehnologii au contribuit semnificativ la înlocuirea muncii manuale, în special în sectoarele în care efortul uman atingea limitată eficiență. În prezent, ne aflăm într-un moment similar, în care inteligența artificială are potențialul de a transforma radical modul în care sunt desfășurate activitățile în domenii diverse, precum industria, educația, medicina, administrația publică și viața socială. Evoluțiile accelerate în subdomenii precum învățarea automată (machine learning) sau inteligența computațională contribuie la apariția unor soluții inovatoare, cu impact de durată asupra societăților. IA deține un rol din ce în ce mai important în remodelarea societăților contemporane, influențând domenii-cheie precum economie globală, sisteme de sănătate, producție industrială, comerț electronic, transporturi inteligente și echipamente digitale. Un aspect din ce în ce mai vizibil este influența IA asupra limbajului: pe de o parte, prin introducerea de termeni noi (neologisme), pe de altă parte, prin modificarea modului în care comunicăm și formulăm idei. În prezenta cercetare, ne propunem să explorăm modul în care inteligența artificială contribuie la evoluția limbii, adaptând-o la exigențele digitale. Analiza vizează atât avantajele, cât și provocările acestor transformări, cu accentul pe impactul înregistrat în domenii precum afacerile, administrația, știința și tehnologia. De asemenea, se evidențiază rolul IA în apariția unui nou vocabular ce reflectă schimbările economice și tehnologice contemporane. Pe măsură ce IA avansează, asistăm nu doar la îmbogățirea vocabularului, ci și la transformarea profundă a discursului – în modul în care construim propoziții, exprimăm concepte și transmitem informații. Astfel, limbajul nu este doar influențat, ci permanent remodelat sub presiunea noilor realități tehnologice, devenind un instrument tot mai flexibil și adaptabil în comunicarea umană.

**Influența inteligenței artificiale asupra procesului de neologizare.** În contextul actual al transformărilor digitale accelerate, evoluția limbajului nu mai depinde exclusiv de mecanismele tradiționale, ci este profund influențată de noile tehnologii. Unul dintre cei mai semnificativi factori care contribuie la procesul de neologizare a limbi române este IA. Aceasta joacă un rol esențial în îmbogățirea vocabularului prin introducerea unor termeni noi, care exprimă concepte, fenomene sau tehnologii recent apărute. Totodată, IA determină o adaptare constantă la limbă, atât la nivel lexical, cât și semantic, pentru a răspunde nevoilor de comunicare într-

un spațiu digital în continuă expansiune. Astfel, neologizarea devine nu doar un proces lingvistic firesc, ci și o reacție necesară la noi realități generate de IA.

**Ce înseamnă neologism?** Înainte de a analiza impactul inteligenței artificiale asupra apariției neologismelor, este important să înțelegem ce este un neologism. Potrivit definiției din dicționar, neologismul este o expresie sau construcție frazeologică recent introdusă într-o limbă, folosită pentru a desemna o realitate, un obiect, un fenomen sau o idee nouă. În lingvistică, termenul provine din franțuzescul *néologisme*, cu rădăcini în greaca veche (*néos* – „nou” și *lógos* – „cuvânt”) și se referă la o unitate lexicală nouă, apărută fie prin mijloace interne de formare (derivare, compunere), fie prin împrumuturi din alte limbi, fie prin calchiere. Astfel de cuvinte sunt preluate din limbi de largă circulație, în special din limba engleză, sau sunt create prin mecanisme inovatoare, pentru a ține pasul cu evoluțiile din domeniul tehnologiei, științei, culturii sau societății în general. Ele reflectă nevoia de adaptare a limbii la noi realități ale lumii contemporane.

**Relația strânsă dintre inteligența artificială și neologisme.** IA exercită o influență tot mai pronunțată asupra limbii române, în special asupra procesului de îmbogățire a vocabularului prin neologisme. Această influență este evidentă în mod special în trei direcții majore:

1. *Generarea de termeni noi.* Odată cu progresul continuu al tehnologiilor bazate pe IA, apar concepte și fenomene inedite care necesită termeni specifici pentru a fi exprimate. Nu este vorba doar despre adaptarea cuvintelor deja existente în limbă, ci despre formarea unor cuvinte autentice, menite să denumească realități complet noi din sfera digitală și tehnologică. IA participă activ la conturarea acestui nou vocabular, contribuind la introducerea unor termeni care descriu funcționalități, procese sau sisteme ce nu existau în trecut. Astfel, limbajul devine un instrument flexibil și adaptabil, capabil să țină pasul cu ritmul accelerat al inovațiilor tehnologice. Noii termeni se bazează adesea pe împrumuturi din limba engleză sau pe construcții hibride, reflectând caracterul internațional și interdisciplinar al dezvoltărilor din domeniul inteligenței artificiale.

2. *Influența limbii engleze și traducerea automată în procesul de neologizare.* În procesul de neologizare a limbii române, un rol dominant îl are utilizarea frecventă a traducerilor automate generate de inteligența artificială. Deși facilitează accesul rapid la informații, ele nu vor oferi instrumente de traducere fidele, ceea ce poate duce la apariția unor termeni improprios sau cu sensuri distorsionate în limba română. Influența limbii engleze este deosebit de vizibilă în domeniile tehnice, precum tehnologia informației, comunicațiile sau managementul datelor, unde vocabularul de specialitate este adesea preluat ca atare, fără adaptare sau echivalențe clare. Astfel, termeni ca *server*, *software*, *cloud*, *database* sau *update* au fost integrați direct în uzul curent, fără a se încerca traducerea lor. Această tendință contribuie la transformarea limbajului profesional, dar poate afecta și claritatea comunicării în rândul publicului larg, care nu este de obicei familiarizat cu acești termeni [1].

**Ce este romgleza?** Este un fenomen lingvistic care constă în **amestecarea cuvintelor limbii române cu termeni englezești**, uneori preluați inutil, chiar dacă limba română are echivalente clare. Nu este vorba doar de importul de neologisme, ci de **substituirea masivă și frecventă** a cuvintelor românești cu echivalente englezești, adesea folosite greșit sau într-un context nepotrivit. Astfel, nu mai plătim cu numerar, ci cu *cash*, nu mai avem sfârșit de săptămână, ci avem *weekend*, nu mai avem transmisiuni în direct, ci *live*, nu mai avem știri de ultima oră, ci avem *breaking news*, nu mai avem un loc de muncă, ci un *job*, nu mai există tendință, ci *trend*, nu mai sunt liber profesionist, ci *freelancer*, nu mai avem utilizator, ci *user*, nu mai sunt perdant, ci *looser*, nu mai avem o afacere, ci un *business* [4].

3. *Impactul pe termen lung asupra limbii și culturii.* Pe măsură ce inteligența artificială extinde influența în tot mai multe domenii ale vieții, procesul de neologizare determinat de aceasta poate genera transformări profunde în structura și vocabularul limbii române. Una dintre cele mai vizibile consecințe este înlocuirea unor termeni tradiționali cu împrumuturi din limba engleză, uneori fără adaptare morfologică sau semantică. Deși contactul cu alte limbi și influențe externe nu este un fenomen recent în evoluția limbii române, ritmul accelerat al schimbărilor actuale aduce o provocare suplimentară. Limba română s-a transformat constant de-a lungul istoriei sale, integrând cuvinte provenite din latină, slavonă, turcă, franceză sau italiană, iar astăzi se confruntă cu un nou val de termeni englezești, mai ales în contextul digitalizării. Pentru ca limba să-și păstreze funcționalitatea și să răspundă cerințelor culturale, tehnologice și sociale ale societății contemporane, este necesară acceptarea și integrarea acestor neologisme. Această adaptare nu presupune abandonarea tradiției, ci o evoluție firească, care menține limba română relevantă și capabilă să exprime noi realități ale lumii globalizate în care trăim [2].

**Exemple de neologisme provenite din domeniul inteligenței artificiale.** Evoluția rapidă a tehnologiei IA a generat o serie de neologisme care au fost adoptate și în limba română, în special în vocabularul profesional și tehnic. Iată câteva dintre cele mai frecvente exemple:

- **Chatbot** – program informatic conceput pentru a simula conversații cu utilizatorii prin mesaje textuale sau vocale. Acest tip de software este integrat frecvent în site-uri web, aplicații mobile și platforme de social media pentru a oferi suport automatizat, economisind timp și resurse umane.

Exemplu: „Am interacționat cu un chatbot pe site-ul firmei pentru a primi informații despre livrare”.

- **Deepfake** – tehnologie avansată de manipulare a conținutului audio și video, realizată cu ajutorul inteligenței artificiale. Aceasta permite crearea unor materiale care imită vocea sau chipul unei persoane, fiind dificilă diferențierea de cele autentice.

Exemplu: „În era digitală este tot mai greu să deosebești un clip real de un deepfake bine realizat”.

- **Machine learning (învățare automată)** – domeniu fundamental al inteligenței artificiale, care permite sistemelor să învețe din date și experiențe anterioare fără a fi programate explicit pentru fiecare sarcină.

Exemplu: „Algoritmii de machine learning ajută aplicațiile de traducere să devină din ce în ce mai precise”.

- **Automatizare** – proces prin care activitățile efectuate în mod tradițional de oameni sunt preluate de sisteme automatizate, ghidate de algoritmi și inteligență artificială. Automatizarea este tot mai prezentă în industrie, transport, servicii și chiar în gospodărie.

Exemplu: „Implementarea automatizării în lanțurile de producție a dus la creșterea productivității și reducerea erorilor umane” [6].

### **Exemple de neologisme provenite din alte domenii influențate de IA**

- **Smartphone** – telefon mobil de generație avansată, echipat cu un sistem de operare care permite accesul la internet, descărcarea și utilizarea aplicațiilor, precum și efectuarea unei game variate de sarcini digitale. Acest dispozitiv integrează funcționalități ale unui computer într-un format compact și portabil.

Exemplu: „În fiecare dimineață, îmi verific e-mailurile directe de pe smartphone”.

- **Streaming** – tehnologie care permite redarea conținutului multimedia (audio sau video) în timp real, fără a necesita descărcarea completă a fișierului pe dispozitivul utilizatorului. Este folosit pe scară largă în platforme precum YouTube, Netflix sau Spotify.

Exemplu: „Diseară vreau să urmăresc un film pe Netflix prin streaming”.

- **Cloud computing** – model de furnizare a serviciilor digitale care presupune utilizarea unor servere externe, accesibile prin internet, pentru stocarea, procesarea și gestionarea datelor. Această tehnologie elimină nevoia de echipamente hardware performante la nivel local.

Exemplu: „Fișierele mele sunt salvate în cloud, așa că pot accesa documentele de oriunde, de pe orice dispozitiv”.

- **Realitate augmentată (AR)** – (din engleză Augmented Reality) tehnologie care combină elemente virtuale (imagini, sunete, animații) cu mediul real, suprapunând informații digitale peste ceea ce utilizatorul vede în mod direct. Este folosită în aplicații mobile, jocuri sau design interior.

Exemplu: „Cu ajutorul aplicației de realitate augmentată pot vedea cum se potrivește mobila în sufrageria mea, înainte să o cumpăr”.

- **Realitate virtuală (VR)** – tehnologie digitală care generează un mediu complet artificial, simulat de calculator, în care utilizatorul poate interacționa cu obiecte și spații tridimensionale. Acest mediu este perceput prin dispozitive speciale, precum căști VR și controlere.

Exemplu: „Abia aștept să încerc un nou joc de realitate virtuală și să mă simt transportat într-o lume fantastică”.

**Exemple de neologisme din limbajul general, influențate de dezvoltarea inteligenței artificiale și mediul digital.** Odată cu evoluția tehnologică și impactul tot mai mare al inteligenței artificiale, limbajul cotidian s-a îmbogățit cu o serie de neologisme, preluate în mare parte din limba engleză. Acestea reflectă noi realități sociale, culturale și mediatice, devenind rapid parte integrantă a comunicării uzuale, mai ales în mediul online.

- **Fake news** – informații false, manipulate sau înșelătoare, prezentate intenționat ca fiind veridice, cu scopul de a influența opinia publică sau de a genera reacții emoționale.

Exemplu: „Pe rețelele sociale a circulat un fake news legat de alegeri”.

- **Meme** – formă de expresie culturală digitală care circulă rapid online sub formă de imagini, texte, gif-uri sau videoclipuri, având adesea un caracter umoristic sau satiric.

Exemplu: „Am salvat un meme amuzant și vreau să-l trimit prietenilor mei”.

- **Influencer** – persoană activă pe platformele sociale care are capacitatea de a influența comportamentele, alegerile sau atitudinile unui public larg, în special prin conținut creativ sau stil de viață.

Exemplu: „Tot mai multe branduri aleg să colaboreze cu influenceri pentru a-și promova produsele într-un mod autentic”.

- **Selfie** – fotografie realizată de către persoana care apare în imagine, în general cu ajutorul unui telefon mobil, devenită o practică comună în era digitală.

Exemplu: „A surprins un selfie spectaculos pe vârful muntelui, pentru a împărtăși peisajul cu prietenii ei” [6].

**Provocările integrării neologismelor în limba română.** Deși progresul tehnologic și influențele culturale globale facilitează apariția și adoptarea neologismelor, integrarea acestora în limba română rămâne un proces complex și adesea problematic. Unele dintre aceste cuvinte noi au fost deja preluate și sunt folosite frecvent de vorbitorii de limba română, devenind parte a limbajului cotidian. Altele totuși întâmpină rezistență, fie din cauza influenței prea accentuate a limbii engleze, fie din pricina dificultăților înțelegerii conceptelor tehnologice pe care le desemnează. Pentru a-și păstra relevanța într-un context globalizat, limba română trebuie să manifeste deschidere și adaptabilitate în fața acestor transformări. Totodată, provocările nu pot fi ignorate. Neologismele provenite din domenii precum inteligența artificială sau tehnologiile digitale pot genera confuzie, în special în rândul celor care preferă o limbă conservatoare, fidelă tradiției lingvistice autohtone. Mai mult decât atât, adoptarea necontrolată sau prea rapidă a termenilor străini riscă să ducă la pierderea identității lexicale a limbii române și la o uniformizare excesivă a vocabularului, în detrimentul expresivității și specificității sale culturale [3].

**Strategii pentru menținerea echilibrului lingvistic.** Pentru a face față provocărilor impuse de influența externă asupra limbii române, devine tot mai necesară crearea unui cadru coerent de reglementare lingvistică. Acest cadru ar trebui

să stabilească criterii clare pentru acceptarea sau respingerea neologismelor, ținând cont de utilitate, frecvență și adaptabilitatea acestora în contextul limbii române. Instituțiile cu autoritate în domeniul lingvistic, cum ar fi academiile, institutele de filologie și echipele editoriale de elaborare a dicționarilor, au un rol esențial în monitorizarea și gestionarea procesului de îmbogățire lexicală. Prin selecția riguroasă a termenilor care răspund nevoilor actuale de comunicare, acestea pot contribui la păstrarea identității și a coerenței limbii. Pe lângă reglementarea oficială, un rol fundamental îl are educația lingvistică. Promovarea unei conștiințe lingvistice în rândul publicului larg, în special în școli și în mediile digitale, poate facilita o integrare echilibrată a termenilor noi. Astfel, vorbitorii vor putea face alegeri informate, contribuind activ la evoluția armonioasă a limbii române în contextul globalizării.

**Concluzii.** Influența inteligenței artificiale asupra procesului de neologizare are un impact tot mai vizibil asupra limbii române. Pe măsură ce tehnologia evoluează, iar IA devine tot mai prezentă în viața cotidiană, este inevitabil ca limba să reflecte aceste modificări prin adoptarea unui vocabular special. Deși adoptarea termenilor nu poate răspunde provocărilor legate de adaptare și înțelegere, rolul inteligenței artificiale în conturarea limbajului tehnologic devine esențial. Acești termeni, proveniți fie prin împrumut din limba engleză, fie creați pentru a desemna concepte noi, contribuie la modernizarea și îmbogățirea lexicului românesc. Limbajul nu este doar un mijloc de comunicare, ci și o oglindă fidelă a societăților. Astfel, adaptarea la noi realități tehnologice nu este doar firească, ci și necesară. În acest context, neologismele generate sau popularizate de IA vor continua să redefinească structura și dinamica limbii române, devenind o componentă esențială a evoluției sale.

### Bibliografie

1. OBROCEA, N. Influența limbii engleze asupra limbii române. Studiu de caz. *Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați*. Fascicula XXIV. Lexic Comun / Lexic Specializat. 2018, 19(1), p. 119-138.
2. NECULCE, R. *Noile tendințe de influență a limbii engleze asupra limbii române*. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/170-182\\_0.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/170-182_0.pdf).
3. *Care sunt riscurile traducerii automate în context specializat?* [Online]. Disponibil: <https://daafaceri.ro/care-sunt-riscurile-traducerii-automate-in-context-specializat/>.
4. GHEONDEA, A. *Romgleza și onlaiu*. Contributors.ro, 2022. Disponibil: <https://www.contributors.ro/romgleza-si-onlaiu/>.
6. *Exemple de neologisme*. Disponibil: <https://openai.com/index/chatgpt/>.