UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE:
NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

19-20 martie 2026

Seria XXVIII

Volumul II

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

19-20 martie 2026

Seria XXVIII

Volumul 2

Științe ale educației

Chișinău, 2026

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău din 25.06.2026, Procesul-verbal nr. 12

ȘTIINȚĂ ȘI EDUCAȚIE: NOI ABORDĂRI ȘI PERSPECTIVE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

Coordonare științifică:
Tudor Castraveț, conf. univ., dr., prorector pentru cercetare
Silvia Chicu, conf. univ., dr., șefa secției „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării"

Colegiul de redacție:
Maria Vîrlan, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială
Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie
Angela Solcan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Nina Garștea, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Științe ale Educației
Ana Simac, prof. univ., dr., decan, Facultatea de Arte Plastice și Design
Andrei Braicov, conf. univ., dr. decan, Facultatea de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale
Nicolae Aluchi, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Biologie și Chimie
Ion Mironov, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Geografie
Ecaterina Scherlet, director, Biblioteca Științifică a universității

Redactor: Alexandru Burlacu, prof. univ., dr. hab.

RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Știință și educație: noi abordări și perspective", conferință științifică internațională (28; 2026; Chișinău). Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 28, Chișinău, 19-20 martie 2026 / coordonare științifică: Tudor Castraveț, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]; comitetul științific: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – Chișinău: Editura UPSC, 2026. – ISBN 978-9975-48-439-8.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 2 : Științe ale educației. – 2026. – 839 p. : fig., il., tab. color. – Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Ref. bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-48-448-0 (PDF). – Text: electronic.

37.01(082)=135.1=111=161.1

S 85

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, 2026

Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conf. univ., dr., rector	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova https://orcid.org/0000-0003-4777-1550
Tudor CASTRAVEȚ, conf. univ., dr., prorector pentru cercetare	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova https://orcid.org/0000-0003-1657-4271
Daiana-Theodora CUIBUS, conf. univ., dr., director al Institutului Limbii Române,	Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca, România https://orcid.org/0000-0001-8883-5333
Elena PLATON, prof. univ., dr. hab., director al Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană	Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România https://orcid.org/0009-0002-0194-7995
Ramona Flavia RAȚIU, conf. univ., dr., rector	Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, România https://orcid.org/0000-0001-7258-0575
Mihai NICULIȚĂ, conf. univ., dr.	Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România https://orcid.org/0000-0003-0351-5512
Dumitru MIHĂILĂ, conf. univ., dr. hab.	Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România https://orcid.org/0000-0002-5876-7963
Daniel CRISTEA-ENACHE, conf. univ., dr.	Universitatea din București, România https://orcid.org/0000-0002-1637-669X
Loredana-Ileana VÎȘCU, prof. univ., dr., prorector	Universitatea „Tibiscus” din Timișoara, România https://orcid.org/0000-0002-8642-9080
Ovidiu Florin TODERICI, conf. univ., dr., prorector	Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad, România https://orcid.org/0000-0002-1117-6330
Sorina-Mihaela BĂLAN, conf. univ., dr., prorector	Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, România https://orcid.org/0000-0002-3960-4077
Alexandra COBZEANU (MAFTEI), dr.	Universitatea „Alexandru Ioan-Cuza” din Iași, România https://orcid.org/0000-0001-9700-8794
Oksana KOVTUN, prof, univ., dr. hab., prorector	Universitatea Pedagogică de Stat „Hryhorii Skovoroda”, Pereiaslav, Ucraina https://orcid.org/0000-0002-9139-8987

Simona MARIN,
prof. univ., dr., decanul Facultății Științe ale Educației
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
https://orcid.org/0000-0003-4324-0250

Diana SPULBER,
prof. univ., dr.
Universitatea din Genova, Italia
https://orcid.org/0000-0001-7395-986X

Gina-Aurora NECULA,
conf. univ., dr.
Lectoratul de Limbă, Cultură și Civilizație Românească al Institutului Limbii Române din București la Universitatea de Stat din Comrat
https://orcid.org/0000-0001-7151-1471

Vera POTOPOVA,
prof., dr. mgr.
Universitatea de Științe ale Vieții din Praga, Republica Cehă
https://orcid.org/0000-0002-2723-0397

Pawel STRUS,
conf. univ., dr.
Universitatea Comisiei Naționale pentru Educație din Cracovia, Polonia
https://orcid.org/0000-0002-8199-5753

Vitaly KOTSUR,
prof. univ., dr., rector
Universitatea „Hryhorii Skovoroda în Pereiaslav”, Ucraina
https://orcid.org/0000-0001-6647-7678

Nina GARȘTEA,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-1926-6234

Maria VÎRLAN,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-6843-2609

Ana SIMAC,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-2627-6756

Andrei BRAICOV,
prof. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-6416-2357

Angela SOLCAN,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-7906-145X

Constantin CIORBĂ,
prof. univ., dr. hab.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0001-7125-2545

Gabriella TOPOR,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0002-3530-3701

Ion MIRONOV,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0009-0002-9063-7242

Nicolae ALUCHI,
conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
https://orcid.org/0000-0003-1874-8474

CUPRINS

Lucia ȘCHIOPU
TRANSFORMAREA INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE
PRIN LEADERSHIP TRANSFORMAȚIONAL ȘI DIGITALIZARE 16

Aliona AFANAS
CERCETAREA PARTICIPATIVĂ CA STRATEGIE PEDAGOGICĂ
DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE 25

Ecaterina ȚĂRNĂ
STUDIU CONSTATATIV VIZÂND PROVOCĂRILE SPECIFICE
GENERATE DE „ȘOCUL REALITĂȚII" ÎN CARIERA DIDACTICĂ 31

Larisa CUZNEȚOV, Carolina CALARAȘ
PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: IMPACTUL
AUTOPERCEPȚIEI ȘI INTROSPECȚIEI ASUPRA OPTIMIZĂRII
CULTURII PEDAGOGICE 42

Dorin OPRIȘ, Mădălina BOGDAN, Monica OPRIȘ
INTEGRAREA ARIILOR DE DEZVOLTARE DIN PEDAGOGIA
MONTESSORI ÎN GRĂDINIȚELE TRADIȚIONALE: STUDIU
CANTITATIV PROSPECTIV 51

Sorina-Mihaela BĂLAN
RECONFIGURAREA SENSULUI EDUCAȚIEI ÎN ERA
INTELIGENȚEI ARTIFICIALE: GENERAȚIA ALPHA
ȘI IDENTITATEA DIDACTICĂ HIBRIDĂ..... 61

Angela CHIROȘCĂ
CONFLICTUL ȘCOLAR: PROBLEMĂ DE DISCIPLINĂ
SAU RESURSĂ DE DEZVOLTARE?..... 81

Ludmila PAPUC
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI
LA STUDENȚI PRIN ANALIZA DOSARELOR DE DEPORTARE..... 88

Aliona MANCIU
ABORDĂRI TEORETICE ALE MENTORATULUI EDUCAȚIONAL 97

Alina Marilena BUDULEANU, Victoria COJOCARU
DEVELOPING A CULTURE OF INNOVATION THROUGH
INCLUSIVE STEAM PROFESSIONAL TRAINING..... 109

Dumitru PATRAȘCU
DESPRE IDENTITATEA ȘI DIFERENȚA OMULUI EUROPEAN 117

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, Sergiu BACIU
STILURI ȘI MODELE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL
ÎN CICLUL PRIMAR 126

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, Sergiu BACIU
CARACTERISTICILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL
ÎN CICLUL PRIMAR 133

Lili Simona HUDIȘTEANU, Ecaterina ȚĂRNĂ,
Alexandra BORDEIANU
DIMENSIUNEA PROFESIONALĂ: ÎNTRE CUNOAȘTEREA
FORMALĂ ȘI ÎNȚELEPCIUNEA PRACTICĂ ÎN CONTEXTUL
MENTORATULUI DIDACTIC 140

Iuliana CIOLACU, Angela CASIAN
DEZVOLTAREA ECHILIBRULUI PSIHOEMOȚIONAL
ȘI A REZILIENȚEI PERSONALE PRIN APLICAREA
STRATEGIILOR DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ 152

Natalia OSTAP, Ecaterina ȚĂRNĂ, Viorica BACIOI
VALENȚELE MENTORATULUI ÎN GESTIONAREA
DISONANȚEI COGNITIVE ȘI DEPĂȘIREA IDEALISMULUI
NAIV LA CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE 161

Igor ARSENE
EDUCAȚIA FIZICĂ ȘI SPORTUL CA SPAȚIU INTERDISCIPLINAR
AL CUNOAȘTERII 170

Igor ARSENE, Daniela PASCARI
EDUCAȚIA FIZICĂ ȘI TRANSFORMAREA COMPORTAMENTELOR
DE SĂNĂTATE 177

Daniela PASCARI
TEHNOLOGII DIGITALE ȘI ANALIZA DATELOR
ÎN EDUCAȚIA FIZICĂ PENTRU DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR INTERDISCIPLINARE 185

Ioan ADEACONIȚEI
THE NEED FOR AN EDUCATIONAL APPROACH AND TRAINING
THE YOUNGER GENERATION REGARDING THE PRACTICAL
CHALLENGES AND LIMITATIONS IN INVESTIGATING CRIMES
AT THE CONTEMPORARY STAGE 192

Tatiana BUCEARSCHI, Nicolae SILISTRARU
VALORIFICĂRI ALE AFORISTICII EPOSULUI FOLCLORIC
ROMÂNESC CA MODELE ALE EDUCAȚIEI 203

Natalia MELNIC
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT
AL TIMPULUI PENTRU LIDERII EDUCAȚIONALI 210

Georgiana-Ionela DUMITRA, Sergiu BACIU
INTEGRAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE
ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ 216

Violeta POPA
PRACTICI INTERNAȚIONALE DE SUCCES ÎN ASIGURAREA
CALITĂȚII EDUCAȚIEI: IMPLICAȚII PENTRU DEZVOLTAREA
CADRULUI INSTITUȚIONAL OLSDÎ 223

Veronica MIHAILOV
ASIGURAREA UNUI MEDIU CREATIV – SURSĂ A UNUI
MANAGEMENT EFICIENT ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ 234

Elena VINNICENCO
PROBLEMATICA RELAȚIONĂRII ȘI COMUNICĂRII PEDAGOGICE
CA DIMENSIUNE ESENȚIALĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL 244

Lucia-Doina LĂZĂRESCU, Sergiu BACIU
MODELE DE LEADERSHIP SAPIENȚIAL PENTRU OPTIMIZAREA
MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI, DESPRINSE DIN
STUDIILE LUI J. BROPHY 250

Adriana Silvica LEFTER
MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI STRATEGICE
ÎN CADRUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE 260

Tetiana LESINA
INNOVATIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING
MEDIATION COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 271

Vladimir GHERASIMENKO
INDIVIDUAL STUDY PLAN IN THE SYSTEM OF
STRATEGIC MANAGEMENT OF THE QUALITY OF THE
MUSIC EDUCATION PROCESS 280

Daniela Iuliana GRIGORCEA, Nina PETROVSCHI
PREMISE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR
MORALE ÎN ERA DIGITALIZATĂ 289

Nicoleta CRÎNGANU, Cristina BUTNARU-SANDACHE
SCHOOL ORGANIZATIONAL CULTURE: IDENTITY
AND METAMORPHOSIS..... 301

Violeta-Ioana MUREȘAN
STRATEGII INOVATIVE DE MARKETING EDUCAȚIONAL ÎN
GRĂDINIȚĂ ȘI IMPORTANȚA SATISFACȚIEI CADRELOR DIDACTICE..... 310

Mihai FLOROAIA
RECONFIGURAREA PARADIGMELOR MANAGEMENTULUI
EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE 319

Monica MORARU, Mihaela BOTNARU
ROLUL LEADERSHIPULUI MORAL ȘI ETIC ÎN DEZVOLTAREA
COMPORTAMENTELOR SOCIAL-MORALE ȘI ÎN SPRIJINIREA
ELEVILOR AFLAȚI ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘCOLAR 328

Florentina Olimpia AVRAM, Mihaela BOTNARU
DE LA CERCETAREA ASUPRA CREIERULUI LA PROCESUL
DE INSTRUIRE: INTEGRAREA NEUROȘTIINȚELOR ÎN PRACTICĂ
EDUCAȚIONALĂ DIN ROMÂNIA..... 337

Diana CALUȚCHI
PRIORITIZAREA STĂRII DE BINE A CADRELOR DIDACTICE CA
PILON FUNDAMENTAL AL CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN SECOLUL XXI 346

Olga SAVVA, Nicolae SILISTRARU
ARGUMENTE DE FONDARE A PRINCIPIILOR DIDACTICE
DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI POPULARE 356

Corina ZAGAIEVSCHI, Diana-Gabriela CORFU
MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ –
UN MODEL INTEGRATIV PENTRU EDUCAȚIA VIITORULUI 363

Maria GROSU, Natalia NICOLAICIUC, Natalia NASTAS
TRANSDISCIPLINARITATEA – MODEL STRATEGIC
DE MODERNIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL 374

Corina ZAGAIEVSCHI, Angelica-Maria NEGREA
INTERDEPENDENȚA MENTORAT – EVOLUȚIA PE TERMEN LUNG
A CARIEREI PROFESIONALE ȘI A PERSONALITĂȚII
CADRULUI DIDACTIC 385

Elena RUSU
PERSPECTIVE STRATEGICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE EDUCAȚIONALĂ ÎN CADRUL FORMĂRII INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE 393

Valentina MÎSLIȚCHI, Ionela Andreea NAE
COMPETENȚA DE COMUNICARE: REPERE PSIHO-SOCIO-PEDAGOGICE 401

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, Constantin ȘCHIOPU
DIMENSIUNI METODOLOGICE ȘI AXIOLOGICE ÎN EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ: VALORIFICAREA PILDELOR BIBLICE ȘI CULTE ÎN FORMAREA ELEVILOR 413

Liliana SURDU
CADRUL EXPERENȚIAL AL FACILITĂRII INCLUZIUNII COPIILOR CU CES PRIN FORMAREA STIMEI DE SINE..... 421

Ion BULICANU
OPTIMIZAREA PROCESELOR ORGANIZAȚIONALE PRIN MANAGEMENTUL SISTEMULUI INFORMAȚIONAL UNIVERSITAR..... 426

Larisa SADOVEI
RESURSĂ ATEMPORALĂ ÎN EDUCAȚIE – SAVANTUL ȘI OMUL CONSTANTIN CUCOȘ 434

Maria MUNTEAN
PERSPECTIVE TEORETICE INTERDISCIPLINARE ALE INTERVIULUI MOTIVAȚIONAL ÎN EDUCAȚIE 440

Ludmila POSTICA
PRINCIPII ALE ADAPTĂRII MESAJULUI NEDORIT ÎN COMUNICAREA MEDICALĂ 446

Gabriela CERCHEZ
SIMILITUDINI ȘI DISTINCȚII ÎN CURRICULUMUL PROIECTAT DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA 452

Lucica-Cristina MOLOCI
PRINCIPIUL CONTINUITĂȚII CA FACTOR AL COERENȚEI ROCESULUI EDUCAȚIONAL..... 457

Adriana SLUSAR
VALOAREA FORMATIVĂ A EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ALE ASISTENȚILOR MEDICALI..... 462

Silvia PANAS
VALORIFICAREA CONEXIUNILOR INTERDISCIPLINARE
PRIN METODA PROIECTULUI 467

Alexandru-George ȚICĂU
STRATEGIA ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE
ÎN DEZVOLTAREA AUTONOMIEI COGNITIVE..... 474

Sebastian CHIRIMBU
PREMISE ALE CARIEREI PEDAGOGICE DE SUCCES
ÎN ERA COMPETENȚELOR SECOLULUI XXI 480

Nadejda GOGU
A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI CA STRATEGIE-CHEIE ÎN
MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII 490

Luiza Lenuța AXINTE, Nicolae SILISTRARU
VALORIFICĂRI ALE BASMULUI ÎN FORMAREA
IDENTITĂȚII ETNICE..... 498

Vasilica BALERCĂ
PARADIGME CONTEMPORANE ALE GÂNDIRII CRITICE
ȘI APLICABILITATEA LOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR 507

Larisa Ileana CASANGIU, Tatiana BARBAROȘ
REMEDIEREA INSUCCESULUI LITERAȚIEI DIN
PERIOADA ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE..... 514

Diana Bianca CERU
TEATRUL DE PĂPUȘI ȘI ROLUL SĂU FORMATIV
ÎN DEZVOLTAREA ȘCOLARILOR MICI..... 521

Doina COMOLI
MODELE DE INTEGRARE A EVALUĂRII DIGITALE
A COMPETENȚELOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR..... 528

Angela CURACIȚCHI
ВЛИЯНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 536

Tatiana DUBINEANSCHI
CONTINUITATEA CURRICULARĂ ÎN FORMAREA
GÂNDIRII GEOMETRICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE:
PERSPECTIVA MODELULUI VAN HIELE 544

Silvia GOLUBIȚCHI, Evghenia ȚÎGANU
TIPOLOGIA FORMELOR COMUNICĂRII MONOLOGATE
ÎN CLASELE PRIMARE 552

Liliana SARANCIUC-GORDEA, Viorica CUȚCHI,
Cristina CEBOTARI
ABORDĂRI DIDACTICE ALE UNITĂȚII DE CONȚINUT
„SCHIMBĂRILE DIN VIAȚA ELEVULUI” LA DISCIPLINA
ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A IV-A 561

Liliana SARANCIUC-GORDEA, Rodica SAMOILENCO,
Viorica SAVCIUC
ASPECTE DE VALORIFICARE A UNITĂȚII DE CONȚINUT
„CONTROLUL ȘI EXPRIMAREA EMOȚIILOR: EXPRIMAREA
PRIN COMPORTAMENTE DEZIRABILE LA ȘCOALĂ ȘI ACASĂ”
LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”
ÎN CLasa A III-A 571

Oleksandr LUZHANSKYI
SOCIO-MEDIATION PRACTICES IN PRIMARY SCHOOL
AS A COMPONENT OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING 584

Iuliana MANOLI
ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE
ÎN CLASELE PRIMARE 590

Gheorghiță-Sorin MAZILESCU
ROLUL EDUCATIV AL FOLCLORULUI COPIILOR
ÎN CICLUL PRIMAR 596

Crina Alina NIȚĂ
EVOLUȚIA ISTORICO-EPISTEMOLOGICĂ A COMPETENȚEI
INTEGRATE DE COMUNICARE SCRIS-ORAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PRIMAR: RECONSTRUCȚIE STRATEGICĂ ÎN PARADIGMA
COMPETENȚIALĂ..... 601

Carmen-Daniela OLARIU
ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA
COMPETENȚELOR ȘCOLARE TIMPURII 609

Cornelia ONOFREI
EDUCAȚIA MUZICALĂ ȘI POTENȚIALUL CREATOR AL ELEVILOR..... 618

Elena PETRE
IMPACTUL UTILIZĂRII RESURSELOR EDUCAȚIONALE
DESCHISE ASUPRA MOTIVAȚIEI ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR..... 623

Andreea-Ionela RUSU
ANALIZA CRITICĂ A MODELELOR CONSACRATE DE DESIGN INSTRUCȚIONAL ÎN CONTEXTUL PARTICULARITĂȚILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR 631

Angela TELEMAN
EVALUAREA ARHITECTURII CURRICULARE A DISCIPLINEI ȘTIINȚE PENTRU OPTIMIZAREA DEZVOLTĂRII CURRICULARE 638

Mariana VACARCIUC
EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL CA IMPERATIV CIVILIZAȚIONAL: RECONVERSIA PEDAGOGICĂ ȘI ASIMILAREA ORGANICĂ A CONȚINUTURILOR 645

Nicoleta FOCȘA (CIOBANU), Lidia COJOCARI
EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE CULTURĂ DIGITALĂ: PERSPECTIVE CONTEMPORANE 652

Lidia COJOCARI, Vasile BALABAN
INTERDEPENDENȚA DINTRE STAREA PSIHOEMOȚIONALĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN DANS: ALGORITM DE ARMONIZARE 660

Mihaela PAVLENCO
FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN ACTIVITĂȚI STEAM 668

Aliona OHRIMENCO, Elena STAMATI
ANALIZA EFICIENȚEI STAGIULUI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ 678

Ion ȚAPU, Natalia CARABET
MOTIVAȚIA PENTRU MIȘCARE A STUDENȚILOR – VIITOARE CADRE DIDACTICE 697

Silvia Elena TOCMAER
FACTORII EDUCAȚIONALI ÎN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE: CHEIA DEZVOLTĂRII HOLISTICE A PREȘCOLARILOR 704

Tatiana VEVERIȚA, Iulia URSEI
STRUCTURA COMPETENȚELOR COGNITIVE ȘI ROLUL FUNCȚIILOR EXECUTIVE ÎN DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A COPIILOR DE 5–6 ANI 713

Gheorghe VOLCU
ABORDĂRI MODERNE ÎN DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘCOLARE 720

Serghei IVANOV
THE DYNAMIC MODEL OF THE LEARNING PROCESS:
COGNITIVE CYCLES AND A STRUCTURED ENVIRONMENT 728

Antonina KICHUK, Nadia KICHUK, Iaroslav KICHUK
CHILD-CENTEREDNESS AS A STRATEGY FOR EDUCATIONAL
SUCCESS AND INNOVATION AMONG LEARNERS
AND EDUCATORS..... 734

Lilia LAȘCU, Efrosinia HAHEU-MUNTEANU
NOILE EDUCAȚII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
PREȘCOLAR: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI..... 741

Liuba MOCANU
UNELE CONSIDERENTE PRIVIND EDUCAȚIA LINGVISTICĂ
LA PREȘCOLARI..... 748

Nadejda OVCERENCO
FORMAREA STUDENȚILOR PENTRU ROLUL PARENTAL
PE DIMENSIUNEA CONȘTIENTIZĂRII VALORII EDUCAȚIEI
PRENATALE ÎN DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE..... 754

Adela-Alina IVAN
PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ÎN APLICAREA METODEI STEAM
ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE..... 761

Olena BUKHNIEVA
THE VALUE OF FOLK MUSIC IN DEVELOPING
THE INTEGRATIVE-INTERPRETATIVE COMPETENCE OF MUSIC
TEACHER EDUCATORS..... 766

Natalia CARABET, Ana BALTAG
FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE
DIN PERSPECTIVA IMPLEMENTĂRII TEHNOLOGIILOR DIDACTICE
INOVATIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE..... 772

Natalia CARABET
ELABORAREA DE ALGORITME PEDAGOGICE PRIVIND
VALORIFICAREA TEHNOLOGIILOR DIDACTICE INOVATIVE
ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE
(DIN EDUCAȚIA TIMPURIE) DIN PERSPECTIVA
DEZVOLTĂRII MORAL-SPIRITUALE 781

Lilia CEBANU
REZILIENȚA PROFESIONALĂ CA INDICATOR
AL SUSTENABILITĂȚII ORGANIZAȚIONALE ÎN
INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE 790

Snejana COJOCARRI-LUCHIAN
EFICIENȚA COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL
COMPORTAMENTELOR POZITIVE LA COPII 796

Angela DASCAL
RETROSPECTIVĂ ASUPRA CONCEPTULUI EDUCAȚIEI
PENTRU SĂNĂTATE ÎN PREȘCOLARITATE 804

Stela GÎNJU
STRATEGII DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE ÎN FORMAREA
COMPORTAMENTELOR ECORESPONSABILE LA COPII 811

Oxana GÎSCĂ
ACTIVITĂȚI DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN NATURĂ ȘI ROLUL LOR
ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A PREȘCOLARILOR 818

Natalia GÎRLEA, Ecaterina LUNGU
ROLUL ACTIVITĂȚILOR SPORTIVE ȘI RECREATIVE
ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE INTERACȚIUNE SOCIALĂ
ȘI FACILITAREA INTEGRĂRII SOCIO-CULTURALE
A STUDENȚILOR STRĂINI 827

Ecaterina PĂDUREȚ
VALENȚE EDUCATIVE ALE EXCURSIEI DIDACTICE
ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI PREȘCOLAR 834

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI MANAGEMENT

TRANSFORMAREA INSTITUȚIILOR EDUCAȚIONALE PRIN LEADERSHIP TRANSFORMAȚIONAL ȘI DIGITALIZARE

TRANSFORMING EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP AND DIGITALIZATION

Lucia ȘCHIOPU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lucia ȘCHIOPU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385
e-mail: schiopu.lucia@upsc.md

CZU: 37.07+004
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p16-24

Abstract. This article, written within the project *Digitalization of the initial teacher training process to ensure an effective teaching approach in line with labor market demands* (code 040102) reveals the distinctive features of transformational leadership and the integration of digital technologies into the management of educational institutions. Transformational leaders inspire teachers and students to develop professionally and personally through a clear vision, intellectual stimulation, individualized consideration, and idealized influence, thereby enhancing educational performance and adaptability. Moreover, the transformational leader plays a key role in implementing new digital technologies and improving the quality of the educational process. Planning, implementing, and evaluating transformation processes in education represent fundamental components of change management. These processes include reorganizing the institutional structure, modernizing resources, and integrating information technologies to optimize educational and administrative activities. Change and performance improvements depend on organizational culture, which is based on clear principles, collaboration, innovation, and psychological safety. In this context, digitalization becomes a strategic tool that facilitates communication, collaboration, evaluation, and the continuous development of professional competencies, contributing to the creation of a flexible, inclusive, and efficient educational environment.

Keywords: transformational leadership, digitalization, change, school culture, digital maturity, transformational leader.

Transformarea educațională prin leadership și tehnologii digitale

Un stil de conducere considerat a fi cel mai eficient în managementul schimbării este leadershipul transformațional. Acest stil de conducere are capacitatea de a induce schimbări pozitive în organizația educațională atât la nivelul personalului, cât și în alte domenii ale funcționării instituției. Bass și Riggio (2008) au constatat că liderii transformaționali sunt dinamici, entuziaști și pasionați, preocupați atât de procesul educațional, cât și de sprijinirea tuturor celor implicați în atingerea performanțelor academice. Mai mult decât atât, liderii transformaționali inspiră angajații să obțină

rezultate performante și își dezvoltă propria capacitate de leadership răspunzând nevoilor individuale ale acestora, și aliniind obiectivele personale cu cele ale instituției [3]. Bass (1990) a identificat patru elemente esențiale, care stau la baza leadershipului transformațional, iar în contextul actual, aceste componente sunt susținute și potențate de procesul de digitalizare, care redefinește modul de interacțiune, luare a deciziilor și dezvoltare organizațională [2]:

– Stimulația intelectuală – liderii transformaționali își propun să stimuleze creativitatea cadrelor didactice susținând utilizarea tehnologiilor digitale pentru a explora noi metode de predare și învățare în contextul digitalizării.
– Considerația individualizată – liderii susțin fiecare membru al instituției și promovează canalele de comunicare prin platforme digitale (pentru elevi, profesori și manageri) de schimb informațional și idei ca formă de recunoaștere individualizată.
– Motivația inspirațională – liderii folosesc tehnologia digitală pentru a inspira și a motiva personalul academic să-și îndeplinească obiectivele.
– Influența idealizată – liderul servește ca exemplu pentru angajați, iar aplicarea digitalizării în practică demonstrează adaptabilitate și inovație.

Conceptul de leadership transformațional a fost introdus de Burns (1978) și dezvoltat de Bass (1985), fiind ulterior adaptat la domeniul educațional de Leithwood, care subliniază rolul liderului în mobilizarea comunității ducaționale pentru schimbare și inovare. Leadershipul transformațional în educație este un proces complicat de ghidare, coordonare și mobilizare a echipei pentru a crea activități educaționale, și pentru a implementa tehnologii digitale pentru a face învățarea mai eficientă [2].

Liderul transformațional supraveghează unitatea educațională în care se desfășoară interacțiunea socială dintre profesori și elevi, precum și procesul de predare-învățare. În acest context, digitalizarea este indispensabilă în gestionarea resurselor, comunicarea eficientă și urmărirea progresului instituției. Liderul transformațional posedă o gamă largă de abilități printre care: cunoștințe pedagogice, abilități manageriale și capacitatea de a folosi tehnologia digitală pentru a optimiza procesele organizaționale, a facilita comunicarea eficientă, a susține luarea deciziilor bazate pe date, și a crea un mediu colaborativ adaptat cerințelor actuale ale societății digitale [5], [6].

Din perspectiva autorilor, Carmen-Valeria Chervase (2014), Maria Pescaru și Cristina-Maria Pescaru (2017) sunt identificate următoarele roluri ale liderului școlar [4, pp. 96-98], [9, p. 3]: lider organizațional și strategic, manager administrativ, lider pedagogic, promotor al culturii organizaționale, comunicator, mediator, evaluator, motivator, agent al schimbării și reprezentant al instituției.

În contextul conducerii instituției educaționale, managerii educaționali îndeplinesc șase roluri principale în exercitarea leadershipului: rolul de îndrumător, administrator, supraveghetor, lider, creator al climatului de lucru, antreprenor, toate fiind influențate astăzi de integrarea tehnologiilor digitale și a platformelor de management educațional.

Conform teoriei lui Henry Mintzberg, managerii îndeplinesc zece roluri esențiale, grupate în trei categorii principale: roluri interpersonale, roluri informaționale și roluri decizionale. La acestea, Labaronne și Muller (2024) adaugă o a patra categorie – rolurile intrapersonale, care vizează autocunoașterea, autoreglarea și dezvoltarea personală a managerului.

I categorie reprezintă rolurile interpersonale ale managerului cu subroluri precum [2]:

- Reprezentant – gestionarea relațiilor externe ale instituției cu alte organizații educaționale sau autorități, care se realizează cel mai frecvent prin colaborarea digitală, utilizând platforme online, videoconferințe, corespondență electronică și sisteme de management partajat al informației (de exemplu, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Slack, Moodle);
- Lider – motivarea și ghidarea echipei, folosind instrumente digitale, care facilitează comunicarea constantă, oferirea de feedback în timp real și monitorizarea transparentă a performanței (de exemplu, Microsoft Teams, Slack, Trello, Asana, Google Workspace, Moodle);
- Conector – crearea și întreținerea rețelelor de contacte interne și externe prin dezvoltarea unor relații profesionale solide între membrii instituției, dar și cu parteneri externi, prin utilizarea platformelor online și a resurselor digitale (de exemplu, LinkedIn, Microsoft Teams, Zoom, Slack, Google Workspace).

II categorie reprezintă rolurile informaționale ale managerului cu subroluri precum [2]:

- Monitor – colectarea informațiilor din mediul intern și extern, utilizând sisteme digitale de analiză și raportare (de exemplu, Power BI, Tableau, Google Analytics, Moodle, SurveyMonkey, Qualtrics);
- Diseminator – distribuirea informațiilor către echipă prin canale digitale interne (de exemplu, Microsoft Teams, Slack, Google Workspace, Moodle, Email corporativ);
- Purtător de cuvânt – transmiterea informațiilor instituției către partenerii externi sau comunitatea educațională prin mijloace digitale și de comunicare online (de exemplu, site-ul instituțional, Facebook, Instagram, YouTube, Newsletters, Google Workspace).

III categorie reprezintă rolurile decizionale ale managerului cu subroluri precum [2]:

- Antreprenor – gestionarea schimbărilor și inițiativelor, inclusiv implementarea de soluții digitale și tehnologice (de exemplu, Trello, Asana, Microsoft Teams, Slack, Moodle, Power BI);
- Moderator al conflictelor – luarea deciziilor pentru rezolvarea problemelor curente, sprijinită de sisteme de comunicare și colaborare digitale (de exemplu, Microsoft Teams, Slack, Zoom, Google Workspace, Trello, Asana),

care facilitează schimbul rapid de informații, consultarea echipei și analiza datelor pentru decizii mai eficiente și bine fundamentate;

- Alocator de resurse – decizii privind utilizarea eficientă a resurselor materiale, financiare și tehnologice (de exemplu, Microsoft Excel, Power BI, Tableau, Trello, Asana, ERP-uri educaționale ce se referă la planificarea resurselor);
- Negociator – negocierea acordurilor cu părțile externe sau interne, folosind instrumente digitale pentru eficiență și transparență (de exemplu, Microsoft Teams, Zoom, Slack, Google Workspace, DocuSign, Trello).

IV categorie reprezintă rolurile intrapersonale cu subroluri precum [8]:

- Manager al timpului – capacitatea de a-și organiza eficient activitățile și prioritățile (de exemplu, Trello, Asana, Microsoft Planner, Google Calendar, Todoist);
- Manager al stresului – abilitatea de a gestiona presiunile și tensiunile proprii, și a mediului academic în context organizațional presupune folosirea strategiilor de autoreglare și a instrumentelor digitale de suport personal și profesional (de exemplu, Headspace, Calm, RescueTime);
- Autoreflector – capacitatea de auto-evaluare, învățare și ajustare a propriei conduite (de exemplu, Moodle, Google Workspace, Trello, Reflectly, Learning Management Systems).

Procesul decizional în managementul educațional modern și digitalizat

Deciziile manageriale sunt determinate de problemele (strategice, tactice, operaționale, interne, externe), care trebuie rezolvate cu claritate și hotărâre. Procesul decizional implică cooperarea a două sisteme cognitive: Sistemul 1 (S1) caracterizat ca fiind unul rapid și automat, care oferă o reprezentare contextualizată a problemei, și Sistemul 2 (S2) – lent și deliberativ, care procesează informațiile de manieră analitică. Funcționarea lor combinată permite asimilarea informațiilor relevante, pe care S1 le poate omite, dar S2 le poate prelua. Operaționalizarea considerațiilor finale este influențată de judecata de ordinul doi, care determină modul în care S2 corectează sau ajustează judecățile generate de S1 [11, p. 26].

Gibson, Donnelly, Ivancevich & Konopaske (2006) afirmă că luarea deciziilor este rezultatul proceselor cognitive ale managerului, care conduc la alegerea celei mai bune opțiuni dintr-o varietate de soluții [6].

Gibson, Ivancevich și Donnelly (2012) afirmă că deciziile sunt mijloace pentru rezolvarea problemelor, iar rezultatele lor sunt influențate de numeroși factori interni și externi [7]. În acest context, utilizarea completă a procesului decizional devine esențială în cazul problemelor caracterizate de incertitudine și risc, iar digitalizarea poate facilita analiza datelor și evaluarea alternativelor, conducând la decizii mai informate și eficiente [6].

Procesul decizional, conform lui Gibson, Donnelly, Ivancevich, Konopaske, cuprinde următoarele etape [6]:

- Stabilirea scopurilor și obiectivelor specifice și măsurarea rezultatelor;
- Identificarea problemelor;
- Dezvoltarea alternativelor;
- Evaluarea alternativelor;
- Alegerea celei mai potrivite alternative;
- Implementarea deciziei;
- Controlul și evaluarea rezultatelor, sprijinite de instrumente digitale și platforme de monitorizare.

Deciziile sunt influențate de o serie de factori, cum ar fi factorii raționali, emoționali și tangibili, care trebuie luați în considerare în procesul de evaluare și alegere a soluțiilor. Astăzi, instrumentele de management educațional și platformele online permit examinarea, și susținerea acestor considerente, facilitând luarea unor decizii informate. În același timp, fiecare decizie trebuie să urmărească atingerea obiectivelor comune sau de grup, și nu doar satisfacerea intereselor personale [6].

Digitalizarea facilitează comunicarea și transparența în cadrul instituției, oferind un cadru mai clar pentru luarea deciziilor. Deoarece este rar ca o alegere să fie complet satisfăcătoare, devine esențială examinarea opțiunilor alternative, iar instrumentele digitale permit simularea diferitelor scenarii și analiza datelor pentru a sprijini decizii mai bine fundamentate. Un exemplu de platformă care permite simularea scenariilor și analiza datelor este AnyLogic, Arena Simulation utilizate pentru modelarea proceselor organizaționale, simularea diferitelor opțiuni decizionale, și evaluarea impactului acestora înainte de implementare.

Deși luarea deciziilor este în primul rând un proces mental, rezultatul său trebuie să se materializeze prin acțiuni concrete. Acest proces poate fi implementat și monitorizat cu succes prin intermediul sistemelor digitale de raportare, și urmărire (de exemplu, Trello, Asana, Microsoft Teams, Power BI, Moodle), care permit organizarea sarcinilor, monitorizarea progresului și evaluarea rezultatelor în timp real. Luarea deciziilor necesită timp, dar digitalizarea poate accelera procesul prin acces rapid la informații și comunicare online între membrii echipei.

Digitalizarea permite testarea și ajustarea strategiilor în timp real, ceea ce face ca luarea deciziilor să fie mai practică și mai eficientă pentru a obține rezultate mai bune. Fiecare decizie trebuie să fie instituționalizată pentru a fi cunoscută și aplicată corect, iar platformele digitale facilitează distribuirea, arhivarea și monitorizarea implementării deciziilor asigurând astfel transparență și respectarea procedurilor organizaționale [6].

Schimbarea digitală la nivel de organizație

Cojocaru et al. prezintă paradigma managementului educațional din perspectivă democratică, evidențiind o orientare modernă atât a educației, cât și a conducerii

școlare. Aceasta se concentrează pe activitățile manageriale în contextul schimbării și pe integrarea digitalizării în procesele decizionale pentru a sprijini implementarea prevederilor Codului Educației. Paradigma subliniază, de asemenea, necesitatea formării continue a managerilor școlari, prin aplicarea unei strategii logice în cadrul unui sistem educațional democratic și european, inclusiv prin utilizarea e-learningului și a altor instrumente digitale [5].

Conform modelului general al competenței, competența managerială poate fi înțeleasă ca un proces complex și integrativ care include [2]:

- Cunoștințe – fundamente teoretice și digitale necesare pentru înțelegerea și gestionarea situațiilor organizaționale complexe.
- Abilități – capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în practică, utilizând instrumente și resurse digitale pentru soluționarea problemelor reale.
- Atitudini – motivațiile, principiile și dispozițiile care influențează comportamentul și deciziile manageriale.
- Transferabilitate – abilitatea de a adapta cunoștințele și abilitățile la contexte variate, inclusiv în medii digitale noi.
- Meta-cunoaștere – reflecția asupra propriei practici, evaluarea eficienței acțiunilor și dezvoltarea de strategii pentru perfecționarea continuă.

Astfel, competența managerială reprezintă un proces dinamic de învățare și aplicare, care permite managerilor să se adapteze și să performeze eficient în diferite contexte, inclusiv în medii digitale [3].

Gibson, Ivancevich și Donnelly (2012) definesc competența managerială drept ansamblul abilităților, cunoștințelor și atitudinilor necesare pentru a planifica, coordona, organiza și controla resursele unei organizații în vederea atingerii obiectivelor stabilite [7].

Schimbarea digitală transformațională urmărește redefinirea strategiei organizaționale prin implementarea tehnologiilor emergente și promovarea unei culturi digitale.

Maturitatea digitală la nivel organizațional reprezintă un proces complex, care presupune integrarea tehnologiilor digitale în toate domeniile de activitate ale unei instituții de învățământ. Aceasta include digitalizarea managementului, optimizarea proceselor administrative, modernizarea comunicării interne și externe, și utilizarea platformelor educaționale pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare. O astfel de transformare implică, de asemenea, modificări culturale și structurale, punând accent pe performanță, inovație și adaptabilitate instituțională [5].

În domeniul resurselor umane, maturitatea digitală implică utilizarea instrumentelor digitale pentru recrutarea, evaluarea și dezvoltarea personalului, care îmbunătățesc comunicarea, monitorizarea performanțelor și transparența instituțională.

Maturitatea digitală reprezintă nivelul la care instituția educațională este capabilă să răspundă eficient la schimbările digitale neplanificate. Aceasta se reflectă în capacitatea de a se adapta rapid la circumstanțe neprevăzute – de exemplu, tranziția

accelerată către învățământul online – și de a menține continuitatea activităților prin utilizarea infrastructurii digitale și a platformelor educaționale [1], [5].

Maturitatea digitală se exprimă prin implementarea inovațiilor și digitalizării, care devin cu adevărat utile atunci când generează un efect de lanț, contribuind la transformarea sistemului în conformitate cu obiectivele de dezvoltare stabilite. Identificarea inovațiilor și a instrumentelor digitale necesare pentru susținerea acestui proces reprezintă o componentă esențială a strategiei de schimbare [1].

Există două niveluri distincte de management. Primul este managementul operațional zilnic, care se asigură că sistemul funcționează constant și eficient. Al doilea este managementul dezvoltării, care se concentrează pe inovare și pe utilizarea tehnologiilor digitale pentru optimizarea proceselor educaționale [2]. Managementul dezvoltării necesită creativitate și competențe digitale, în timp ce managementul operațional implică activități repetitive și procedurale. Deși, fiecare tip de management solicită abilități și abordări specifice, un management rațional presupune definirea clară și organizarea eficientă a acestor niveluri pentru a asigura coerență, performanță și progres organizațional [5]. Această diferență trebuie să fie clar reflectată în formarea și evaluarea managerilor.

În paralel, managementul operațional zilnic se asociază cu primul nivel de formare – managementul administrativ al programelor, care se ocupă cu formalizarea și supravegherea programelor de studiu, inclusiv gestionarea cheltuielilor operaționale curente. Al doilea nivel, managementul dezvoltării (focusat pe digitalizare și inovații) se reflectă în managementul pedagogic și digital, ce se concentrează pe dezvoltarea și evaluarea proceselor educaționale, precum și pe managementul proiectelor de dezvoltare și implementare a soluțiilor digitale [5].

Astfel, prin acțiuni continue, autentice și utilizarea tehnologiilor digitale pentru colaborare și comunicare se contribuie la formarea unei culturi organizaționale solide [5].

Concluzii

Calitățile unei culturi organizaționale academice performante, în contextul schimbării și digitalizării cuprind (Bass, 1990; Bass & Riggio, 2008):

- Cultura aprecierii, prin recunoașterea frecventă și sinceră a eforturilor, susținută prin platforme digitale de feedback;
- Încredere și transparență, prin comunicarea constantă, sinceră și deschisă, inclusiv digitală, care creează colaborare și responsabilitate;
- Focalizare pe performanță și progres prin dezvoltarea competențelor digitale;
- Reziliență la schimbare prin adaptarea la reforme curriculare și tehnologice cu ajutorul soluțiilor digitale integrate;
- Mentalitate de echipă prin colaborarea și respectul reciproc susținute de instrumente digitale de lucru în echipă;
- Integritate și conducere transparentă prin promovarea tehnologiilor digitale;

– Creativitate prin implicarea în activități zilnice și soluții digitale inovatoare;
– Siguranță psihologică prin încurajarea profesorilor și elevilor să propună idei noi inclusiv digitale, fără teama de critici.

Principiile practice pentru consolidarea valorilor instituției educaționale și a digitalizării vizează construirea unei culturi organizaționale bazate pe apreciere zilnică, implicare activă, leadership autentic și aplicarea consecventă a practicilor valorice prin instrumente digitale. Totodată, ele promovează colaborarea, sprijinul individualizat, starea de bine, incluziunea socială pentru a crea un mediu educațional echilibrat și adaptabil [2], [3].

Pentru a asigura sustenabilitatea maturității digitale, instituțiile trebuie să dezvolte o cultură organizațională performantă, caracterizată prin alinierea la scopul educațional, încredere și transparență, aprecierea eforturilor, colaborare și respect reciproc, creativitate și siguranță psihologică toate facilitate prin instrumente și platforme digitale.

Leadershipul transformațional, evaluarea prin feedback continuu, luarea deciziilor inteligente și combinarea managementului operațional cu cel al dezvoltării pedagogice, și digitale contribuie la crearea maturității digitale, eficientă și orientată spre progres.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRADE, P. R. M.; de, ALBUQUERQUE, A. B.; TEÓFILO, W. (2016). Change Management: Implementation and Benefits of The Change Control in the Information Technology Environment. International Journal of Advanced Information Technology, 6(1), 23–33. ISSN 22311548.
2. BASS, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, 18(3), 19–31. ISSN 2167-7751. https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S
3. BASS, B.M.; RIGGIO, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0–8058–4761–8.
4. CHERVASE, C.-V. (2014). Roles of the school manager from the leadership perspective. Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia, 59(1), 91–103.
5. COJOCARU, V.; COJOCARU, V.; POSTICA, A. (2017). Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău: Tipografia Centrală. ISBN 978-9975-53-858-9.
6. GIBSON, J.L.; DONNELLY, J.H.; IVANCEVICH, J.M.; KONOPASKE, R. (2009). Organizations: Behavior, structure, processes. McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-126352-8.
7. GIBSON, J.L.; IVANCEVICH, J.M.; DONNELLY, J.H. (2012). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. McGrawHill. ISBN 9780078029464.
8. LABARONNE, L.; MÜLLER, A. (2024). Mapping out the roles of top management in nonprofit arts and cultural organizations. Journal of Arts Management, Law and Society, 54(1), 1–16. ISSN 19307799.
9. PESCARU, M., & PESCARU, C.-M. (2017). The role of the school manager in developing the culture of educational organization in Romania. In: Proceedings of the 9th

International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI 2017) (pp. 1–3). IEEE. ISBN 978-1-5090-6457-1

10. RAPTIS, N., PSYRRAS, N. & KOUTSOURAI, S.-E. (2024). Examining the Role of School Leadership in the Digital Advancement of Educational Organizations. European Journal of Education and Pedagogy. Vol. 5, Issue 2, pp. 99–103. ISSN 27364534.
11. ȘCHIOPU, L. (2018). Metacognition and decision making. Revista Didactica Pro, 3 (109), 25-29. ISSN 1810-6455.
12. VOICULESCU, F. (2004). Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ. București: Aramis. ISBN 973-679-039-8

CERCETAREA PARTICIPATIVĂ CA STRATEGIE PEDAGOGICĂ DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE

PARTICIPATORY RESEARCH AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR PROFESSIONALIZATION OF TEACHING STAFF

Aliona AFANAS, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Aliona AFANAS, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6369-0940
e-mail: afanas.aliona@upsc.md

CZU: 37.091:001.89
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p25-30

Abstract. The article addresses the issue of participatory research as an innovative strategy in the professionalization of teachers. An important role is played by the development of teachers' research competence, necessary for the implementation of theoretical knowledge in educational practice. Participatory research is focused on four dimensions or central themes: the design of new teacher professionalization programs, the gradual change from the social and educational sphere to educational services, the relationship between the forms of training and the objectives necessary for the implementation of a social and educational project, the dynamics of the professionalization process. The stated dimensions define how teachers' pedagogical strategies in the teaching-learning-evaluation process, of the activities organized within university studies, in different teaching situations. Participatory research is represented by a series of specific characteristics, inherent to the professionalization process, namely, the interest in studying educational practices and their transformation within the framework of bachelor's, master's, doctoral or continuing professional training studies.The relationship between research and teaching leads to three fundamental milestones: the exploration of professional development models and the actions that have been shown to be effective in supporting them; the gradual development of one's own professional development model and reflections on the state of personal development in oneself and around oneself; and the implementation of one's professional development project related to the personal model.

Keywords: participatory research, professionalization, teachers, research competence, teaching situations

Introducere

Analiza literaturii de specialitate demonstrează rolul incontestabil al cercetării pedagogice în formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice în viziunea mai multor cercetători: I. Neacșu [9]; D. Bédard, R. Viau [2]; P. Wouters, M. Frenay, Ph. Parmentier [12], M-H. Guay, B. Gagnon [8], cu accent pe cercetarea participativă ca strategie pedagogică în profesionalizarea cadrelor didactice: P. Caspar [4], B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau, J.-N. Blocher [1], C. Gonzales-Laporte [7], P. Casella, F. Thibault [3], B. Godrie, I. Heck [6].

Cercetarea participativă vizează transformarea practicilor educaționale prin promovarea cercetării pedagogice. Totodată, cercetarea participativă contribuie la reducerea discrepanței dintre cercetare și practică, creând o comunitate de practică, îmbogățește formarea profesională a cadrelor didactice prin rezultatele obținute în mod colaborativ. În acest mod, cercetarea participativă vizează implicarea cercetătorilor în provocările profesiei de cadru didactic, contribuie la modificarea elementelor dintr-un cadru teoretic și metodologic [10, pp. 133-151].

Comunitățile de practică formate urmează anumitor caracteristici ale cercetării participative vizează angajamentul reciproc al participanților, obiectivul comun, ansamblul de cunoștințe diseminat în cadrul colaborării profesionale. Comunitățile de practică se formează prin dezvoltarea profesională în comun și partajarea practicilor profesionale și a valorilor comune. Astfel participanții își aprofundează cunoștințele, lucrând împreună, și, în consecință, produc noi cunoștințe construite prin reflecție colectivă.

Printre indicii specifici în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, enumerăm existența unui număr mare de profesori absolvenți de masterat fiind evaluată pozitiv potrivit standardelor solicitate în activitatea profesională și a rezultatelor obținute; coeficienți de calificare superioară a personalului din învățământ foarte ridicați: de exemplu, directori – 99%, învățământ de bază – 97%, învățământ secundar – 99%, învățământ profesional – 91%, învățământ special – 97%, afirmă autorul I. Neacșu, bazându-se pe o analiză a situației în domeniu la nivel internațional. Conform rezultatelor prezentate, Finlanda are cei mai competenți și motivați profesori, fapt care constituie un reper în promovarea calității în sistemul educațional. În acest sens, Catedra de *Științe ale Educației și Management* din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" propune mai multe programe de studii superioare ciclul II, master, care, sperăm, că vor contribui la dezvoltarea sistemului educațional național și internațional în formarea profesională a cadrelor didactice. La nivel național avem politici educaționale care promovează cercetarea științifică ca domeniu prioritar în formarea cadrelor didactice. Strategia de dezvoltare „Educația 2030" promovează „inovațiile și schimbările în educație prin dezvoltarea cercetării științifice" (obiectivul general 8), care asigură „sistemul educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv" (obiectivul general 3) [11].

Metodologia cercetării vizează utilizarea următoarelor metode: analiza de context, analiza calitativă de conținut, analiza-sinteză a documentelor de politici educaționale privind cercetarea pedagogică în formarea profesională a cadrelor didactice, documentarea cultural-fenomenologică.

Rezultate și discuții

Rezultatele cercetărilor finlandeze demonstrează prezența științelor educației în formarea competențelor pedagogice la viitorii profesori, axându-se pe teme precum: educație și globalizare; calitate, etică, leadership; conducere educațională – leadership și educație la distanță; orientare și consiliere ș.a. O direcție prioritară constituie

identificarea și formarea competențelor de cercetare științifică la cadrele didactice, cu valorificarea potențialului și experienței celor cu doctorat, care dispun de expertiză științifică în domeniul strategiilor pedagogice. De asemenea, competența de cercetare este inclusă în competențele necesare și utile profesorului în secolul XXI: gândire critică, cercetare, rezolvare de probleme, raționamente pedagogice, analiza și interpretarea informațiilor, self-management etc.

Cercetarea participativă oferă cadrelor didactice și instituțiilor de învățământ, precum și părților interesate implicate, oportunități unice de învățare în diferite activități, proiecte, care explorează patru teme principale. Prima temă se concentrează pe cercetarea participativă, menită să contribuie la proiectarea de noi programe de profesionalizare a cadrelor didactice. O a doua temă se bazează pe observarea unei „schimbări treptate a educației adulților din sfera socială în cea economică" și a „intrării sale într-o economie autentică a serviciilor", în domeniul educațional, a serviciilor educaționale [4, p. 31]. Scopul unei cercetări participative este de a examina posibilitatea ca aceasta să se impună ca un spațiu alternativ de formare profesională, capabil să reziste unei abordări conformiste omniprezente. O a treia temă implică „reexaminarea relației dintre formele pe care instituțiile de formare le dau ofertelor lor de formare și obiectivele pe care le urmăresc în realizarea unui proiect social și educațional" [adaptare după 1, p. 11]. În contextul dat, cercetarea participativă reprezintă spațiul care încurajează reflecția critică asupra programelor de formare și a logicii subiacente, un spațiu pentru creșterea gradului de conștientizare, permițându-ne, prin urmare, să realizăm diferite schimbări în procesul de profesionalizare a cadrelor didactice. A patra arie de interes implică examinarea dinamicii procesului de profesionalizare în sine, așa cum se manifestă aceasta în cercetarea participativă.

D. Bédard și R. Viau [2] au căutat să identifice modul în care metodele de predare ale profesorilor sunt percepute de studenții, care și-au exprimat opinia cu privire la mai multe activități organizate în cadrul studiilor universitare, la diferite *situații de predare*: prelegerea susținută de profesor, atelierele la care au participat, abordarea bazată pe probleme, abordarea bazată pe proiecte, studiul de caz și seminariile de lectură. Referindu-ne la dinamica motivațională a autorului R. Viau, aceste elemente constituie factori esențiali în motivația studenților. În viziunea acestora, metodele care motivează cel mai mult sunt abordarea bazată pe proiecte, studiul de caz și abordarea bazată pe probleme, considerate metode active, sunt cele mai potrivite în stimularea studenților de a învăța și a se forma în universitate: *„Lucru în echipă pe exerciții sau proiecte legate de conceptele studiate în timpul cursului, cercetare asupra noțiunilor teoretice necesare pentru înțelegerea unei probleme de amploare, realizarea unui proiect în echipă care implică aceleași etape, situații apropiate de realitate, în care elevul trebuie să analizeze situația, pregătirea unui raport de lectură și prezentarea acestuia colegilor"* [2].

Totuși, pentru cercetătorul R. Viau este *„important ca profesorii universitari să reflecteze asupra activităților educaționale pe care le oferă studenților lor și să se întrebe în ce măsură contribuie la menținerea motivației acestora pe tot parcursul studiilor"* [2]. Prin activitățile educaționale, ei învață să structureze și să argumenteze un punct de vedere din ce în ce mai personal și congruent cu contextul, intențiile și presupozițiile

lor, actualizate treptat prin modelarea personală și profesională. Prin metodele active, studentul este încurajat să își prezinte răspunsurile la întrebările adresate, reflecții critice și analitice privind situațiile de predare prin imagini, citate, culori, acronime și simboluri care au semnificație pentru ei.

În științele educației, în general, și formarea profesională a cadrelor didactice, în special, cercetarea participativă este redat de o serie de caracteristici specifice, inerente procesului de profesionalizare, de exemplu, interesul pentru studierea practicilor educaționale și a transformării acestora în cadrul realizării studiilor de licență, master, doctorat sau formare profesională continuă. Opinia că aceste practici nu se limitează la implementarea cunoștințelor sau a prescripțiilor, ci constituie mai degrabă un spațiu pentru dezvoltarea de noi probleme și cunoștințe, i-a determinat pe cercetători să favorizeze foarte devreme forme de cooperare în cadrul cercetării, care promovează o relație de încredere cu practicienii, împărtășirea preocupărilor comune și integrează de facto o perspectivă de formare. Aderăm la ideea că: „Comunitatea de cercetare educațională s-a recunoscut de mult timp în abordările care combină experimentarea și cercetarea. Acest aspect dual este, adesea, dificil de gestionat, dar totuși creează condițiile pentru o activitate colaborativă între cercetători și practicieni" [3, p. 1]. De asemenea, s-ar putea observa că mulți cercetători (în cazul nostru, profesori, studenți de la facultățile pedagogice) au aparținut comunităților profesionale cu care își desfășoară cercetările. Adesea și-au finalizat disertațiile în aceleași contexte, uneori ca practicieni-cercetători. Acest tip de cercetare păstrează astfel o formă de continuitate atât în relația profesională și personală, fără a nega însă diferențele inerente existente ale fiecărui individ. În plus, trebuie subliniat faptul că, confruntați cu ascensiunea educației bazate pe dovezi, unii cercetători evidențiază riscurile unei viziuni reductive asupra profesiilor din domeniul educației, care s-ar limita la aspecte tehnice, în detrimentul dimensiunii profesionale [5]. Cercetarea participativă ar putea fi văzută ca actul militant al unui cercetător, care urmărește să păstreze punctul de vedere al practicienilor în construirea cunoștințelor științifice care îi privește în mod direct și să apere, prin chiar principiile cercetării participative, o concepție politică a practicii educaționale, de formare și cercetare.

Un rol esențial în formarea profesională a profesorului îl reprezintă proiectul de dezvoltare profesională, care corespunde unui ideal de transformare a unui mod de a fi sau de a face pe care un profesor dorește să îl consolideze într-un context care este foarte important pentru el. Pentru a-și identifica proiectul de dezvoltare profesională, studentul este invitat să reflecteze pe baza acțiunilor sale profesionale competente și conștiente, adică asupra contextului precis în care se confruntă cu o dificultate, ceea ce își dorește (intenția) în acest context precis, ceea ce crede și presupune a fi adevărat (presupoziții) și asupra acțiunilor pe care reușește sau nu reușește să le implementeze. El este încurajat să își formuleze proiectul de dezvoltare profesională sub forma diferitor întrebări, care necesită argumente, acțiuni în contexte concrete de activitate, astfel relaționează predarea cu cercetarea și acțiunea, devenind un tot întreg.

La sfârșitul proiectului lor de dezvoltare profesională, este important pentru noi să sprijinim studenții în creșterea gradului de conștientizare și formalizarea noilor cunoștințe profesionale, care constituie răspunsurile lor la întrebarea/întrebările

lor. Cum? la originea proiectului său de dezvoltare profesională [8]. Cunoștințele profesionale explicitează un mod de a fi și de a face care trebuie favorizat într-un context specific. Poate corespunde unui principiu, unei abordări, unei resurse, unui instrument etc. ia următoarea formă generală: Dacă crezi în ceva (presupoziții) și dorești ceva (intenție(i)) în contextul dat, fă sau evită să faci anumite acțiuni. Cunoștințele profesionale îți pot fi de folos în viitor.

În contextul formării, sprijinului sau cercetării-acțiune, punem un mare accent pe dezvoltarea capacității studenților de a asculta și de a pune sub semnul întrebării modelul lor, precum și pe cel al celorlalți, într-un mod diferențiat. Concret, vrem să vedem studenți viitori profesori care învață să asculte, în profunzime, viziunea specifică și distinctă a fiecărei persoane și să o pună sub semnul întrebării cu bunătate pentru a sprijini conștientizarea și actualizarea progresivă.

În relaționarea predării și cercetării propunem trei repere fundamentale, și anume: 1) explorarea modelelor de dezvoltare profesională și a acțiunilor demonstrate eficient care le susțin; 2) dezvoltarea treptată a propriului model de dezvoltare profesională și reflecții asupra stării dezvoltării personale în sine și în jurul său; 3) implementarea proiectului său de dezvoltare profesională legat de modelul personal. O astfel de dezvoltare este apoi caracterizată de o evoluție a conținutului și a sarcinilor propuse de profesori studenților lor, cu organizarea lor (componenta cognitivă a practicilor) și a metodelor de lucru și a interacțiunilor lingvistice în jurul sarcinilor propuse (componenta mediativă a practicilor).

Valorizarea procesului de dezvoltare profesională pentru a ameliora și a disemina practicile pedagogice prezintă o acțiune incipientă în formarea viitorilor profesori. Formarea profesională a cadrelor didactice este realizată în conformitate cu cadrul de politici educaționale care corelează activitatea de predare și de cercetare, accentuând calitatea procesului de formare profesională a cadrelor didactice.

Procesul de realizare a proiectelor la care sunt supuși studenții unui program de master nu este o situație clasică de predare-învățare, ce este o abordare, bazată pe pedagogia activă, favorizează munca în echipă.

Concluzii

Pentru a sprijini dezvoltarea profesională în rândul studenților, în contextul sprijinului individual și colectiv, al formării universitare, al consultărilor, al cercetării-acțiune și al dezvoltării profesionale și personale, este necesar de corelat predarea cu cercetarea și acțiunea activităților educaționale, pentru a deveni treptat conștienți de propriile acțiuni profesionale competente și conștiente în cadrul căreia își desfășoară activitatea.

Implementarea politicilor naționale pe dimensiunea cercetării științifice contribuie la dezvoltarea cercetării încă din perioada de formare profesională inițială și continuă la etapa dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Cercetarea participativă își dezvoltă domeniul și se regăsește și în alte domenii: economie, medicină, inginerie, agricultură etc., deoarece cadrele didactice în aceste

domenii necesită formare profesională pe dimensiunea psihopedagogică, corelată cu domeniul de activitate profesională.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBERO, B.; GUEUDET, G.; ENEAU, J.; BLOCHER, J.-N. Remettre à l'étude le rapport entre éducation et démocratie: un enjeu contemporain. Apports de la recherche et mises en débat. În: B. Albero, G. Gueudet, J. Eneau, J.-N. Blocher (dir.), *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Presses universitaires de Rennes, 2015, pp. 1118.
2. BÉDARD, D.; VIAU, R. *Profilul de învățare al studenților de la Universitatea din Sherbrooke. Rezultatele sondajului realizat în semestrul de toamnă al anului 2000*. Raport către Prorectoratul pentru Educație. Universitatea din Sherbrooke, 2001.
3. CASELLA, P.; THIBAULT, F. Présentation des Équipes de Recherche Technologique Éducation: une expérience continue et renouvelée. În: *Pré-actes du colloque Technologies pour l'apprentissage et l'éducation, Paris, 25 et 26 novembre 2003*. Disponibil: https://edutice.hal.science/edutice-00000372.
4. CASPAR, P. Bilan et perspectives en formation continue. În: J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Sciences Humaines, 2008, pp. 3136.
5. Comité national de la recherche scientifique. *Recommandation pour une stratégie de Recherches Participatives conduites au CNRS*. 2021. Disponibil: https://www.cnrs.fr/comitenational/cs/recommandations/15_octobre_2021/CS-Recommandation_Sciences_participatives.pdf
6. GODRIE, B.; HECK, I. L'approche participative, la recherche-action et leurs principales stratégies d'enquête et d'inclusion des groupes subalternisés. Dans F. Piron et E. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* [chapitre 30, en ligne]. Science et bien commun, 2021. Disponibil: https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-de-recherche-participative-recherche-action-et-sciences-citoyennes/.
7. GONZALES-LAPORTE, C. *Recherche-action participative, collaborative, intervention… Quelles explicitations?* [document de travail du WP3]. Labex ITEM, 2014. Disponibil: https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115.
8. GUAY, M-H.; GAGNON, B. La recherche-action. În: I. Bourgeois. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Presses de l'Université du Québec, 2021b.
9. NEACȘU, I. *Învățământ și competențe educaționale. Studii de țară: itinerar geografic, identități creative*. Iași: Polirom, 2024. ISBN 978-973-46-9845-5.
10. PAILLÉ, P. La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives,* 2007, *27*(2), pp. 133–151.
11. Strategia de dezvoltare „Educația 2030". HG 114/2023. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro
12. WOUTERS, P.; FRENAY, M.; PARMENTIER, Ph. Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs, 2011, pp. 73-90. https://journals.openedition.org/rechercheformation/1406

STUDIU CONSTATATIV VIZÂND PROVOCĂRILE SPECIFICE GENERATE DE „ȘOCUL REALITĂȚII” ÎN CARIERA DIDACTICĂ

A DESCRIPTIVE STUDY ON THE SPECIFIC CHALLENGES GENERATED BY „REALITY SHOCK” IN THE TEACHING CAREER

Ecaterina ȚĂRNĂ, dr. hab., profesor univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ecaterina ȚĂRNĂ, PhD Habilitatus, University Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0001-5408-9504
e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md

CZU: 37.091.12:159.947.5
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p31-41

Abstract. This article examines the „reality shock” phenomenon in the teaching career, investigating the gap between theoretical training and the practical demands of the school environment. Through a descriptive study conducted on a sample of 127 teachers, the research explores the challenges of induction across four fundamental dimensions: personal (impact on well-being and self-identity), cognitive (the dissonance between professional ideals and educational reality), professional (the discrepancy between theoretical skills and the educator role), and relational (the quality of interactions and professional optimism). The findings underscore the imperative for an integrated support system oriented towards preventing professional attrition through innovative strategies for understanding factual reality. The paper proposes practical guidelines validated within the „Mentoring and Socio-Educational Counseling” Program, providing a model for an effective transition from induction to teaching performance.

Keywords: reality shock, novice teachers, mentoring and socio-educational counseling, cognitive dissonance, professional attrition prevention.

Introducere

În procesul de confruntare a constructelor mentale preexistente cu realitatea faptică a mediului educațional, elementul central îl constituie analiza comparativă între reprezentările anticipative și experiența fenomenologică propriu-zisă. Astfel, gradul de congruență dintre aceste două fenomene reprezintă un determinant critic al satisfacției profesionale sau, după caz, al instalării insatisfacției. Atunci când experiența din mediul educațional validează sau excedează așteptările înscrise în schemele cognitive de reper, se instalează o stare de bine și gratificație profesională. În schimb, disonanța cognitivă dintre așteptările imaginative și realitatea faptică generează frustrare, stres ocupațional și, în stadii avansate, reacții de respingere față de profesie. Această problematică a fost teoretizată prin prisma discrepanței dintre

rolurile prescrise (anticipate în etapa formării inițiale) și rolurile efectiv exercitate în contextul organizațional (A. Toffler [8], S. Veenman [11], S. Chelcea [2], G. Pânișoară, I. Pânișoară [7], E. Păun [6]). În mod specific, debutanții resimt adesea disparități majore între reprezentările idealizate asupra statutului de educator și complexitatea pragmatică a realității din mediul educațional, fenomen care fundamentează conceptul de „șoc al realității" în adaptarea profesională (T. Callo [1], E. Joia [5], E. Țărnă [9], S. Făt [3]). În acest sens, debutul în cariera educațională transcende dimensiunea pur adaptativă, constituindu-se ca o *etapă de reconfigurare psihoemoțională și profesională*. Specialistul aflat la început de carieră accede în sistemul educațional cu un bagaj teoretic extensiv, a cărui funcționalitate este pusă la încercare de impactul unor variabile critice, generatoare de:

- *disonanța cognitivă structurală* – aceasta survine din divergența accentuată între modelul idealizat al profesiei (fundamentat pe rigoarea teoretică a formării inițiale) și realitatea faptică, incluzând constrângerile logistice, presiunea birocratică și imprevizibilul asociat managementului grupului de învățare, elemente care infirmă frecvent proiecțiile de tip „cum ar trebui să fie" [4], [9];
- *izolarea profesională și atomizarea decizională* – se manifestă prin sentimentul de insecuritate generat de asumarea solitară a responsabilității în fața unor decizii educaționale majore; în absența unui sistem consolidat de mentorat sau de consiliere socioeducațională, debutantul percepe o fractură între suportul academic anterior și solitudinea actului decizional în context real [2], [10], [12];
- *epuizarea emoțională timpurie (burnout)* – apare din cauza suprasolicitării resurselor psihoemoționale și adaptative pentru a suplini lipsa deprinderilor procedurale. În efortul de a compensa absența experienței prin implicare afectivă intensivă, debutanții riscă un consum psihoenergetic accelerat, fapt ce poate compromite sustenabilitatea performanței pe termen lung sau poate conduce la neintegrare profesională.

Deși termenul de „șoc al realității" este consacrat în literatura pedagogică de Veenman (1984), fundamentele sale sociologice se regăsesc în analiza lui Alvin Toffler (1970/1973), care demonstrează că nu natura schimbării, ci ritmul ei accelerat este cel care destabilizează individul, depășindu-i capacitatea naturală de adaptare și performanță. În articolul de față, ne referim la „șocul realității" în cariera didactică nu doar ca la o etapă de adaptare profesională, ci ca la o manifestare specifică a fenomenului social global analizat de Toffler în lucrarea sa de referință, „Șocul viitorului" [8]. În accepțiunea autorului, acest șoc nu survine din schimbarea în sine, ci din accelerarea acesteia, proces care, pentru debutanți, se traduce printr-o coliziune brutală între „lumea ideatică" a formării universitare și „realitatea dinamică" a școlii contemporane. Valorizând teza centrală a lui Toffler, argumentăm că, pentru a reuși să facem față în mod corespunzător schimbărilor rapide din existența noastră profesională, „va fi

necesar să adoptăm o nouă atitudine față de viitor, să devenim conștienți de rolul pe care viitorul îl joacă în prezent" [Ibidem, p. 62]. În acest context, studiul de față își propune să demonstreze că provocările debutului nu sunt simple carențe de metodologie, ci simptome ale unei rezilienșe scăzute în fața noutății absolute. Așadar, dacă analizăm „șocul realității" doar ca pe o problemă de muncă, tratăm simptomul, nu cauza. În realitate, depășirea acestui impas necesită o evaluare a întregului sistem de valori. În acest sens, mentoratul și consilierea socioeducațională intervin ca mecanisme de „alfabetizare a realității faptice", ajutând debutantul să înțeleagă dezamăgirea nu ca pe un eșec personal, ci ca pe o tranziție necesară pentru a trece de la o viziune idealizată la una funcțională. Parafrazându-l pe A. Toffler, argumentăm că persistența unei paradigme de adaptare și integrare a personalului educațional în absența mecanismelor de suport specializat transformă „șocul realității" dintr-o etapă tranzitorie într-o barieră insurmontabilă. Din această perspectivă, mentoratul și consilierea socioeducațională trebuie să acționeze nu doar ca suport logistic, ci ca un catalizator esențial în reconfigurarea identității profesionale, facilitând tranziția debutantului de la un simplu transmițător de informații, la un explorator al viitorului, capabil să integreze incertitudinea ca pe o resursă de performanță, nu ca pe eșec profesional.

Cadru teoretic și repere metodologice

Analiza fenomenului se bazează pe convergența a patru piloni teoretico-aplicativi care explică impactul „șocului realității" și fundamentează construcția instrumentului de cercetare utilizat:

1. *Teoria sociodinamică* (A. Toffler, [8]) – prin teoria accelerării se explică mediul macrosocial în care activează debutantul. În acest sens, șocul realității nu provine din natura sarcinii, ci din ritmul și volumul schimbărilor care depășesc capacitatea de procesare adaptativă a cadrului didactic debutant.
2. *Teoria psihocognitivă* (L. Festinger, [4]) – fundamentează analiza gradului de satisfacție și a riscului de abandon, explicând disonanța dintre modelul idealizat (format în anii de studiu) și realitatea faptică, generatoare de stres ocupațional.
3. *Teoria praxiologică* (S. Veenman, [11]) – se concentrează pe „paralizia" în fața sarcinilor concrete (managementul clasei, birocrație), unde bagajul teoretic nu se traduce spontan în deprinderi procedurale.
4. *Teoria interacționist-organizațională* (E. Păun, [6]) – analizează mecanismele de izolare profesională și adaptare la cultura instituțională, explicând dificultățile integrării în cultura organizațională a școlii.

Pentru investigarea teoriilor menționate, a fost elaborat „Chestionarul de constatare a provocărilor specifice generate de șocul realității în cariera didactică". Chestionarul a fost structurat pe patru dimensiuni critice, fiecare fiind explorată prin câte 5 itemi evaluați pe scala Likert în 5 trepte (1 – în foarte mică măsură (Deloc); 2 – în mică măsură; 3 – într-o măsură moderată (Nici mult, nici puțin); 4 – în mare măsură; 5 – în foarte mare măsură).

Tabelul 1. Structura și dimensiunile chestionarului privind „șocul realității” în cariera didactică

Dimensiunea investigată	Indicatori cheie	Obiectivele metodologice
I. Personală	Reziliența și echilibrul psihoemoțional, starea de bine, de sănătate și epuizare.	Evaluarea impactului psihoemoțional și a riscului de burnout.
II. Cognitivă	Disonanța cognitivă dintre proiecția ideală a profesiei și realitatea constatată în mediul școlar.	Măsurarea conflictului dintre teoria academică și practica cotidiană.
III. Profesională	Discrepanța dintre competențele teoretice și cerințele concrete ale exercitării rolului de educator.	Evaluarea autoeficacității și a competențelor procedurale.
IV. Relațională și de optimism profesional	Nivelul de adaptare, calitatea interacțiunilor în grupul de muncă și optimismul profesional în exercitarea rolului.	Evaluarea gradului de integrare în cultura organizațională.

Structura chestionarului a asigurat obligativitatea răspunsurilor pe fiecare dimensiune, garantând astfel completitudinea datelor colectate. Antetul instrumentului a pus accent pe caracterul non-evaluativ al demersului, definind șocul realității ca o „etapă firească de adaptare”, pentru a reduce dezirabilitatea socială a răspunsurilor. Această abordare ne-a permis nu doar o inventariere a dificultăților, ci și o analiză a modului în care „alfabetizarea realității faptice” prin mentorat ar putea reduce abandonul profesional.

Analiza și interpretarea datelor

Datele prezentate în Figura 1 relevă o distribuție asimetrică a eșantionului, marcată de o predominanță a cadrelor didactice debutante din mediul rural (63%), comparativ cu cele din mediul urban (37%). Această configurație nu este doar o constatare statistică, ci reflectă o realitate sistemică: în contextul rural, depășirea „șocului realității” devine o provocare strategică. Spre exemplu, în mediul rural, procesul de adaptare profesională este adesea afectat de fenomenul de atomizare decizională, întrucât debutanții au acces limitat la rețele de mentorat.

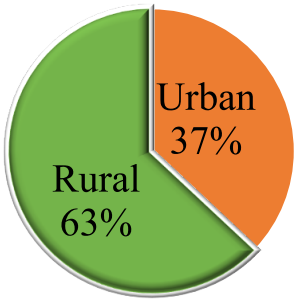


Figura 1. Distribuția respondenților după mediul rezidențial

Analiza datelor din Figura 2 indică o concentrare majoritară a eșantionului în segmentul învățământului gimnazial (35%) și primar (32%), urmat de cel liceal (22%) și preșcolar (11%).

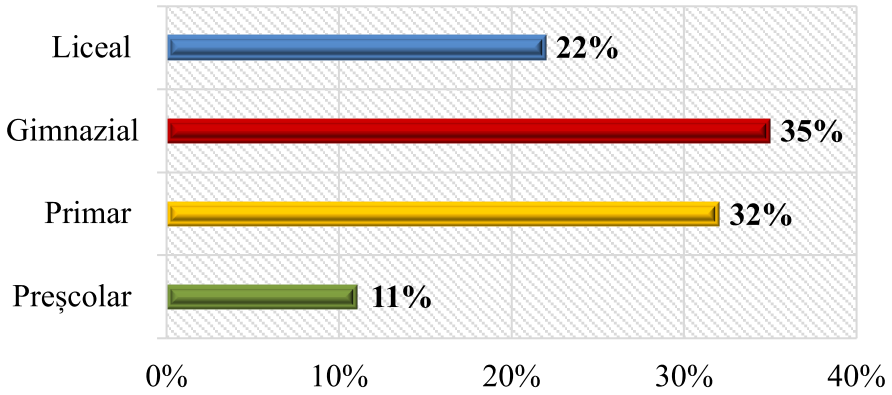


Figura 2. Distribuția respondenților după nivelul de activitate didactică

Datele prezentate în Figura 2 permit o analiză de tip longitudinal-evolutiv a „șocului realității". Observăm o reprezentare segmentată a eșantionului, unde ponderea cea mai mare revine cadrelor didactice cu o vechime de peste 3 ani (39%) și a celor aflați în intervalul 2–3 ani (33%). Segmentul aflat în primul an de activitate (0–12 luni) reprezintă cumulat 16% (7% + 9%), în timp ce intervalul 1–2 ani constituie 12%.

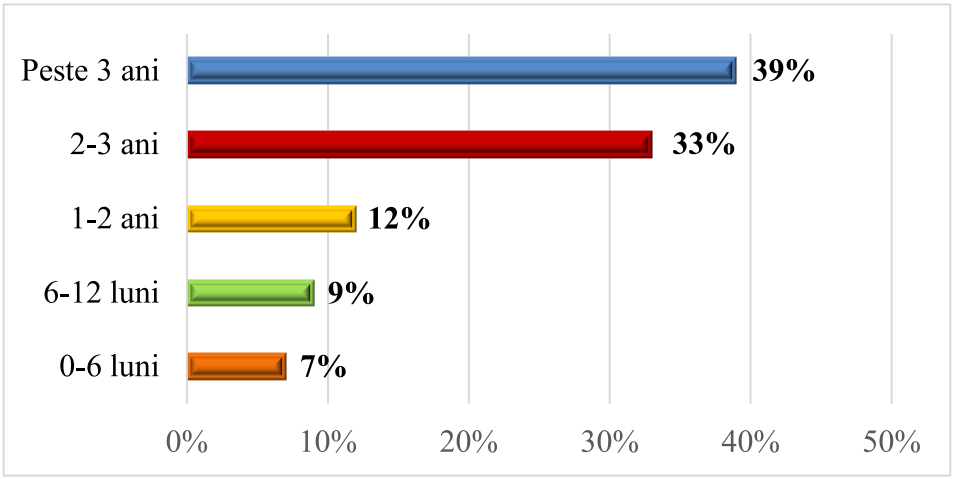


Figura 3. Distribuția respondenților în funcție de experiența didactică

În continuare, menționăm că distribuția respondenților este relevantă din perspectiva etapelor de depășire a șocului realității (Figura 3):

1. *Etapa de supraviețuire (0–1 an)* – deși reprezintă procentul cel mai mic (16%), acesta este nucleul dur unde se manifestă „șocul realității" în forma sa pură; conform teoriei lui Toffler, aici se produce „impactul brutal al noutății" [8].

2. *Etapa de consolidare și risc de burnout (2–3 ani)* – prezența semnificativă a celor cu o vechime de 2–3 ani (33%) sugerează că cercetarea surprinde momentul critic în care entuziasmul inițial se poate diminua, iar disonanța cognitivă riscă să se transforme în stres cronic sau „insatisfacție instalată" [4], în absența unor programe de mentorat și consiliere socioeducațională.
3. *Etapa rezilienței și a optimismului pedagogic (peste 3 ani)* – faptul că 39% dintre respondenți au depășit pragul de 3 ani oferă studiului o bază comparativ-analitică. Respondenții reprezintă grupul care a reușit „alfabetizarea realității", integrarea lor permițând identificarea strategiilor de succes care au condus la depășirea riscului de abandon profesional.

În continuare, menționăm că datele prezentate în Figura 4 oferă o perspectivă elocventă asupra modului în care este gestionat „șocul realității" la nivel instituțional. Astfel, o pondere semnificativă a respondenților (78%) a indicat absența unui mentor desemnat oficial, fapt ce accentuează provocările specifice debutului în carieră. În lipsa unui mecanism de sprijin formal, cadrele didactice sunt adesea nevoite să adopte strategii de tip „încercare și eroare" [9], proces care transformă dificultățile inerente profesiei în surse de stres și izolare. După cum observăm, doar 22% dintre participanții la studiu beneficiază de suportul unui mentor, ceea ce reduce semnificativ impactul negativ al șocului realității.

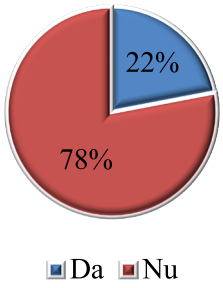


Figura 4. Distribuția respondenților în funcție de suportul unui mentor desemnat oficial

Analiza datelor prezentate în Figura 5 evidențiază complexitatea impactului „șocului realității" asupra *dimensiunii personale* a cadrelor didactice, reliefând corelațiile dintre acest fenomen, *mecanismele de reziliență* și *stabilitatea psihoemoțională*. Observăm o tendință îngrijorătoare în ceea ce privește *epuizarea emoțională*, unde un cumul de 44% dintre respondenți au indicat niveluri ridicate și foarte ridicate. Această stare de epuizare este strâns legată de *afectarea somnului și a sănătății*, unde 41% dintre subiecți se situează în zona superioară a scalei. Rezultatele sugerează că primele confruntări cu realitatea educațională nu sunt doar provocări profesionale, ci devin factori de stres cu somatizare directă, erodând fundamentele rezilienței fizice și psihice. De asemenea, *invadarea spațiului personal* apare ca un indicator critic, 40% dintre respondenți resimt o intruziune majoră a sarcinilor didactice în viața privată. Într-un context de „șoc al realității", incapacitatea de a delimita timpul recuperatoriu

de cel de muncă accelerează procesul de burnout, lăsând debutantul fără resursele necesare pentru regenerarea echilibrului psihoemoțional. În contrast cu indicatorii de epuizare, *regretul carierei* prezintă o distribuție mai polarizată (Figura 5). Deși 34% dintre participanți declară că nu resimt acest regret, o pondere egală de 34% se situează la polul opus. Acest fapt indică o criză de identitate profesională timpurie pentru o treime dintre debutanți. În mod corelat, *scăderea motivației* este resimțită acut de 35% dintre cadrele didactice, sugerând că entuziasmul inițial este rapid consumat de dificultățile administrative și relaționale ale sistemului.

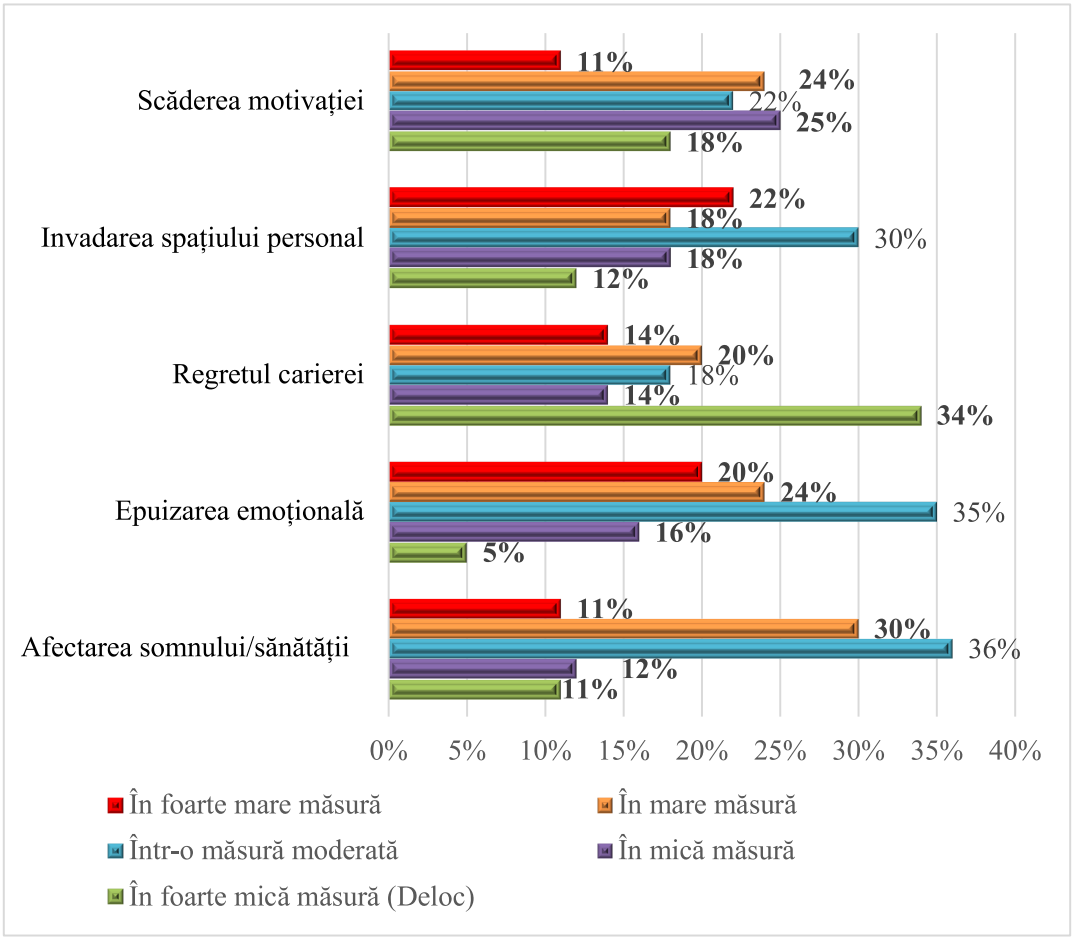


Figura 5. Analiza comparativă a indicatorilor dimensiunii personale (rezilienta și echilibrul psihoemoțional)

În cele ce urmează, datele prezentate în Figura 6 permit o analiză aprofundată a *dimensiunii cognitive a „șocului realității”*, investigând modul în care sistemul de reprezentări și așteptări profesionale ale debutanților intră în conflict cu experiența empirică din mediul școlar. Această dimensiune este esențială, deoarece vizează restructurarea modelelor mentale și a identității de sine în raport cu profesia. Discrepanța între *idealul pedagogic și realitatea cotidiană* este resimțită în mare și foar-

te mare măsură de 44% dintre respondenți, în timp ce 40% raportează o disonanță acută față de standardele academice. Acest decalaj confirmă faptul că fundamentele teoretice ale debutanților sunt supuse unei presiuni de reconfigurare imediată în fața complexității mediului școlar (Figura 6).

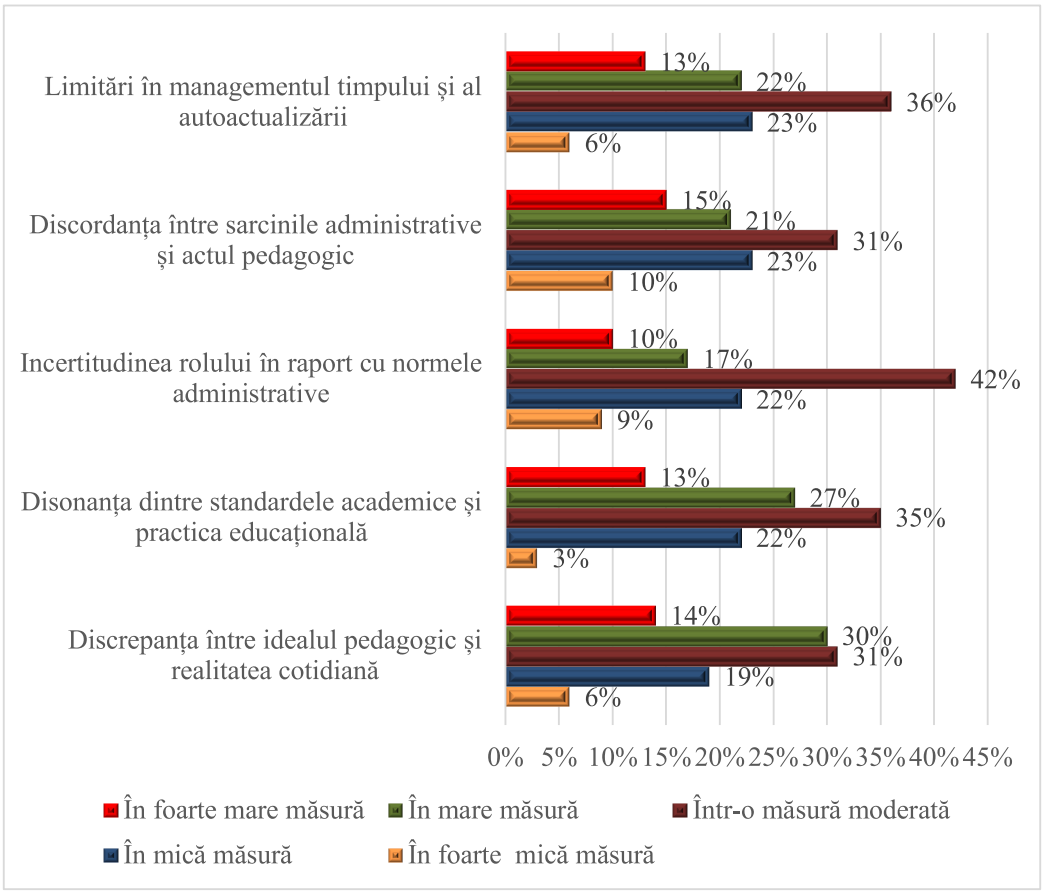


Figura 6. Distribuția frecvențelor vizând indicatorii șocului realității pe dimensiunea cognitivă

Observăm o particularitate statistică în cazul *incertitudinii rolului față de normele administrative*, unde ponderea dominantă (42%) se concentrează în zona măsurii moderate (Figura 6). Totodată, *discordanța între sarcinile administrative și actul pedagogic* generează tensiuni pentru 36% dintre respondenți (21% în foarte mare măsură și 15% în mare măsură). Din perspectivă cognitivă, această discrepanță fragmentează focalizarea mentală a cadrelor didactice, obligându-le să prioritizeze formalitățile în detrimentul inovației didactice, fapt ce alimentează sentimentul de ineficiență. De asemenea, disonanța dintre standardele academice și practica educațională este resimțită acut (în mare și foarte mare măsură) de 40% dintre subiecți. Rezultatul sugerează o dificultate cognitivă de a transpune exigențele de excelență asimilate în mediul universitar în activități didactice fezabile. Prin urmare, absența sprijinului prin mentorat, semnalată anterior, lasă aceste disonanțe cognitive nerezol-

vate, ceea ce poate conduce fie la o plafonare precoce (acceptarea necritică a realității), fie la abandonul profesional.

Datele din Figura 7 oferă o perspectivă detaliată asupra dificultăților de ordin operațional și metodologic. Acestea permit identificarea ariilor de competență în care „șocul realității" se manifestă nu prin conflict interpersonal, ci prin dificultăți de ordin profesional.

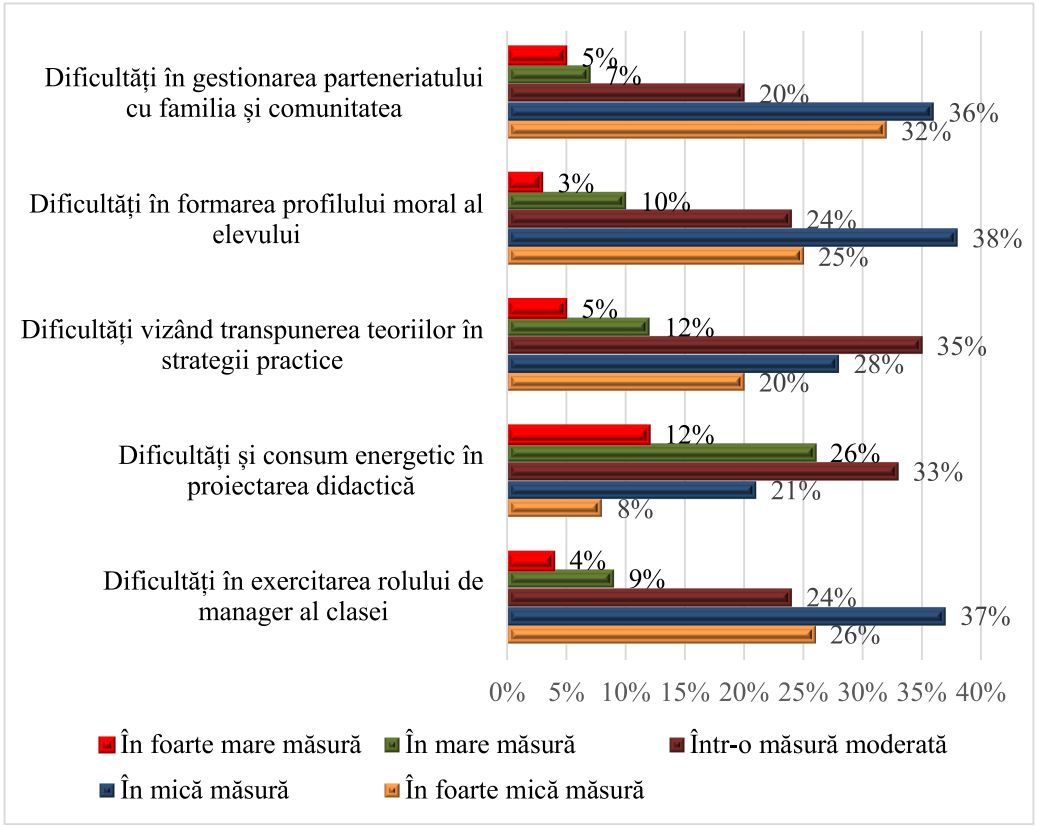


Figura 7. Distribuția frecvențelor vizând indicatorii șocului realității pe dimensiunea profesională

Indicatorul care înregistrează cel mai ridicat nivel de dificultate este *proiectarea didactică și consumul energetic asociat*. Un cumul de 38% dintre respondenți resimte această activitate în mare și foarte mare măsură, la care se adaugă o pondere semnificativă, de 33%, care o evaluează la un nivel moderat. În logica studiului constatativ privind șocul realității, acest rezultat demonstrează că principala barieră a debutantului este *trecerea de la „conceptul de lecție" la „proiectarea operațională"*. De asemenea, *transpunerea teoriilor în strategii practice* reprezintă o altă sursă de tensiune profesională, fiind resimțită ca problematică de un segment cumulativ de 52% (35% – măsură moderată; 12% – mare măsură; 5% – foarte mare măsură). Rezultatele indică faptul că *dimensiunea profesională a șocului realității este dominată de supraîncărcarea operațională*, în timp ce aspectele relaționale par a fi gestionate cu o facilitate relativă.

Datele sintetizate în Figura 8 permit o analiză a *dimensiunii relaționale și a optimismului pedagogic*, oferind o perspectivă asupra modului în care „șocul realității" afectează interacțiunile sociale și sistemul de credințe profesionale.

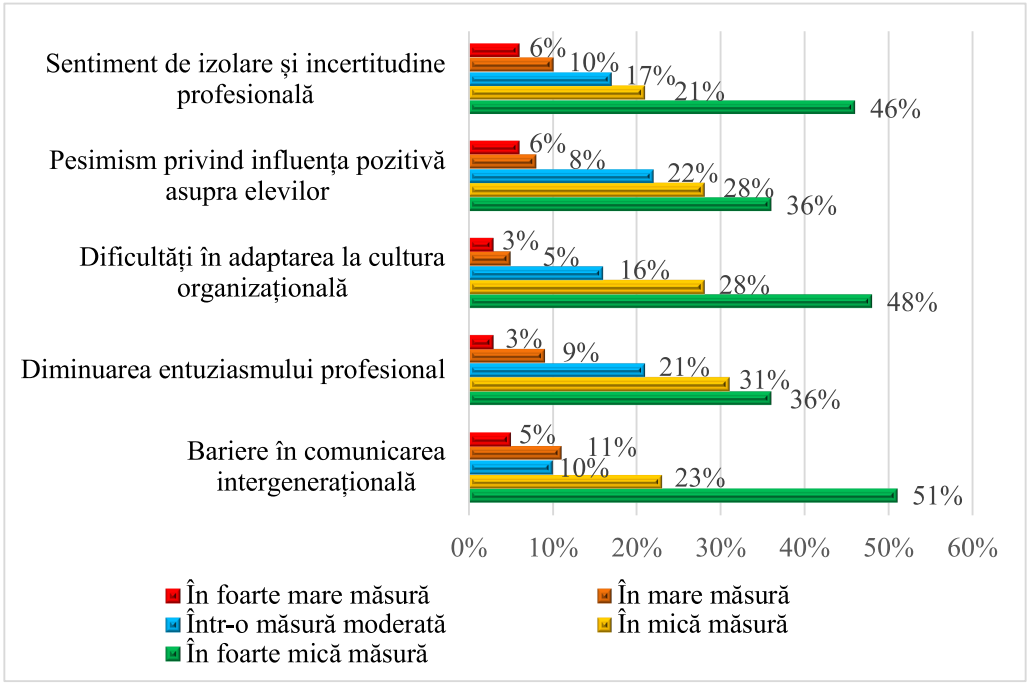


Figura 8. Distribuția frecvențelor vizând indicatorii șocului realității pe dimensiunea relaționare și optimism pedagogic

Spre deosebire de dimensiunile personală, profesională și cognitivă analizate anterior, datele prezentate în Figura 8 indică un anumit *grad de reziliență în plan social, dublat însă de semnale de alarmă privind erodarea entuziasmului profesional.* De exemplu, barierele în *comunicarea intergenerațională* sunt resimțite în foarte mică măsură (deloc) de 51% dintre respondenți, cumulul celor care nu percep aceste obstacole fiind de 74%. De asemenea, *pesimismul privind influența pozitivă asupra elevilor reprezintă un indicator critic*, un segment cumulativ de 36% dintre participanți resimțind această stare. Analiza frecvențelor demonstrează că, deși respondenții beneficiază de un confort relațional relativ bun, aceștia se confruntă cu o fragilitate a optimismului pedagogic (Figura 8). În contextul șocului realității, criza nu este una de „acceptare socială", ci una de „sens profesional". Prin urmare, mentoratul trebuie să valorifice un climat organizațional pozitiv pentru a susține și reconstrui optimismul vocațional al debutantului.

Concluzii și recomandări

Dacă analizăm „șocul realității" strict ca pe o dificultate de adaptare profesională, riscăm să tratăm doar simptomul, nu și cauza. În acest sens, mentoratul și consilierea socioeducațională intervin ca mecanisme esențiale de „alfabetizare a realității

faptice", sprijinind debutantul în reîncadrarea dezamăgirii: nu ca pe un eșec personal, ci ca pe o tranziție firească de la o viziune idealizată la una funcțională. Prin urmare, este imperativă trecerea de la un mentorat formal-administrativ la unul autentic, centrat pe suport socioeducațional. Mentoratul trebuie să fie integrat ca o componentă obligatorie a culturii organizaționale, oferind un mecanism de siguranță pentru toți cei care, în prezent, sunt privați de această asistență. De asemenea, punerea la dispoziție a unor instrumente operaționale, resurse pre-elaborate și modele de bune practici poate diminua presiunea psihoemoțională, permițând debutantului să se focalizeze pe inovația pedagogică și pe calitatea relației cu elevii. Șocul realității poate fi convertit dintr-o criză de adaptare într-o oportunitate de creștere profesională doar dacă sistemul de învățământ substituie „singurătatea debutantului" cu o structură solidă de suport. Rezultatele studiului fundamentează necesitatea unor parcursuri academice de specializare, precum programul de masterat în „Mentorat și consiliere socioeducațională".

BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7
2. CHELCEA, S. Psihosociologia. Teorii. Cercetări. Aplicații. Iași: Polirom, 2008. 424p. ISBN 978-973-46-0866-83.
3. FĂT S. Identitatea profesională în cariera didactică. București: Editura Universității din București. 2010. 193 p. ISBN 978-973-737-755-5.
4. FESTINGER, L. A theory of cognitive dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1957. 312p.
5. JOȚA, E. Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de învățare cognitiv constructivistă. Ediția a II-a. București: EDP, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8
6. PĂUN, E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactica. Iași: Polirom, 2017. 230 p. ISBN 978-973-46-6820-5.
7. PÂNIȘOARĂ G. PÂNIȘOARĂ I. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016. 309 p. ISBN 978-9734-65-821-3.
8. TOFFLER, A. Șocul viitorului. București: Politica. 1973. 515 p.
9. ȚĂRNĂ, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS "I. Creangă", 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.
10. ȚĂRNĂ, E., GORAȘ, M., Academic adaptation – intensive process of preparation for professional adaptation. În: The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 5, Issue II, March 2020. p. 97-106. ISSN-2470-1262. eISSN 2831-4077. DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10081. (UDC) 378.1 CZU. 371.132 (DOAJ)
11. VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. În: Review of Educational Research. 1984, Vol.54,No 2. pp. 143-178
12. ZLATE, M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2004. 568 p. ISBN: 973-681-681-8.

PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: IMPACTUL AUTOPERCEPȚIEI ȘI INTROSPECȚIEI ASUPRA OPTIMIZĂRII CULTURII PEDAGOGICE

TEACHER PROFESSIONALISATION: THE IMPACT OF SELF-PERCEPTION AND INTROSPECTION ON THE OPTIMISATION OF PEDAGOGICAL CULTURE

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Carolina CALARAȘ, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creangă" din Chișinău

Larisa CUZNEȚOV, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-7677-1763;
e-mail: larisacuznetov@mail.ru
Carolina CALARAȘ, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-1194-2629;
e-mail: calaras.carolina@upsc.md

CZU: 378.126
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p42-50

Abstract. The article presents a theoretical study with applied research elements focused on the development and valorisation of strategies for teachers' self-improvement through the enhancement of self-knowledge and pedagogical culture by means of self-perception and introspection. The paper is structured into three parts: the introduction, the main body, and the conclusion. The first part provides an overview of the genesis of the core concepts; the second part contains a description of the investigation conducted, including explanations regarding the development of the criteria and indicators used in the experimental research. This section also analyses the results obtained and substantiates the strategies outlined previously, while the final part presents the synthesis and conclusions drawn with regard to the issue under investigation. At the same time, the study includes a brief description of a formative investigation carried out within two focus groups of teachers who expressed their willingness to become informed about the importance and impact of introspection and self-perception on the optimisation of their own pedagogical culture. In parallel, the paper also elucidates the outcome of a self-experiment conducted by the authors concerning the application of the strategies developed for the purpose of their validation.

Keywords: teacher professionalisation, self-perception, self-knowledge, introspection, reflection, optimisation of pedagogical culture.

Este foarte bine cunoscut faptul că asupra formării-autoperfecționării personalității sale fiecare persoană muncește pe parcursul întregii vieți. Totodată, în viziunea

noastră, există profesii care obligă persoana la eforturi mari și permanente, deoarece anume de ele depinde cultivarea tinerei generații, viitorul unui stat, educația și cultura societății, bunăstarea ei morală și spirituală. Evident că aici avem în vedere profesia de pedagog, forța erudiției și competenței lui, forța epistemologică, teleologică, axiologică, modelatoare și motivatoare a personalității acestuia. Studiind literatura de specialitate, ne- am dat seama că subiectul vizat este foarte modest cercetat și am considerat util să abordăm în acest articol aspectul anunțat în titlul lucrării. Mai precis, sursele bibliografice din domeniul psihologiei cognitive și a psihologiei sociale privind autopercepția și introspecția persoanei elucidează istoricul și evoluția conceptelor, particularitățile și conținutul acestora, iar în sursele pedagogice pe marginea acestui subiect nu am găsit careva informații substanțiale. Motiv care ne-a sugerat ideea să încercăm o mică cercetare în domeniul dat. Conștientizăm faptul că formarea inițială, cea continuă și autoperfecționarea cadrelor didactice presupun de la sine autopercepția și introspecția, munca asupra optimizării culturii pedagogice și, totuși, am decis să realizăm un studiul, oferind unele explicații cu speranța că acestea vor fi de un real folos studenților și pedagogilor, incitând interesul, imaginația și creativitatea lor.

Așadar, plecând de la premisa conform căreia *autocunoașterea reprezintă punctul de reper în autoperfecționarea și autoactualizarea cadrelor didactice*, vom studia, analiza și reflecta pe marginea valorii autopercepției și introspecției, conștientizând faptul că anume aceste două mecanisme interconexe asigură complicatul proces de cunoaștere și definire a sinelui/ Eu-lui, considerat nucleu al personalității umane și, desigur că, al personalității pedagogului, din punct de vedere profesional. Bineînțeles că prin intermediul autocunoașterii persoana își identifică și evaluează particularitățile tipologice și cele de vârstă, aptitudinile și atitudinile, convingerile, aspirațiile, valorile și preferințele; competențele și conduita în diverse situații existențiale, inclusiv în profesie. Evident că *autocunoașterea* ajută oamenii în luarea deciziilor, în planificarea diverselor acțiuni și activități, în soluționarea problemelor și dilemelor existențiale și desigur că în construirea carierei profesionale. În contextul elucidării reperelor epistemologice, vom preciza și delimita specificul autopercepției și introspecției, abordate ca factori de optimizare a culturii pedagogice. În consens cu studiul literaturii de specialitate [1; 2; 4; 12], precizăm că *autopercepția reprezintă un proces psihic, orientat spre sine, el denotă modul in care persoana se vede, se percepe, stabilește și verifică caracteristicile proprii*. Paralel cu aceasta, *autopercepția presupune și o analiză a imaginii de sine, a dezvăluirii specificului opiniilor, convingerilor, caracterului și comportamentului, a incertitudinilor, erorilor și greșelilor, justificărilor proprii* etc. Definiția dată elucidează rezumativ esența *Teoriei autopercepției*, întemeiată de Daryl Bem ca alternativă la *Teoria disonanței cognitive*[1]. Astfel, *Teoria autopercepției se bazează pe două axe fundamentale* care, rezumativ, redau esența și conținutul ei, după cum urmează:

– autopercepția asigură prevenirea disonanței cognitive a persoanei prin a o ajuta ca aceasta, studiindu-se, *privind în interiorul său să-și poată identifica si*

conștientiza propriile atitudini, convingeri, stări, neajunsuri, comportamente și circumstanțele acestora etc., ceea ce previne starea de incertitudine și disonanță, comportarea confuză și nesigură a individului;

- atunci când opiniile și atitudinile persoanei sunt incerte, insuficient clarificate, lipsite de argumente solide, aceasta se află într-o poziție similară unui observator din exterior, care trebuie să se axeze pe un șir de indicii observabile ale comportamentului personal, pentru *a înțelege și a deduce specificul și posibilitățile schimbărilor comportamentale considerate necesare*.

Esența accepțiunilor expuse, extinderea și aprofundarea investigațiilor cercetătorului în domeniul vizat au contribuit la dezvoltarea ideilor acestuia în continuare, oferindu-i un reper epistemologic tranșant pentru a formula și a explica *Teoria autopercepției schimbărilor atitudinale* [Ibidem]. Dezvoltarea ambelor teorii și aplicarea lor în practică i-a permis lui D. Bem să evidențieze *cele trei elemente importante ale autopercepției*, care ajută persoana să se definească și să perceapă de ce schimbări are nevoie pentru a se perfecționa. Acestea sunt următoarele: *autoevaluarea*, ce include modul de apreciere a valorii personale și rezultatul obținut; *autoprezentarea*, care reiese din primul element și desemnează modalitatea în care realizăm și dirijăm impresia lăsată de noi asupra altor persoane și, *compararea*, prin care stabilim asemănările și deosebirile, inclusiv imaginea și modul în care suntem percepuți de alte persoane. În contextul vizat devine evident că persoana, indiferent de profesie, conștientizează faptul că alături de autopercepție are nevoie de *introspecție*. Aceasta presupune un mecanism complicat și profund ce implică, practic, toate procesele psihice cognitive, mai cu seamă, percepția, memoria și gândirea. În psihologia cognitivă, *introspecția mai este considerată drept o tehnică de cercetare a naturii conștiinței umane, mai exact, a observării controlate a tuturor componentelor acesteia*. Pentru prima dată introspecția a fost aplicată de către W. Wundt în cadrul psihologiei experimentale. Mai târziu, discipolul lui W. Wundt, O. Kulpe a aprofundat și a extins metodologia introspecției, valorificând-o pe larg în cercetarea proceselor mentale superioare, cum ar fi, gândirea, astfel, marcând începutul mișcării definite ca *Introspecționism* [Apud 12, pp.67–68].

În acest context, realizăm o remarcă privind *explicarea etimologică a termenilor autopercepție și introspecție*. Originea ambelor este latină, deci, primul cuvânt provine de la latinescul *perceptio-* și *auto-*, ceea ce înseamnă *percepția de sine și denotă acțiunea de a-și percepe și aprecia propriile calități și defecte*, desigur că prin intermediul autoobservării. *Introspecția*, provine de la latinescul *introspectio-* și înseamnă *autoobservarea și analiza propriilor stări, dispoziții mentale și emoționale; un proces de examinare și interpretare a gândurilor și sentimentelor pentru a obține o înțelegere profundă de sine* [Dexonline]. După cum se poate observa din explicațiile dicționarului, procesele vizate au un element comun, care este autoobservarea, doar că meditând, ajungem la ideea că autopercepția indică finalitatea procesului de analize introspective ce presupun și reflecția (fără de care nu vom putea efectua calitativ autoevaluarea, autoprezentarea, compararea și determinarea necesității, inclusiv a impactului

schimbărilor comportamentale). Astfel, o concluzie preliminară rezidă în concretizarea interconexiunii funcționale ale autopercepției și introspecției, fapt care oferă o mai mare certitudine în rezultatele autoobservării.

Plecând de la una din prerogativele profesionalizării cadrelor didactice și reieșind din specificul aspectului investigat, devine oportun să precizăm esența conceptului de *cultură pedagogică*. Bineînțeles, acesta reprezintă un concept fundamental al pedagogiei, frecvent utilizat în cadrul analizei componentelor structurale ale tezaurului profesional achiziționat și valorificat de cadrele didactice în activitatea lor de instruire și educație a tinerei generații.

Așadar, *cultura pedagogică* include un șir de componente importante: ansamblul de valori, cunoștințe și competențe generale și de specialitate la nivel teoretic, aplicativ și integrator/ transversal; măiestrie și tact pedagogic; abilități oratorice, de comunicare și relaționare optimă; capacități de planificare, organizare, gestionare și monitorizare eficientă a procesului de predare, învățare și evaluare; colaborare cu părinții elevilor; aptitudini generale și speciale dezvoltate; autoritate și exigență, îmbinate cu respectarea drepturilor copilului; capacități de autocunoaștere, autoperfecționare, reflexivitate; atașament, iubire și stimă față de elevi și colegi. Totodată, cultura pedagogică presupune valorificarea calitativă a eticii și deontologiei profesionale; a dimensiunilor educației (educația morală, intelectuală, estetică, tehnologică, psihofizică) cu accent pe *dimensiunea teleologică*, care asigură realizarea idealului educațional, proiectarea și valorificarea scopurilor și obiectivelor educației și instruirii, inclusiv presupune formarea capacităților și competențelor digitale avansate [3; 5; 7; 8; etc.].

Raportându-ne la componentele culturii pedagogice și optimizarea acestora prin intermediul autopercepției și introspecției, abordate ca tehnici de autocunoaștere și autoperfecționare a cadrelor didactice, vom elucida rezultatele unei investigații realizate recent. În acest sens, am decis să stabilim ce cunosc cadrele didactice din învățământul preuniversitar cu privire la explorarea autopercepției și introspecției în scopul optimizării culturii pedagogice. Lotul experimental a fost unul aleatoriu, compus din 290 cadre didactice din liceu, gimnaziu, învățământ primar (mun. Chișinău; am folosit posibilitatea dată în cadrul vizitelor și activităților cu scopul desfășurării unor *mese rotunde* și ședințe de consiliere a părinților și pedagogilor la inițiativa instituțiilor de învățământ). Pe parcursul acestei investigații am utilizat metodele discuției, conversației euristice, a chestionarului/sondajului și studiului de caz. În continuare prezentăm rezultatele obținute:

– 83% de respondenți au formulat un răspuns clar, explicit și argumentat la întrebarea *ce este autopercepția, în ce constă* ea, și, numai 56% din pedagogi *au specificat componentele ei*;

– la propunerea de a expune *cum anume le ajută autopercepția de a îmbunătăți autocunoașterea în contextul activității profesionale*, au fost capabili să răspunda explicit 51% de pedagogi. În contextul vizat ne-au impresionat așa răspunsuri ca: *prin intermediul autopercepției am putut stabili nivelul, schimbările*

comportamentale și neajunsurile mele privind condiția mea fizică (eul corporal/ somatic, sănătatea) – 33%; condiția psihologică (aspectele cognitive, emoționale, motivația etc.) și condiția socială (comunicarea, relaționarea și îndeplinirea funcțiilor și sarcinilor de profesionist, familist, părinte, cetățean etc.) – 23%. La fel, 47% de pedagogi au menționat că autopercepția le ajută să sesizeze schimbările care au avut loc în calitatea sa de predare și evaluare a elevilor, de manager educațional, mai cu seamă, în urma diferitor formări profesionale (cursuri, întruniri, seminare metodologice etc.).

– la întrebarea *dacă autopercepția le ajută în managementul propriei imagini*, răspunsul a fost pozitiv din partea tuturor subiecților (100%), dar, la întrebarea *despre deosebirea dintre autopercepție și introspecție*, au fost obținute răspunsuri clare numai din partea a 24% de respondenți, fapt care ne-a orientat în determinarea temelor de discuții la finalul acestei investigații.
– la întrebarea în ce constă introspecția au răspuns doar în linii generale 47% de subiecți, dar considerăm esențial faptul că întregul lot s-a orientat spre evidențierea importanței gândirii în introspecție și au menționat că ambele mecanisme sunt importante, însă fără autopercepție este imposibilă introspecția calitativă, și, invers.
– - în ceea ce privește *întrebarea legată de cultura pedagogică, componentele ei, esența acestora*, 98% de pedagogi au răspuns destul de competent, au adus și exemple tranșante. Totodată, la propunerea noastră de a concretiza, *cum anume le-a ajutat percepția și introspecția să optimizeze cultura pedagogică*, cadrele didactice au fost mai reticente, doar 21% de subiecți s-au orientat și au răspuns explicit și sigur, oferind exemple concrete.
– au fost în stare să răspundă clar, aducând argumente *ce au de făcut pentru ca autopercepția și introspecția să le fortifice autoobservarea și cultura pedagogică*, au putut răspunde cu detalii substanțiale 65 % de respondenți (rezultat destul de bun).

După sondaj, prelucrarea datelor și analiza acestora, am propus o listă bibliografică privind tema investigată (aceasta le-a trezit interes) apoi am desfășurat două *mese rotunde cu scop informativ și elemente formative/ exersări*, sigur că nu am putut cuprinde întregul lot (au acceptat două instituții din cele patru). Conversațiile și implicațiile noastre formative au permis să stabilim care este situația și ce am putea întreprinde pentru a optimiza aspectul investigat. Ca rezultat ne-am propus să elaborăm acest studiu și, pentru început, să determinăm ansamblul de indicatori și strategii acționale, care ar asigura orientarea pedagogilor în ceea ce privește valorificarea autopercepției și a introspecției în optimizarea culturii pedagogice a cadrelor didactice (evident că în contextul profesionalizării). Bineînțeles că în cadrul unui articol vom elucida esențializat și rezumativ aspectele vizate.

Astfel, plecând de la studiul, analiza și sinteza unor aspecte privind profesionalizarea cadrelor didactice [3; 5; 6; 7; 8 etc.], de la reperele teoretice privind cunoaște-

rea și autocunoașterea sistematică [2; 4; 9; 10; 11], de la cele *trei direcții conceptuale mari din psihologia socială privind legitimarea comportamentelor dezirabile*, explicate în *Teoria autopercepției, Teoriile autoprezentării și Teoria disonanței cognitive* [Apud 4, pp. 89-90]; de la *componentele-cheie ale autopercepției*, cea *cognitivă*, care vizează inteligența și cunoașterea de sine; *cea emoțională*, obiectivată în stima de sine, care depinde de evaluarea propriei valori, a atitudinilor, sentimentelor, cunoștințelor și competențelor și *componenta comportamentală* ce desemnează imaginea fizică/ corporală, imaginea psihologică, percepția personalității în întregime și acceptarea socială a acesteia [1; 4]; de la particularitățile și importanța introspecției, abordate ca metodă de autocunoaștere [12], inclusiv de la specificul și caracteristicile culturii pedagogice [3; 5; 6; 7; 8;], am fundamentat elaborarea criteriilor și indicatorilor pentru autoevaluare, formulând și strategiile de autoperfecționare a cadrelor didactice, axate pe eficientizarea autocunoașterii și optimizarea culturii pedagogice prin intermediul valorificării introspecției și autopercepției, după cum urmează:

Criterii și indicatori pentru autoevaluare

I. Autocunoașterea realizată de cadrele didactice ca scop și produs al explorării autopercepției și introspecției.

1. Cunoașterea de sine prin evaluarea și analiza valorizării componentelor structurale ale culturii pedagogice în contextul activității profesionale.
2. Analiza introspectivă profundă versus evaluarea calității îndeplinirii funcțiilor și sarcinilor în activitatea profesională, raportată la cultura pedagogică a cadrului didactic.
3. Definirea metodelor aplicate în autocunoaștere pentru determinarea valorii profesionale a cadrului didactic.

II. Autopercepția și introspecția ca procese generatoare de metacogniție și reflecție în contextul profesionalizării cadrelor didactice.

4. Cunoașterea funcționării propriilor procese cognitive (percepție, memorie, gândire, limbaj, imaginație etc,) și raportarea lor la posibilitățile aprofundării și extinderii sistemului cognitiv.
5. Percepția și analiza propriilor stări psihologice corelate cu capacitatea managementului imaginii personale din perspectiva culturii pedagogice.
6. Autopercepția și introspecția ca instrumente de reflecție și monitorizare a atitudinilor și comportamentului social și profesional.

III. Autopercepția și introspecția ca factori de stimulare a managementului imaginii pozitive în contextul optimizării culturii pedagogice a cadrelor didactice.

7. Percepția de sine ca mecanism de conștientizare, monitorizare și prelucrare a informației privind condiția profesională a cadrului didactic, corelată cu introspecția și reflecția pe marginea experienței acumulate și structurate.

8. Valorificarea autopercepției ca fundament real de construire a prezentării optime de sine în cele trei ipostaze: aspect și imagine morală; aspect și imagine intelectuală; aspect și imagine psihofizică.
9. Introspecția, autopercepția, metacogniția și reflecția ca procese interconexe ample de optimizare a culturii pedagogice a cadrului didactic.

IV. Cultura pedagogică ca trăsătură fundamentală de personalitate a cadrelor didactice.

10. Autoobservarea și autocunoașterea în cadrul explorării introspecției și a autopercepției, orientate spre evaluarea și optimizarea culturii pedagogice.
11. Analizele introspective, autopercepția, metacogniția și reflecția ca repere orientative de autoperfecționare continuă și autoactualizare, centrată pe consolidarea culturii pedagogice.
12. Autoaprecierea în contextul evaluării culturii pedagogice ca trăsătură de personalitate și caracteristică fundamentală a personalității cadrului didactic.

Strategiile formulate au ca scop să orienteze acțiunile cadrelor didactice în procesul eficientizării autocunoașterii și optimizării culturii pedagogice prin intermediul valorificării introspecției și autopercepției. În acest sens, menționăm momentul-cheie, noi propunem doar câteva strategii orientative în speranța că fiecare cadru didactic, folosind posibilitățile autopercepției și introspecției, a criteriilor și indicatorilor de mai sus, vor continua șirul acestora, completându-l, reieșind din propriile necesități și particularități.

Spectrul strategiilor explorate și logica aplicării acestora în munca cu pedagogii din focus-grupuri și în cadrul autoexperimentului realizat este următorul:

1. *Strategia centrată pe valorificarea autopercepției și introspecției privind propriul sistem cognitiv, a celor patru niveluri: al cunoștințelor/ competențelor; procesarea informației; algoritmic-reprezentațional și implementațional. Scopul:* ne-a interesat, dacă, și cum anume, facem față la cerințele neurodidacticii și a explorării tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare a studenților. În explorarea strategiei am folosit indicatorii *Sistemului cognitiv uman* elaborat de M. Miclea [9].

2. *Strategia aplicării autopercepției și analizelor introspective privind determinarea deformațiilor profesionale și reflecția asupra redresării acestora*. Scopul: stabilirea tipului de deformații profesionale și determinarea metodelor de lichidare a acestora.

3. *Strategia de autoevaluare a respectării normelor moral-etcice în cadrul social și profesional*. Scopul: stabilirea incoerențelor în contextul unității dintre conștiința și conduita morală.

4. *Strategia centrată pe valorificarea autopercepției, analizelor introspective și a reflecției privind imaginea personală și managementul acesteia (imaginea morală; intelectuală/ ca pedagog, cercetător; imaginea psihofizică/ sănătatea, relaționarea, managementul emoțiilor etc., imaginea vestimentară/ estetică; imaginea îndeplinirii rolului de cetățean etc)*. Scopul: stabilirea neajunsurilor și erorilor, meditarea asupra căilor și metodelor de redresare a situației.

5. *Strategia axată pe consolidarea culturii pedagogice prin conștientizarea și autoactualizarea permanentă a potențialului cognitiv și moral*. Scopul: stabilirea metodelor, căilor și mijloacelor de racordare optimă a tuturor componentelor sistemului cognitiv, a culturii pedagogice la valorile cunoașterii, profesiei și culturii umane.

În concluzie, chiar dacă suntem în profesie de mult timp (C. Calaraș – circa 30 de ani; L. Cuznețov – de 50 de ani), strategiile aplicate, în linii generale, ne-au permis să stabilim un șir de aspecte care necesită o deplină atenție, conștientizare și exersare permanentă, cum ar fi:

- aprofundarea și extinderea propriului sistem cognitiv privind perfecționarea competențelor digitale și valorificarea tehnologiilor moderne;
- munca sistematică asupra evaluării, reconstruirii și monitorizării arhitecturii procesului instructiv-educativ și asupra consolidării culturii pedagogice, în sens extins, realizat în concordanță cu cerințele neuroștiințelor;
- munca sistematică asupra profilaxiei declinului cognitiv, provocat de suprasolicitarea la locul de muncă; sindromul arderii profesionale/ burnout, situații de mobbing etc.;
- munca asupra anihilării *falsei modestii* în ceea ce privește valorea propriei personalități;
- munca asupra fenomenului de *ruminație cognitivă*, adică asupra lichidării gândurilor repetitive negative cu privire la experiențele profesionale și sociale neplăcute.

Evident că principiul *educației permanente/a învățării pe parcursul întregii vieți* ne orientează spre o autocunoaștere autentică, care se poate valorifica eficient doar în baza autopercepției, introspecției, metacogniției, reflecției, conștientizării conduitei sociale și acțiunilor profesionale pertinente.

BIBLIOGRAFIE

1. BEM, D. Teoria autopercepției. PDF. Disponibil: https://ro.scribd.com
2. BONCU, Ștefan și HOLMAN, Andrei (coord.). Cum gândim în viața de zi cu zi. Iași: Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7794-8.
3. CALARAȘ, C. Formarea culturii comunicării la studenții-pedagogi în contextul profesionalizării carierei didactice: aspecte metodologice. În: ghidul practic Eficiența personală a studenților pedagogi în contextul profesionalizării carierei didactice. Cuznețov, L.; Calaraș, C.; Răileanu , O. et al. . Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp.45-78. ISBN 978-9975-46-731-5.
4. CEOBANU, C. Teoria autopercepției. În: Cum gândim în viața de zi cu zi. Boncu Ștefan și Andrei Holman (coord.) Iași: Polirom, 2019, pp.89-99. ISBN 978-973-46-7794-8.
5. COJOCARU, V., Gh.; COJOCARU, V. Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Chișinău: CEP UPSC. 2020. ISBN 978-0075-46-455-0.

6. CUCOȘ, C. Educație. Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3232-9.
7. CUZNEȚOV, Larisa. Cunoașterea științifică în contextul profesionalizării inițiale a cadrelor didactice prin intermediul valorificării educației permanente. În monografia: Valorile și dimensiunile profesionalizării cadrelor didactice: formarea inițială. Cuznețov, L.; Calaraș, C., Oloieru, A. et.al. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp.6-56. ISBN 978-9975-46-864-0.
8. MÂNDÂCANU, V. Profesorul-maestru. Chișinău: Editura Pontos, 2009. ISBN976-9975-72267-4.
9. MICLEA, M. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Polirom, 2003. ISBN 973-683-248-1.
10. NEACȘU, I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom. 2019. ISBN 978-973-46-78-49-5.
11. SANDULEAC, S. Teoria și metodologia dezvoltării și eficientizării gândirii științifice la pedagogi. Chișinău: Lexon-Prim, 2024. ISBN978-9975-172-86-8.
12. SOPONARU, C. Probleme ale introspecției. În: Cum gândim în viața de zi cu zi. Boncu Ștefan și Andrei Holman (coord.) Iași: Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7794-8.

INTEGRAREA ARIILOR DE DEZVOLTARE DIN PEDAGOGIA MONTESSORI ÎN GRĂDINIȚELE TRADIȚIONALE: STUDIU CANTITATIV PROSPECTIV

INTEGRATING DEVELOPMENTAL AREAS OF MONTESSORI PEDAGOGY INTO TRADITIONAL KINDERGARTENS: A PROSPECTIVE QUANTITATIVE STUDY

Dorin OPRIȘ, dr. hab., prof. univ.,
Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia
Mădălina BOGDAN, masterandă,
Universitatea „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia
Monica OPRIȘ, dr., prof.,
Seminarul Teologic Ortodox „Sf. Simion Ștefan" din Alba Iulia

Dorin OPRIȘ, PhD Habilitatus, University Professor,
"December 1, 1918" University of Alba Iulia
ORCID: 0000-0002-2646-7122
e-mail: dorin.opris@uab.ro
Mădălina BOGDAN, Master's Student,
"December 1, 1918" University of Alba Iulia
e-mail: madalinabogdan2022@yahoo.com
Monica OPRIȘ, PhD, Professor,
"St. Simion Ștefan" Orthodox Theological Seminary in Alba Iulia
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1491-6332
e-mail: dorin_monica@yahoo.com*

CZU: 373.2.018.58
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p51-60

Abstract. This study investigates how preschool teachers working in traditional Romanian kindergartens value two key dimensions of Montessori pedagogy, namely practical life and sensorial development. The research is quantitative and prospective in nature and was conducted on a sample of 63 teachers using a questionnaire as the main data collection instrument, with data analysed through SPSS. The findings indicate a significantly higher preference for practical life activities (71.4%), with the difference statistically confirmed by the McNemar test ($\chi^2 = 10.730$; $p = 0.001$). Additional analyses reveal variations according to teachers' age, level of education, teaching rank, professional experience, and work environment. Younger teachers, particularly those working in rural areas and in kindergartens with regular programs, tend to emphasize practical life activities, whereas more experienced teachers from urban settings and extended programs show a greater appreciation for sensorial development. The results highlight the need for teacher training programs and educational policies that support a balanced integration of Montessori principles into traditional preschool education, in order to foster holistic child development.

Keywords: Montessori pedagogy, practical life, sensorial development, preschool education, traditional kindergarten, quantitative research

Introducere

În procesul dezvoltării integrale a copilului, cele două arii de dezvoltare – practică și senzorială – ocupă în Pedagogia Montessori un rol important, fiind orientate, pe de o parte, spre formarea deprinderilor de autonomie și autoîngrijire [1,3], iar pe de alta spre dezvoltarea simțurilor și facilitarea tranziției către învățarea abstractă [2].

O analiză a celor două direcții din punct de vedere al posibilității educatorului de a observa și măsura rezultatele în vederea cuantificării progresului copilului pe aria vizată arată în mod diferențe evidente în favoarea activităților practice, care sprijină copilul în dezvoltarea sentimentului de utilitate și apartenență socială [4]. Mai greu de măsurat, activitățile senzoriale, care satisfac curiozitatea copilului de a explora mediul și de a-și organiza în mod logic percepțiile despre lume, prin formarea unei percepții senzoriale fine și diferențiate, necesită o atenție deosebită din partea educatorilor pentru a susține o dezvoltare echilibrată a copilului [5,12], atât în plan cognitiv, cât și funcțional [11].

Designul cercetării

Cercetarea întreprinsă de noi și-a propus să dezvolte investigații anterioare [8, 10] și să analizele în ce măsură cele două arii de dezvoltare a copilului, specifice pedagogiei Montessori, sunt vizate și în activitățile desfășurate de educatoarele care lucrează în învățământul tradițional din România [6]. De asemenea, cercetarea a vizat realizarea unui „portret" al cadrelor didactice, în funcție de preferința acestora față de ariile de dezvoltare „viața practică", respectiv „dezvoltarea senzorială" a preșcolarilor, proprii pedagogiei Montessori.

Întrebarea de cercetare care a ghidat investigația din acest studiu este următoarea: *Educatoarele din învățământul tradițional românesc preferă activitățile legate de viața practică la o diferență statistic semnificativă comparativ cu activitățile care susțin dezvoltarea senzorială a preșcolarilor, preluate din pedagogia Montessori?*

Cercetarea este una prospectivă și face parte dintr-o investigație educațională mai amplă, realizată cu ajutorul anchetei pe bază de chestionar, care a inclus nouă itemi de opinie, prefațați de un set de date socio-demografice (interval de vârstă, nivel de studii, vechimea în învățământ, gradul didactic, mediul, tipul grădiniței), prin intermediul cărora am caracterizat eșantionul de subiecți [9], acestea constituindu-se în variabile utilizate în diverse analize statistice. Itemul analizat de noi a vizat realizarea unei corespondențe între ariile de dezvoltare specifice pedagogiei Montessori și posibilitatea integrării acestora în contextul grădiniței tradiționale. Chestionarul a fost administrat la un număr de 63 de educatoare din învățământul preșcolar tradițional, selectați prin eșantionare de convenință, în special din județele Hunedoara și

Alba, în perioada aprilie-mai 2025, prin intermediul aplicației Google Forms. Datele au fost analizate prin intermediul programului de analize de date SPSS [7,9].

În lotul de respondenți au fost incluse 23 de persoane cu vârste cuprinse între 21–30 de ani, 17 persoane încadrate în intervalul 31–40 de ani, 15 persoane între 41–50 de ani, respectiv 8 persoane care se încadrează în intervalul 51–60 de ani. Distribuirea participanților în raport nivelul de studii evidențiază următoarele categorii: 6 absolvenți de liceu, 30 cu licența, iar 27 sunt absolvenți și de masterat. În ceea ce privește vechimea în învățământ, din totalul celor de 63 de educatoare, 36 au declarat o experiență între 1–10 ani, 15 au o vechime de 11–20 de ani în învățământul preșcolar, 9 cadre didactice se încadrează în intervalul 21–30 de ani, iar 3 persoane din eșantion au o vechime de 31–40 de ani.

În funcție de gradele didactice, 15 educatoare se află la nivelul de debut în învățământ, 15 dețin gradul de definitivat, 8 dintre ele au obținut gradul II, iar 25 au gradul didactic I. În raport cu mediul în care își desfășoară activitatea didactică, 36 sunt în mediul urban, iar 27 activează în grădinițe din mediul rural. În ceea ce privește tipul programului unității de învățământ preșcolar, 26 lucrează în grădinițe cu program normal, iar 37 își desfășoară activitatea în grădinițe cu program prelungit.

Rezultate

Pentru a răspunde la întrebarea de cercetare: *Educatoarele din învățământul tradițional românesc preferă activitățile legate de viața practică la o diferență statistic semnificativă comparativ cu activitățile care susțin dezvoltarea senzorială a preșcolarilor, preluate din pedagogia Montessori?*, am realizat analize statistice de tip descriptiv, prin intermediul unor indicatori statistici de bază, prin analize de tip Crosstabulation și analize prin intermediul testului neparametric McNemar pentru două variabile pereche.

Respondenților li s-a cerut să precizeze care dintre cele două direcții de dezvoltare o preferă în activitățile realizate: „dezvoltarea senzorială” (1) și „viața practică” (2). Frecvența alegerilor arată în mod evident o preferință pentru activitățile care vizează „viața practică” (71,4%), diferența până la 100% fiind dată de răspunsurile pentru „dezvoltarea senzorială”.

Pentru a analiza dacă între cele două arii de dezvoltare ale pedagogiei Montessori există diferențe statistic semnificative, am aplicat testul neparametric McNemar pentru două variabile pereche dihotomice, datele fiind trecute în tabelele 1 și 2.

Tabelul 1. Frecvențe *Dezvoltarea senzoriala & Viața practica*

Dezvoltarea senzorială	Viața practică	
	Nu	Da
Nu	0	45
Da	18	0

Tabelul 2. Testul McNemar Statisticsa

	Dezvoltarea senzoriala & Viața practica
N	63
Chi-Square[b]	10,730
Asymp. Sig.	,001

a. McNemar Test

b. Continuity Corrected

Rezultatul pentru testul McNemar $\chi^2 = 10,730$, $p = 0,001$ ($p < 0,01$) arată diferențe statistic semnificative, ceea ce relevă faptul că educatoarele participante la sondaj nu percep în mod egal introducerea unei arii de dezvoltare din pedagogia Montessori în învățământul tradițional din România. Se remarcă o valorizare mai mare a ariei de stimulare *Viață practică*, D = 45 – 18 = 27, în favoarea activităților care vizează „viața practică". Este relevant de menționat că 18 cadre didactice au optat pentru aria de stimulare *Dezvoltare senzorială* ceea ce evidențiază o preferință marcată și pentru această arie, în raport cu activitățile de viață practică.

În contextul educației timpurii, această orientare ar putea fi explicată prin impactul și eficiența activităților de tip practic, mai vizibile decât cele care vizează dezvoltarea senzorială, deoarece sunt puse în relație cu dezvoltarea directă a abilităților cognitive, motrice și sociale ale copiilor. În plus, progresul înregistrat prin aceste tipuri de activități este mai ușor de observat și măsurat de către cadrul didactic, deoarece implică atât manipularea corectă a materialelor, cât și participarea activă și directă a copilului.

Complementar, am realizat și analize de tip Crosstabulation, la nivel de tendințe, pentru a observa existența unor asocieri între alegerea ariilor de dezvoltare (1 – Dezvoltarea senzorială; 2 – Viața practică) în funcție de diferite variabile. În funcție de vârstă, datele sunt trecute în tabelul 3.

Tabelul 3. *Arii de dezvoltare* * *Vârsta* Crosstabulation

			Vârsta				Total
			21–30 ani	31–40 ani	41–50 ani	51–60 ani	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	6	5	4	3	18
		% din Vârsta	26,1%	29,4%	26,7%	37,5%	28,6%
	Viața practică	Nr.	17	12	11	5	45
		% din Vârsta	73,9%	70,6%	73,3%	62,5%	71,4%
Total		Nr.	23	17	15	8	63
		% din Vârsta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Datele din tabelul 3 ne arată valori foarte apropiate între respondenții din primul interval de vârstă (21–30 de ani) și al treilea interval (41–50 ani), unde s-au obținut cele mai mari diferențe între alegerile legate de viața practică, comparativ cu cele care privesc dezvoltarea senzorială (D_1 = 73,9% – 26,1% = 47,8%; D_3 = 73,3% – 26,7% = 46,6%). Putem spune că acești respondenți acordă o mai mică importanță dezvoltării senzoriale comparativ cu respondenții din celelalte două categorii de vârstă. În cazul respondenților din categoria 51–60 de ani, regăsim cea mai mică diferență între valorile procentuale pentru cele două alegeri (D_4 = 62,5% – 37,5% = 25%), fapt care arată că pentru acești respondenți au mai mare valoare activitățile care privesc dezvoltarea senzorială, comparativ cu cele ce vizează viața practică. Valori medii, dar mai apropiate de cele din prima și a treia categorie de vârstă regăsim la respondenții din al doilea interval de vârstă (D_2 = 70,6% – 29,4% = 41,2%).

Datele în funcție de nivelul studiilor respondenților au fost trecute în tabelul 4.

Tabelul 4. ***Arii de dezvoltare * Nivel studii*** **Crosstabulation**

			Nivel studii			Total
			Liceu	Licență	Masterat	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	1	12	5	18
		% din Nivel studii	16,7%	40,0%	18,5%	28,6%
	Viața practică	Nr.	5	18	22	45
		% din Nivel studii	83,3%	60,0%	81,5%	71,4%
Total		Nr.	6	30	27	63
		% din Nivel studii	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Datele din tabelul 4 arată valori foarte apropiate între respondenții din primul interval de studii *Liceu* și al treilea interval de studii *Masterat* unde s-au remarcat cele mai mari diferențe între aria de *Viață practică*, în comparație cu aria *Dezvoltare senzorială* (D_1= 83,3% – 16,7 = 66,6%; D_3= 81,5% – 18,5% = 63%). Putem spune că acești respondenți acordă o importanță mai redusă dezvoltării senzoriale comparativ cu respondenții din categoria de studii *Licență*. La respondenții din categoria de studii *Licență* se remarcă cea mai mică diferență între valorile procentuale pentru cele două alegeri (60% – 40% = 20%), pentru acești respondenți au mai mare valoare activitățile care privesc viața practică, comparativ cu cele care vizează dezvoltarea senzorială.

Datele de cercetare obținute în funcție de gradul didactic al respondenților au fost trecute în tabelul 5.

Datele din tabelul 5 evidențiază o distribuție identică a opțiunilor cadrelor didactice aflate la gradul didactic debutant și definitivat, în ceea ce privește introducerea unei arii de stimulare specifice grădiniței Montessori, în învățământul preșcolar

Tabelul 5. ***Arii de dezvoltare * Grad didactic*** **Crosstabulation**

			Grad didactic				Total
			Debutant	Definitivat	Gradul II	Gradul I	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	4	4	2	8	18
		% din Grad did.	26,7%	26,7%	25,0%	32,0%	28,6%
	Viaţa practică	Nr.	11	11	6	17	45
		% din Grad did.	73,3%	73,3%	75,0%	68,0%	71,4%
Total		Nr.	15	15	8	25	63
		% din Grad did.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

tradițional (D_1 = 73,3% – 26,7% = 46,6%; D_2 =73,3% – 26,7% = 46,6%). În baza datelor putem afirma faptul că există o tendință comună de răspuns în rândul cadrelor didactice aflate la început de carieră, reflectând o înclinație accentuată către valorizarea ariei viață practică, ca mijloc de sprijinire a autonomiei copilului preșcolar, în detrimentul ariei dezvoltare senzorială. Cadrele didactice cu gradul II au arătat un mai mare interes ariei viață practică, în comparație cu dezvoltare senzorială (D_3 = 75,0% – 25, 0% = 50%). În cazul cadrelor didactice care au obținut gradul didactic I, se remarcă o creștere a opțiunilor pentru dimensiunea dezvoltare senzorială, comparativ cu celelalte grade, precum și o ușoară scădere a preferinței pentru viața practică. Cu toate acestea, viața practică rămâne dimensiunea predominant aleasă, înregistrând cea mai ridicată valoare procentuală dintre opțiunile exprimate, iar între alegerile cadrelor didactice cu gradul I, se înregistrează cea mai mică diferență între cele două variante de răspuns (D_4 = 68,0% – 32,0% =36%).

Datele în funcție de vechimea în învățământ au fost trecute în tabelul 6.

Datele din tabelul 6 ne indică valori foarte apropiate între respondenții cu o vechime în învățământ între 1–10 ani, respectiv 21–30 de ani, unde s-au obținut cele mai mari diferențe între alegerile legate de viața practică, în comparație cu cele care vizează dezvoltarea senzorială (D_1= 75,0% – 25,0% = 50%; D_3 = 77,8 – 22,2% = 55,6%). Două dintre valorile analizate sunt la egalitate. Totuși, în categoria de vechime în învățământ 11–20 de ani se observă o tendință clară de a prefera activități de viață practică, în detrimentul celor de dezvoltare senzorială. În schimb, în intervalul 31–40 de ani se evidențiază o preferință mai mare pentru dezvoltarea senzorială, decât pentru dimensiunea viață practică (D_2 = 66,7% – 33,3% = 33,4%; D_4 = 66,7% – 33,3% = 33,4%).

Tabelul 6. ***Arii de dezvoltare * Vechime învățământ*** **Crosstabulation**

			Vechime învățământ				Total
			1–10 ani	11–20 ani	21–30 ani	31–40 ani	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	9	5	2	2	18
		% din Vechime înv.	25,0%	33,3%	22,2%	66,7%	28,6%
	Viața practică	Nr.	27	10	7	1	45
		% din Vechime înv.	75,0%	66,7%	77,8%	33,3%	71,4%
Total		Nr.	36	15	9	3	63
		% din Vechime înv.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Datele în funcție de mediul în care respondenții își desfășoară activitatea au fost trecute în tabelul 7.

Tabelul 7. ***Arii de dezvoltare * Mediul*** **Crosstabulation**

			Mediul		Total
			Urban	Rural	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	11	7	18
		% din Mediul	30,6%	25,9%	28,6%
	Viața practică	Nr.	25	20	45
		% din Mediul	69,4%	74,1%	71,4%
Total		Nr.	36	27	63
		% din Mediul	100,0%	100,0%	100,0%

Datele din tabelul 7 ne oferă valori apropiate între respondenții care își desfășoară activitatea în mediul urban, respectiv în mediul rural. Cadrele didactice din ambele medii preferă să integreze în mare măsură activități din aria de stimulare viață practică, în comparație cu activitățile de dezvoltare senzorială (D_1 = 69,4% – 30,6% = 38,8%; D_2 = 74,1% – 25,9% = 48,2%).

Datele în funcție de tipul programului grădiniței în care respondenții își desfășoară activitatea au fost trecute în tabelul 8.

Tabelul 8. ***Arii de dezvoltare * Tip program grădinița*** **Crosstabulation**

			Tip program grădinița		Total
			GPN	GPP	
Arii de dezvoltare	Dezvoltarea senzorială	Nr.	5	13	18
		% din Tip grădinița	19,2%	35,1%	28,6%
	Viața practică	Nr.	21	24	45
		% din Tip grădinița	80,8%	64,9%	71,4%
Total		Nr.	26	37	63
		% din Tip grădinița	100,0%	100,0%	100,0%

Datele din tabelul 8 ne oferă valori relativ apropiate între respondenții care își desfășoară activitatea într-o grădiniță cu program normal, respectiv într-o grădiniță cu program prelungit. Cadrele didactice din ambele tipuri de grădiniță arată o înclinație mai mare înspre integrarea ariei viață practică, în detrimentul ariei de dezvoltare senzorială. Se observă, în același timp, o opțiune mai importantă pentru activități de tip senzorial în cazul unei grădinițe cu program prelungit (D_1 = 80,8% – 19,2% = 61,6%; D_2 = 64,9% – 35,1% = 29,8%).

4. Concluzii

Pe aspecte profesionale, formative și contextuale, se desprind concluzii care sugerează acțiuni ce pot să susțină o dezvoltare echilibrată a copilului de vârstă preșcolară, în plan cognitiv și funcțional, în contextul în care, rezultatele cercetării prin intermediul testului neparametric McNemar arată diferențe statistic semnificative în favoarea activităților din sfera vieții practice, date care susțin un răspuns afirmativ la întrebarea de cercetare.

Portretul educatoarelor care valorizează dezvoltarea senzorială: educatoare din ultima categorie de vârstă (51–60 de ani), cu studii la nivel de licență, cu gradul didactic I, cu vechime maximă în învățământ (31–40 de ani), din mediul urban, din grădinițele cu program prelungit. Aceste caracteristici indică un profil de cadru didactic cu o formare inițială bună și cu o experiență practică valoroasă, care susține o înțelegere pe măsură a nevoilor reale ale copilului de vârstă preșcolară. Buna valorizare a dimensiunii senzoriale în procesul didactic preșcolar reflectă, pentru aceste cadre didactice, deopotrivă acumularea unor modele teoretice relevante, dar și un nivel ridicat al observației pedagogice, care susține înțelegerea și valorificarea rolului esențial al activităților practice, tactile, în dezvoltarea globală a copilului preșcolar. Datele sugerează, de asemenea, contextul urban și specificul grădinițelor cu program prelungit ca elemente cu potențial de susținere suplimentară a acestor principii în grădinițele de masă, tradiționale, din România, aspect condiționat de o mai bună do-

tare cu material didactic adecvat. O cercetare viitoare, pe un eșantion reprezentativ, dublată de analiza de date calitative, poate să confirme sau să infirme deschiderea mai bună a acestor educatoare la inovația didactică.

Portretul educatoarelor care pun accent pe activitățile didactice de „viață practică" relevă o configurație profesională eterogenă pe aspecte legate de vârstă și nivel de formare: educatoare cu vârsta cuprinsă între 21–30 de ani, respectiv 41–50 de ani, cu studii liceale și la masterat, cu grade didactice inferioare gradului didactic I, cu vechime în învățământ între 11–20 de ani, din mediul rural, din grădinițe cu program normal. În acest caz, profilul educatoarelor arată deopotrivă o etapă de început a carierei profesionale pedagogice în învățământul preșcolar, dar și un anumit marcaj pentru etapa de maturitate profesională, cu studii liceale pedagogice sau în curs de finalizare a unor studii postuniversitare (masterat). Implicit, aceste cadre didactice au în medie grade didactice mai mici decât categoria precedentă, aspect care corelează și cu vechimea în învățământ. Majoritatea dintre aceste cadre didactice provin din mediul rural și își desfășoară activitatea în grădinițe cu program normal (GPN).

Considerăm că orientarea spre activitățile de viață practică este explicabilă printr-o raportare pe care o putem numi funcțională și imediată la nevoile copilului preșcolar, caracteristică definitorie a unui context educațional care pune accentul pe autonomie, responsabilitate și formarea deprinderilor concrete necesare vieții cotidiene a copiilor de această vârstă. Activitățile de viață practică, deși specifice pedagogiei Montessori, sunt regăsite și în curriculumul tradițional și în practica educațională curentă, acestea fiind relativ ușor de integrat în ceea ce reprezintă rutina zilnică a preșcolarilor, în orice tip de grădiniță s-ar afla, ele necesită resurse didactice relativ comune dar pot totodată să ofere rezultate semnificative și vizibile pe termen scurt, ceea ce le face posibil de proiectat și realizat, dar și atractive, inclusiv în unități de învățământ preșcolar cu dotări limitate.

Deși cercetarea noastră oferă în această etapă date prospective, rezultatele testelor statistice sugerează faptul că în grădinițele cu program normal din mediul rural este privilegiată adesea o abordare educațională mai degrabă pragmatică, ce pune accentul pe formarea copilului preșcolar pentru viață, nu doar pentru viitoarea sa activitate școlară. Rezultatele ne conduc spre concluzia că în aceste situații cadrele didactice se află mai degrabă în plin proces de formare sau consolidare a activității profesionale, iar faptul că valorizează activitățile practice arată că acestea sunt considerate o bază de lucru stabilă pedagogic în contextul resurselor relativ limitate de care dispun, dar reflectă și înțelegerea corespunzătoare a rolului decisiv al educației timpurii în procesul de dezvoltare a copilului.

Datele de cercetare arată că se impun investigații aprofundate, pentru a se putea face recomandări concrete în vederea unei reconsiderări a formării inițiale a cadrelor didactice, pe aspectele definitorii pedagogiei Montessori, cu relevanță directă și permanentă asupra rezultatelor educației preșcolare din grădinițele tradiționale din România, cât și consolidarea ofertei de programe de formare continuă, așa încât educatoarele să poată valorifica în contextele mereu noi ale învățământului preșcolar elementele definitorii ale acestei alternative educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I. Pedagogii alternative. București: All, 2014. ISBN 978-606-587-197-7.
2. JONES, S. Jolly. Technology in the Montessori classroom: Teachers' beliefs and technology use. Journal of Montessori Research. 2017, 3(1), p. 16–29. ISSN 2378-3923. Disponibil: https://doi.org/10.17161/jomr.v3i1.6458 [accesat 2026-02-28]
3. MOMANU, M. Educația timpurie în alternativa educațională Montessori. În Educația timpurie – probleme și soluții. Resp. ed. Liliana Stan. Iași: Polirom, 2016, pp. 276-289. ISBN 978-973-46-5978-4.
4. MONTESSORI, Maria. Maria Montessori vorbește părinților. O selecție de articole de Maria Montessori. Trad. M. Duțescu. București: Vremea, 2022, 80 p. ISBN 978-606-0810-82-7.
5. MONTESSORI, M. Taina copilăriei. Trad. A. I. Ionescu. București: Vremea, 2018. ISBN 978-973-645-873-6.
6. OPRIȘ, Dorin. Dimensiuni creștine ale pedagogiei moderne. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012. ISBN 978-973-30-3241-0.
7. OPRIȘ, Dorin. Valori, educație, societate. Cercetări de pedagogie aplicată. București: Eikon, 2024. ISBN 978-606-49-1300-5.
8. OPRIȘ, Dorin și Mădălina BOGDAN. Freedom and autonomy in Montessori pedagogy: implications for educator training and learning environment design. Acta Didactica Napocensia. 2025, 18(2), 84-93. ISSN 2065-1430. Disponibil: https://doi.org/10.24193/adn.18.2.8 [accesat 2026-02-28]
9. OPRIȘ, M. și D. OPRIȘ. Cercetare și religie. Repere și demersuri comune. Cluj-Napoca: Eikon, 2013. ISBN 978-973-757-815-0.
10. OPRIȘ, M.; D. OPRIȘ și M. BOGDAN. Montessorian roles and the use of specific materials in traditional early childhood education: A quantitative prospective study. In I. Scheau, D. Opriș și A. Aleksandrov (Eds.), Values, education and change: Global perspectives and local realities, 2025, pp. 125–134. Eikon, Bucharest. ISBN: 978-606-49-1557-3. Disponibil: https://doi.org/10.56177/epvl.ch13.2025.en [accesat 2026-02-28]
11. PÂNIȘOARĂ, Ion Ovidiu și Marin MANOLESCU (coord.). Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Iași: Polirom, 2019. ISBN 978-973-46-7877-8.
12. SCHUMACHER, Eva. Pedagogia Montessori – înțelegere, aplicare și experimentare. Trad. A. Pop. București: Didactica Publishing House, 2019. ISBN 978-606-048-044-0.

RECONFIGURAREA SENSULUI EDUCAȚIEI ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE: GENERAȚIA ALPHA ȘI IDENTITATEA DIDACTICĂ HIBRIDĂ

RECONFIGURING EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: GENERATION ALPHA AND THE EMERGENCE OF HYBRID TEACHER IDENTITY

Sorina-Mihaela BĂLAN, dr., conf. univ.,
Prorector pentru managementul calității și proiecte,
Universitatea „Dimitrie Cantemir" din Târgu Mureș, România

Sorina-Mihaela BĂLAN, PhD, Associate Professor,
Vice-Rector for Quality Management and Projects,
"Dimitrie Cantemir" University of Târgu Mureș, Romania
ORCID: 0000-0002-3960-4077
e-mail: bsorinamihaela@yahoo.com

CZU: 37:004.8
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p61-80

Abstract. This study explores the perspectives of in-service and future teachers regarding emerging generations, particularly Generation Alpha, in the context of digital transformation and artificial intelligence in education. The research adopts a comparative design involving practicing teachers enrolled in post-university programs and students from the Didactic Training Department (DPPD), and is supported by both empirical data analysis and a mini systematic literature review. The study is guided by the following hypotheses: (H1) education is transitioning toward student-centered and technology-enhanced models; (H2) artificial intelligence generates both opportunities and risks; (H3) significant perceptual differences exist between teachers and future teachers; (H4) emerging generations display a dual profile combining high potential and significant vulnerabilities; (H5) the future teacher is defined by a hybrid professional identity integrating digital, pedagogical, and socio-emotional competencies. The findings confirm all hypotheses and indicate a paradigmatic transformation of education, shifting from knowledge transmission to meaning-making in an AI-driven environment. Participants emphasize the importance of maintaining the human dimension of education, including empathy, relational support, and socio-emotional development.The study highlights that education no longer prepares learners for predefined professions, but for a future in which artificial intelligence reshapes the nature of work and knowledge. The results support the development of hybrid pedagogical models integrating digital and human-centered approaches [7], [11], [13].

Keywords: artificial intelligence in education; Generation Alpha; hybrid teacher identity; digital pedagogy; educational transformation.

I. Introducere

Transformările accelerate ale societății contemporane, generate de digitalizare și dezvoltarea inteligenței artificiale, determină nu doar o evoluție tehnologică, ci și o *reconfigurare profundă a sensului educației* și a rolurilor actorilor implicați. Educația nu mai poate fi concepută exclusiv ca un proces de transmitere a informației, ci devine un spațiu complex orientat spre dezvoltarea competențelor cognitive, socio-emoționale și digitale necesare adaptării într-o lume în continuă schimbare [1].

În acest nou context, educația nu mai este definită prin accesul la informație, ci prin capacitatea de a o *interpreta, evalua și utiliza critic*, într-un mediu în care informația este abundentă și, tot mai frecvent, generată automat de sisteme inteligente. Această mutație marchează trecerea de la o educație centrată pe conținut la una centrată pe sens și relevanță.

Generația Alpha nu reprezintă doar o generație digitală, ci și începutul unei noi paradigme educaționale, în care interacțiunea cu inteligența artificială devine o componentă structurală a dezvoltării cognitive. Generațiile emergente, în special Generația Alpha, se disting printr-o familiaritate ridicată cu tehnologia, acces instant la informație și o preferință pentru învățarea interactivă, vizuală și personalizată. Aceste caracteristici determină o schimbare semnificativă în raport cu modelele educaționale tradiționale, impunând adaptarea strategiilor didactice și a profilului profesorului contemporan [2], [3]. În același timp, se conturează deja Generația Beta, care va fi prima generație educată într-un ecosistem în care inteligența artificială nu reprezintă doar un instrument, ci o componentă integrată a procesului de învățare.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că profesorul viitorului trebuie să depășească rolul de transmițător de cunoștințe și să devină facilitator al învățării, mentor și ghid în procesul de dezvoltare a elevului. În același timp, integrarea tehnologiei trebuie realizată într-un mod echilibrat și etic, fără a diminua dimensiunea umană a educației, reprezentată de relația profesor–elev, empatie și sprijin emoțional [4], [10]. În acest sens, provocarea educației contemporane nu mai este accesul la cunoaștere, ci dezvoltarea capacității de a gândi critic într-o lume în care răspunsurile sunt din ce în ce mai frecvent generate automat.

Contribuțiile recente din spațiul educațional est-european, inclusiv cele ale lui L. Armașu-Canțîr și S.-M. Bălan, subliniază necesitatea unei educații centrate pe dezvoltarea integrală a individului, în care tehnologia este utilizată ca instrument de sprijin, nu ca scop în sine [5], [16]. În același sens, cercetările privind inteligența artificială în educație evidențiază atât potențialul acesteia în personalizarea învățării, cât și riscurile asociate utilizării excesive, precum diminuarea gândirii critice și a autonomiei cognitive [7], [8].

Pornind de la aceste premise, prezentul studiu își propune să analizeze comparativ percepțiile a două categorii relevante pentru viitorul educației: cadre didactice implicate în formare continuă și studenți ai Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD). Abordarea integrează perspectiva temporală trecut–

prezent–viitor, evidențiind transformările în profilul elevului, rolul profesorului și utilizarea tehnologiei în educație.

În mod specific, cercetarea urmărește: (i) identificarea metodelor didactice utilizate și percepute ca relevante; (ii) analiza gradului de integrare a tehnologiilor digitale; (iii) evaluarea percepției asupra adaptării materialelor didactice la noile generații; (iv) explorarea viziunii asupra viitorului educației. Prin această abordare, studiul contribuie la înțelegerea dinamicii actuale a sistemului educațional și la fundamentarea unor modele didactice adaptate realităților emergente. Acest studiu răspunde unei lacune importante privind înțelegerea perspectivelor intergenerаționale asupra educației într-un context dominat de inteligența artificială, propunând o interpretare care depășește dimensiunea tehnologică și se concentrează asupra sensului educației în societatea contemporană.

Contribuția teoretică a studiului constă în conceptualizarea identității didactice hibride și în evidențierea complementarității intergenerаționale ca mecanism al transformării educaționale.

II. Cadru teoretic

2.1. De la educația tradițională la educația digitală

Evoluția educației poate fi analizată printr-o perspectivă temporală, evidențiind tranziția de la un model tradițional, centrat pe profesor și pe transmiterea informației, către un model educațional modern și, ulterior, către unul emergent, caracterizat prin flexibilitate, personalizare și integrarea tehnologiei.

Modelul tradițional a fost definit prin structuri rigide, curriculum standardizat și o relație ierarhică profesor–elev, în care cadrul didactic deținea controlul asupra procesului de învățare. Deși acest model a asigurat stabilitate și transmiterea sistematică a cunoștințelor, el nu mai corespunde în totalitate cerințelor societății contemporane, marcate de schimbări rapide și complexitate crescută [2].

Educația contemporană se orientează tot mai mult către învățarea centrată pe elev, dezvoltarea competențelor transversale și utilizarea tehnologiei ca instrument pedagogic. În acest context, procesul educațional devine mai interactiv, colaborativ și adaptat nevoilor individuale ale elevilor, fiind susținut de cadre conceptuale precum DigCompEdu, care evidențiază importanța competențelor digitale ale profesorilor [10].

În perspectivă viitoare, educația se configurează ca un ecosistem adaptativ, în care inteligența artificială, analiza datelor și mediile de învățare digitale contribuie la personalizarea experienței educaționale. Conceptul de „învățare pe tot parcursul vieții" devine central, iar profesorul este redefinit ca facilitator al învățării, capabil să sprijine dezvoltarea competențelor esențiale ale secolului XXI: gândire critică, creativitate, colaborare și inteligență emoțională [1], [3].

2.2. Generațiile emergente și profilul elevului viitorului

Generațiile Z și Alpha marchează o ruptură semnificativă față de modelele educaționale tradiționale, fiind profund influențate de mediul digital și de accesul permanent la informație. Dacă Generația Z este caracterizată prin adaptabilitate și orientare spre tehnologie, Generația Alpha este considerată prima generație complet digitală, crescută într-un mediu dominat de dispozitive inteligente și inteligență artificială. Elevii acestor generații prezintă o serie de trăsături distinctive: preferință pentru conținut vizual și interactiv, capacitate crescută de „multitasking, autonomie în învățare și orientare spre relevanță practică. În același timp, literatura de specialitate evidențiază și vulnerabilități precum scăderea capacității de concentrare, răbdare limitată și dificultăți în menținerea atenției pe termen lung [9].

Aceste caracteristici impun o regândire a strategiilor didactice, în sensul adaptării acestora la stilurile de învățare ale noilor generații. Educația trebuie să devină mai flexibilă, mai personalizată și mai orientată spre experiențe autentice, care să stimuleze implicarea activă a elevilor [5]. În același timp, studiile internaționale subliniază necesitatea dezvoltării competențelor socio-emoționale, alături de cele digitale, pentru a sprijini adaptarea elevilor într-un context global complex. Profesorul este astfel chemat să îndeplinească un rol extins, de facilitator, mentor și ghid în procesul de construire a cunoașterii [1].

2.3. Inteligența artificială în educație

Integrarea inteligenței artificiale în educație reprezintă una dintre cele mai semnificative transformări ale sistemului educațional contemporan. AI permite personalizarea învățării, oferirea de feedback instant și adaptarea conținuturilor la nivelul și ritmul fiecărui elev, contribuind la creșterea eficienței procesului educațional [7]. Cercetările recente evidențiază faptul că utilizarea inteligenței artificiale poate sprijini dezvoltarea gândirii critice și a învățării bazate pe investigație, însă doar în condițiile unei integrări pedagogice adecvate [11], [13]. În lipsa unui cadru didactic bine structurat, există riscul ca tehnologia să conducă la superficializarea învățării și la diminuarea efortului cognitiv.

În acest sens, literatura de specialitate subliniază necesitatea utilizării AI ca instrument pedagogic, nu ca substitut al procesului educațional. Profesorul rămâne un actor esențial în medierea relației dintre elev și tehnologie, asigurând echilibrul între dimensiunea digitală și cea umană a educației [8]. Astfel, se conturează un model educațional hibrid, în care tehnologia și inteligența artificială sunt integrate într-un mod complementar cu valorile pedagogice tradiționale, contribuind la dezvoltarea holistică a elevului.

Studiul propune conceptul de «identitate didactică hibridă», care reflectă capacitatea profesorului de a opera simultan în cadrul pedagogiei tradiționale și în medii educaționale mediate digital.

III. Metodologia cercetării

3.1. Obiectivul general al cercetării

Obiectivul general al cercetării constă în analiza perspectivelor cadrelor didactice și ale viitorilor profesori asupra generațiilor emergente, în contextul transformărilor generate de digitalizare și inteligența artificială, precum și în identificarea direcțiilor de evoluție ale didacticii viitorului dintr-o perspectivă integrată, multidimensională.

3.1.1. Obiective specifice ale cercetării

Pentru atingerea obiectivului general, au fost stabilite următoarele obiective specifice:

OS 1 Identificarea modelelor actuale de predare și a metodelor didactice utilizate în context educațional contemporan;

OS 2 Analiza gradului de integrare a tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale în procesul didactic;

OS 3 Evaluarea percepțiilor privind adaptarea materialelor didactice la caracteristicile generațiilor emergente (Z și Alpha);

OS 4 Investigarea diferențelor de perspectivă între cadrele didactice și viitorii profesori asupra rolului profesorului și al elevului;

OS 5 Analiza reprezentărilor privind viitorul educației și transformările didactice anticipate;

OS 6 Fundamentarea conceptuală a didacticii viitorului prin raportare la literatura științifică internațională și europeană;

OS 7 Identificarea implicațiilor psihologice ale digitalizării și ale utilizării inteligenței artificiale asupra procesului educațional.

3.1.2. Fundamentare metodologică prin mini-revizuire sistematică a literaturii

Pentru a asigura o fundamentare teoretică solidă și o contextualizare internațională a cercetării, a fost realizată o mini-revizuire sistematică a literaturii de specialitate, cu rol metodologic și conceptual. Procesul de selecție a literaturii a urmat principii similare metodologiei PRISMA, asigurând transparența, relevanța și coerența studiilor incluse.

Revizuirea a fost realizată prin consultarea principalelor baze de date științifice internaționale (Web of Science, Scopus, Google Scholar), utilizând combinații de cuvinte-cheie relevante pentru domeniul cercetării, precum: *future education, digital pedagogy, artificial intelligence in education, teacher competencies, Generation Alpha și educational transformation*. Au fost incluse articole publicate în reviste indexate WoS/Scopus, lucrări din perioada 2019–2024 (cu excepția studiilor fundamentale), precum și cercetări empirice, revizuiri sistematice și lucrări teoretice relevante. Au fost excluse lucrările fără peer-review și studiile cu relevanță redusă pentru domeniul educației.

Analiza studiilor selectate a fost realizată printr-o abordare tematică, evidențiindu-se principalele direcții de cercetare la nivel global, european și regional. La nivel global, literatura internațională evidențiază interesul crescut pentru integrarea inteligenței artificiale în educație, personalizarea învățării, dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și impactul tehnologiei asupra proceselor cognitive. Studiile recente subliniază, de asemenea, necesitatea menținerii echilibrului între inovația tehnologică și dimensiunea umană a educației [7], [11], [13].

La nivel european, cercetările se concentrează asupra dezvoltării competențelor digitale ale cadrelor didactice, politicilor educaționale centrate pe competențe, transformării digitale a sistemelor educaționale și integrării etice a tehnologiei în educație [1], [10]. În plan regional, studiile realizate în România și Republica Moldova evidențiază necesitatea modernizării curriculumului, adaptarea strategiilor didactice la noile generații, utilizarea tehnologiei ca instrument pedagogic și consolidarea dimensiunii socio-emoționale în educație [5], [16].

Rezultatele mini-revizuirii sistematice au contribuit la formularea ipotezelor cercetării, definirea dimensiunilor analizate în chestionare și interpretarea rezultatelor empirice într-un cadru conceptual extins. Astfel, cercetarea îmbină analiza empirică cu fundamentarea teoretică, oferind o perspectivă integrată asupra transformărilor educației în era inteligenței artificiale.

3.2. Designul cercetării

Cercetarea de față are un caracter exploratoriu–comparativ și urmărește analiza percepțiilor asupra educației viitorului din perspectiva a două categorii relevante pentru transformarea sistemului educațional: cadre didactice aflate în formare continuă și viitori profesori în formare inițială.

Abordarea metodologică este una mixtă, integrând atât dimensiunea cantitativă (analiza frecvențelor răspunsurilor), cât și dimensiunea calitativă (analiza conținutului răspunsurilor deschise). Această combinație permite o înțelegere nuanțată a fenomenului studiat, evidențiind atât tendințele generale, cât și profunzimea interpretărilor oferite de respondenți.

Instrumentele de cercetare au fost două chestionare structurate, aplicate online prin intermediul platformei Google Forms. Acestea au vizat următoarele dimensiuni: metodele de predare utilizate; mijloacele didactice folosite; gradul de integrare a tehnologiilor digitale; percepția asupra adaptării materialelor didactice la noile generații; viziunea asupra viitorului educației; nevoile de formare profesională. Designul comparativ permite evidențierea diferențelor dintre experiența didactică reală și reprezentările prospective asupra profesiei, oferind o perspectivă integrată asupra evoluției educației.

3.3. Ipotezele cercetării

Pornind de la cadrul teoretic și de la dinamica actuală a sistemului educațional, au fost formulate următoarele ipoteze:

(H1) Educația se află într-un proces de tranziție de la un model tradițional, centrat pe profesor, către un model centrat pe elev, flexibil și tehnologizat.

(H2) Integrarea tehnologiilor digitale și a inteligenței artificiale este percepută simultan ca oportunitate (eficiență, personalizare) și ca risc (superficialitate, dependență).

(H3) Există diferențe semnificative între cadrele didactice și viitorii profesori în ceea ce privește percepția asupra rolului tehnologiei în educație.

(H4) Profilul elevilor generațiilor emergente este caracterizat de o dualitate între potențial ridicat (creativitate, autonomie) și vulnerabilități (atenție scăzută, dependență de tehnologie).

(H5) Profesorul viitorului este perceput ca un profil hibrid, care integrează competențe digitale, pedagogice și socio-emoționale.

3.4. Descrierea eșantionului

Eșantionul cercetării este constituit din 236 de respondenți, structurați în două loturi:

Lotul 1 (L1) – cadre didactice (formare continuă).

Participanții provin din programe de conversie profesională (88,2%) și din domeniul educației speciale (profesori de sprijin – 11,8%), având experiență directă în activitatea didactică. Acest lot oferă o perspectivă pragmatică, ancorată în realitatea clasei.

Lotul 2 (L2) – studenți DPPD (viitori profesori).

Lotul include 75 de respondenți aflați în formare inițială pentru cariera didactică. Răspunsurile acestora reflectă o viziune prospectivă, caracterizată prin deschidere către tehnologie și orientare spre inovație. Distribuția preferințelor privind nivelul de predare indică: 58,7% – învățământ gimnazial, aproximativ 20% – învățământ profesional/postliceal, 24% – nivel universitar.

Această structură dublă permite analiza comparativă între experiența practică și reprezentările idealizate ale profesiei didactice.

3.5. Procedura de colectare și analiză a datelor

Datele au fost colectate online, în anul 2025, utilizând chestionare distribuite prin platforme educaționale. Participarea a fost voluntară, iar răspunsurile au fost anonime, respectând principiile etice ale cercetării.

Analiza datelor a fost realizată pe două niveluri: *cantitativ* – prin prelucrarea frecvențelor și reprezentarea grafică a datelor (figuri); *calitativ* – prin analiza tematică a răspunsurilor deschise, care a permis identificarea unor tipare de gândire, percepții și reprezentări relevante.

Această abordare mixtă asigură o validare internă mai ridicată a rezultatelor și permite corelarea datelor empirice cu literatura de specialitate. Integrarea răspunsu-

rilor calitative conferă profunzime și valoare interpretativă cercetării, transformând analiza dintr-o abordare descriptivă într-o explorare reflexivă a transformării educaționale.

Studiul a utilizat un design transversal, neexperimental, combinând analiza statistică descriptivă cu analiza tematică de tip calitativ, pentru a asigura o înțelegere cuprinzătoare a perspectivelor participanților.

IV. Rezultate și validarea ipotezelor

4.1. Metode didactice utilizate și preferate

Analiza datelor evidențiază diferențe semnificative între cadrele didactice și viitorii profesori în ceea ce privește metodele de predare (Figura 1). Cadrele didactice (Lot 1) utilizează predominant un mix între metode tradiționale și moderne, menținând un echilibru între predarea frontală și activitățile interactive, precum învățarea prin descoperire, învățarea colaborativă sau utilizarea moderată a tehnologiei.

În schimb, studenții DPPD (Lot 2) manifestă o preferință mai accentuată pentru metode moderne, interactive și participative, orientate spre implicarea activă a

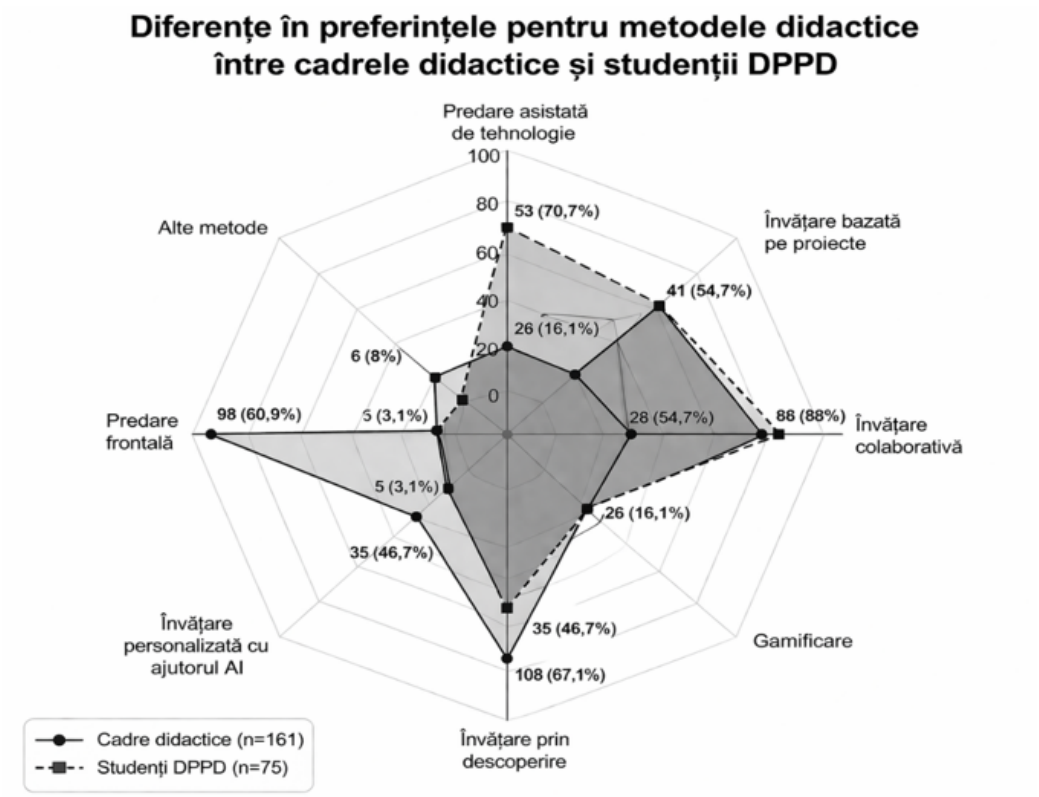


Figura 1. Diferențe în preferințele pentru metodele didactice între cadrele didactice și studenții DPPD (reprezentare radar suprapusă)

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Rezultatele sunt în concordanță cu studiile privind transformarea pedagogică în educația digitală și învățarea centrată pe elev [11], [13].

elevilor, precum învățarea colaborativă, predarea asistată de tehnologie, învățarea bazată pe proiecte și personalizarea învățării cu ajutorul inteligenței artificiale. Reprezentarea de tip radar evidențiază vizual aceste diferențe, conturul preferințelor studenților DPPD fiind extins în zona metodelor inovative, în timp ce cadrele didactice înregistrează valori mai ridicate pentru metodele tradiționale sau echilibrate.

Această distribuție sugerează existența unei tranziții de la modelul didactic tradițional către unul centrat pe elev și susținut de tehnologiile digitale, tendință evidențiată și în literatura recentă privind transformarea pedagogică în educația digitală [11], [13].

Diferențele evidențiate reflectă opoziția dintre experiența practică și idealul pedagogic. Profesorii, confruntați cu constrângeri reale (curriculum, timp, nivelul elevilor), adoptă o abordare echilibrată între metode tradiționale și moderne. În schimb, viitorii profesori proiectează un model educațional mai inovator, centrat pe elev, caracterizat prin utilizarea extinsă a tehnologiei, colaborării și personalizării învățării.

4.2. Mijloacele didactice utilizate și anticipate

Analiza datelor evidențiază diferențe semnificative între cadrele didactice și viitorii profesori în ceea ce privește mijloacele didactice utilizate în activitatea cu elevii (Figura 2). Cadrele didactice (Lot 1) utilizează predominant materiale realizate de profesor, prezentări PowerPoint și platforme digitale educaționale, menținând în același timp utilizarea manualelor școlare ca resursă de bază. Utilizarea instrumentelor bazate pe inteligență artificială este încă redusă, ceea ce indică o integrare graduală a tehnologiilor emergente în practica didactică curentă.

În schimb, studenții DPPD (Lot 2) indică o preferință mai accentuată pentru utilizarea platformelor digitale educaționale, a materialelor didactice proprii și, în mod semnificativ, a instrumentelor bazate pe inteligență artificială. Totodată, viitorii profesori acordă o importanță mai redusă manualelor și resurselor clasice, orientându-se spre mijloace digitale și interactive. Reprezentarea comparativă de tip radar evidențiază extinderea profilului studenților în zona tehnologiilor educaționale și a resurselor digitale, comparativ cu profilul mai echilibrat al cadrelor didactice.

Această distribuție sugerează o tranziție de la utilizarea predominantă a resurselor tradiționale către integrarea instrumentelor digitale și a inteligenței artificiale în procesul de predare, tendință confirmată de literatura recentă privind digitalizarea practicilor educaționale și dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor [10], [11], [13].

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Rezultatele sunt în acord cu tendințele actuale privind integrarea tehnologiei și digitalizarea practicilor educaționale [10], [11], [13].

Diferențele evidențiate reflectă contrastul dintre practica didactică actuală și orientarea viitorilor profesori spre un model educațional digitalizat. Cadrele didactice utilizează un set echilibrat de resurse tradiționale și digitale, adaptate constrângerilor curriculare și contextuale, în timp ce studenții DPPD proiectează o activitate didactică bazată preponderent pe platforme digitale, instrumente AI și materiale in-

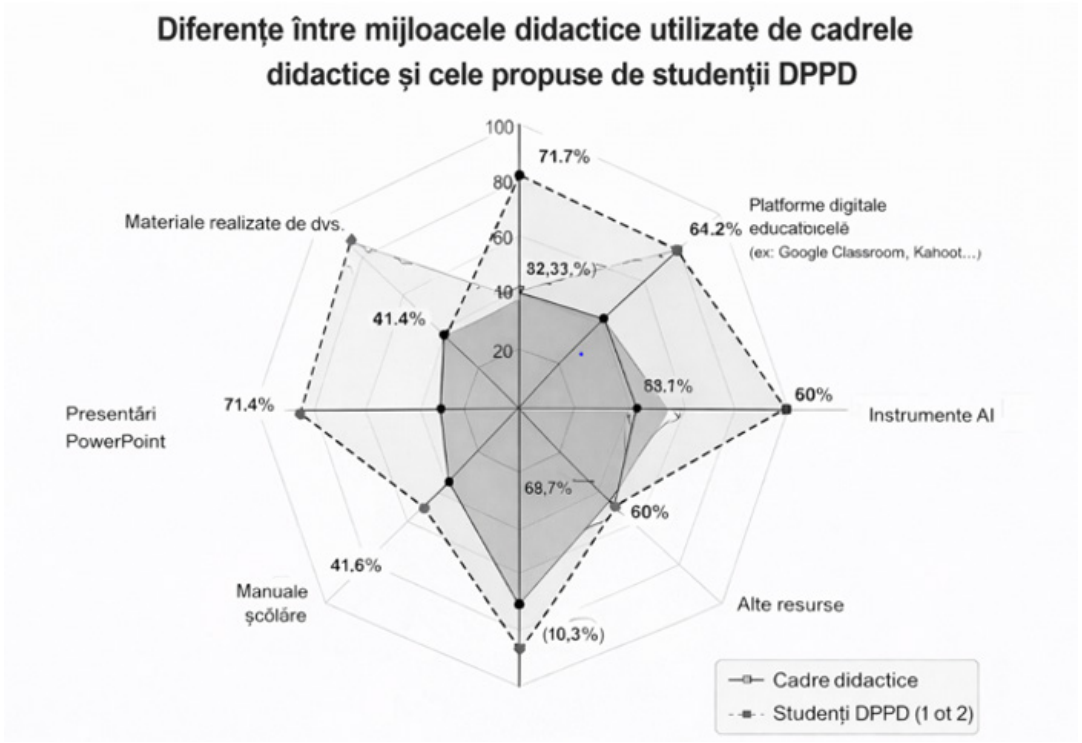


Figura 2. Diferențe între mijloacele didactice utilizate de cadrele didactice și cele propuse de studenții DPPD (reprezentare radar suprapusă)

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Rezultatele sunt în acord cu tendințele actuale privind integrarea tehnologiei și digitalizarea practicilor educaționale [10], [11], [13].

teractive. Această tendință indică o orientare clară către un mediu educațional flexibil, digital și centrat pe elev.

4.3. Adaptarea materialelor didactice și integrarea tehnologiilor digitale

Analiza comparativă a percepțiilor privind adaptarea materialelor didactice la generațiile Alpha și Z evidențiază diferențe între cadrele didactice și studenții DPPD (Figura 3). În cazul cadrelor didactice, distribuția răspunsurilor se concentrează în zona neutră (44,1%) și de acord parțial (26,7%), ceea ce indică o percepție moderată privind adecvarea materialelor didactice actuale. Totodată, un procent cumulat de 20,5% exprimă dezacord, sugerând existența unor limitări în adaptarea conținuturilor educaționale la nevoile elevilor contemporani.

În schimb, studenții DPPD manifestă o percepție mai critică asupra adaptării materialelor didactice. Majoritatea răspunsurilor se concentrează în zona neutră (40%) și dezacord parțial (34,7%), în timp ce acordul total este foarte redus (1,3%). Aceste rezultate indică o evaluare mai rezervată a adecvării materialelor didactice actuale la generațiile Alpha și Z.

Diferențele observate reflectă, totodată, perspective distincte asupra integrării tehnologiilor digitale în procesul educațional. Cadrele didactice tind să perceapă o

adaptare moderată a materialelor, corespunzătoare unei integrări graduale a tehnologiilor, în timp ce studenții DPPD susțin implicit necesitatea unei digitalizări mai extinse a resurselor educaționale. Această tendință confirmă existența unei diferențe generaționale în raport cu utilizarea tehnologiei și adaptarea curriculumului la profilul elevilor contemporani, aspect evidențiat și în literatura de specialitate [1], [4], [11], [13].

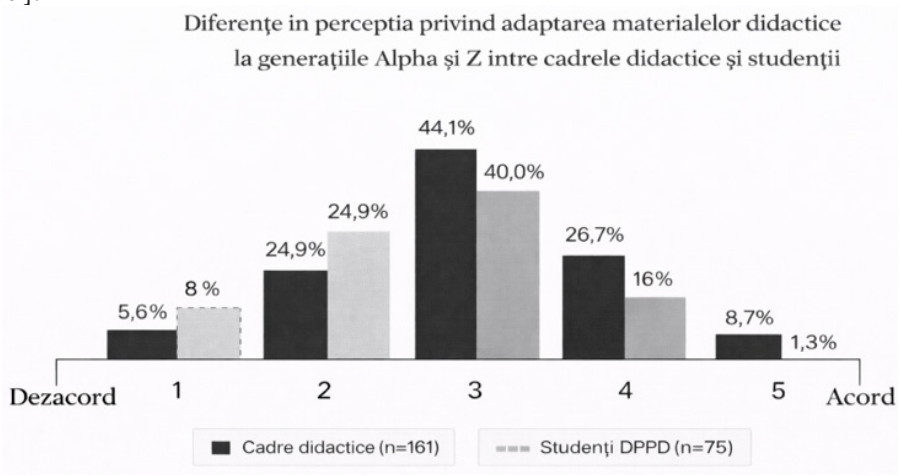


Figura 3. Adaptarea materialelor didactice la generațiile Alpha și Z: comparație între cadrele didactice și studenții DPPD

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Rezultatele sunt în concordanță cu studiile privind adecvarea curriculumului la generațiile digitale și transformarea digitală în educație [1], [4], [11], [13].

Rezultatele evidențiază existența unui decalaj între materialele didactice actuale și nevoile generațiilor Alpha și Z. Profesorii percep o adaptare moderată a resurselor educaționale, în timp ce studenții DPPD manifestă o evaluare mai critică, susținând implicit necesitatea unei integrări mai extinse a tehnologiilor digitale. Diferențele confirmă existența unei perspective generaționale distincte asupra transformării educației și a rolului tehnologiei în procesul didactic.

4.4. Percepția asupra viitorului educației

Majoritatea respondenților consideră că educația viitorului va fi digitalizată, personalizată și centrată pe elev (Figura 4).

Atât cadrele didactice, cât și studenții DPPD indică în proporții ridicate că metodele de predare vor deveni mai tehnologizate, cu valori de 45,3% în rândul profesorilor și 50,7% în rândul studenților. De asemenea, o proporție semnificativă anticipează integrarea predominantă a inteligenței artificiale și a învățării personalizate (43,5% cadre didactice și 38,7% studenți DPPD).

În schimb, doar aproximativ 10% dintre respondenți consideră că metodele de predare vor rămâne relativ constante, ceea ce indică o așteptare generalizată privind transformarea procesului educațional. Distribuția răspunsurilor evidențiază o orien-

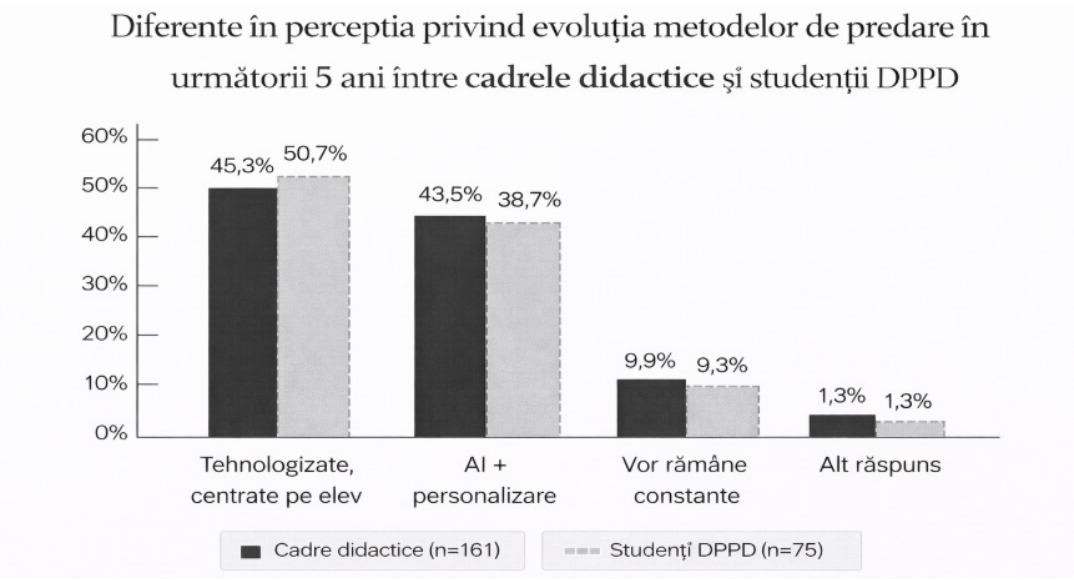


Figura 4. Percepția asupra evoluției metodelor de predare în următorii 5 ani: comparație între cadrele didactice și studenții DPPD

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Rezultatele sunt în acord cu modelele emergente de educație orientată spre competențe și digitalizare [1], [10], [13], [14].

tare clară către digitalizare și personalizare, studenții anticipând o integrare ușor mai accentuată a tehnologiei comparativ cu cadrele didactice.

Rezultatele confirmă tranziția către un model educațional flexibil, digitalizat și centrat pe elev. Diferențele dintre cadrele didactice și studenți indică o perspectivă generațională distinctă, viitorii profesori anticipând o integrare mai extinsă a tehnologiilor emergente și a inteligenței artificiale în procesul educațional.

4.5. Validarea ipotezelor

H1 – Confirmată. Educația se află într-o tranziție clară de la modelul tradițional la cel centrat pe elev și tehnologie, evidențiată prin preferința pentru metode interactive și utilizarea mijloacelor digitale. Rezultatul este susținut de Figurile 1, 2 și 4.

H2 – Confirmată. Tehnologia este percepută simultan ca oportunitate și ca element care necesită gestionare atentă în procesul educațional. Această ambivalență rezultă din analiza răspunsurilor calitative și este corelată cu tendințele de integrare graduală evidențiate în Figurile 2 și 4.

H3 – Confirmată. Există diferențe semnificative între cadrele didactice și studenții DPPD în ceea ce privește metodele de predare, mijloacele didactice și evoluția educației. Rezultatul este susținut de Figurile 1, 2, 3 și 4.

H4 – Confirmată. Elevii generațiilor emergente sunt percepuți într-o dublă perspectivă, caracterizată prin potențial ridicat de adaptare la tehnologie și, simultan, prin vulnerabilități asociate utilizării excesive a mediilor digitale. Rezultatul este susținut de răspunsurile deschise ale participanților.

H5 – Confirmată. Profesorul viitorului este conturat ca un profil hibrid, care combină competențe pedagogice tradiționale cu abilități digitale, utilizarea inteligenței artificiale și adaptarea procesului educațional la nevoile individuale ale elevilor. Rezultatul este susținut de analiza comparativă a datelor prezentate în Figurile 1–4.

Constatările contribuie la extinderea cercetărilor privind transformarea educațională bazată pe inteligență artificială și susțin dezvoltarea unor modele pedagogice hibride care integrează abordări digitale și centrate pe om, în concordanță cu literatura recentă de specialitate [7], [11], [13].

V. Analiză comparativă: profesori versus viitori profesori

Analiza comparativă a celor două loturi de respondenți evidențiază o convergență conceptuală importantă, dar și diferențe semnificative de perspectivă, care reflectă dinamica actuală a sistemului educațional. Atât cadrele didactice, cât și viitorii profesori se aliniază în jurul unor idei fundamentale: profesorul viitorului este empatic, adaptabil, centrat pe elev și utilizează tehnologia ca instrument educațional, iar educația trebuie să fie interactivă, personalizată și orientată spre dezvoltarea gândirii critice, creativității și autonomiei elevilor.

Această convergență confirmă tranziția de la paradigma transmisivă către una constructivistă și relațională, în acord cu tendințele evidențiate în literatura de specialitate [2], [3].

5.1. Profesorul între tradiție și transformare digitală

Compararea celor două loturi evidențiază existența unui nucleu comun în definirea profesorului ideal, dar și diferențe semnificative în modul de conceptualizare a acestuia. Cadrele didactice (Lot 1) conturează un profil ancorat în realitatea clasei, punând accent pe dimensiunea relațională, pe empatie, pe adaptarea la nevoile elevilor și pe menținerea unui echilibru între metodele tradiționale și cele moderne. În discursul acestora, tehnologia este percepută ca un instrument util, dar care trebuie utilizat moderat, pentru a evita diminuarea gândirii critice. În contrast, viitorii profesori (Lot 2) formulează un profil mai extins și mai reflexiv al profesorului, integrând dimensiuni precum: facilitator al învățării, designer de experiențe educaționale, inovator și utilizator avansat al tehnologiei. Aceștia manifestă o deschidere mai mare către integrarea inteligenței artificiale și către transformarea radicală a procesului educațional.

Această diferență reflectă tensiunea dintre experiența practică și idealul pedagogic, dar și procesul de tranziție paradigmatică a educației. Rezultatele susțin perspectiva conform căreia profesorul viitorului trebuie să dezvolte un profil hibrid, care să integreze competențe digitale, pedagogice și socio-emoționale [16]. Viitorul educației nu va fi determinat exclusiv de tehnologie, ci de capacitatea de a umaniza tehnologia în contexte de învățare autentice.

5.2. Elevii generațiilor emergente – între potențial și vulnerabilitate

Analiza răspunsurilor deschise evidențiază o imagine complexă și ambivalentă a elevilor generațiilor Alpha și post-Alpha. Ambele loturi descriu elevii ca fiind: nativi digitali; rapizi în accesarea informației; autonomi și orientați spre tehnologie; creativi și flexibili dar sunt identificate și vulnerabilități comune: scăderea capacității de concentrare; dependența de tehnologie; motivație selectivă; dificultăți în relaționarea directă. Diferențele apar însă în modul de interpretare.

Cadrele didactice adoptă un discurs mai critic și mai pragmatic, evidențiind dificultățile reale întâlnite în activitatea didactică: lipsa de atenție, scăderea interesului și dependența de tehnologie. În acest caz, elevul este perceput ca o provocare pedagogică.

În schimb, viitorii profesori formulează o perspectivă mai echilibrată și analitică, evidențiind dualitatea elevului: potențial ridicat versus vulnerabilitate. Aceștia accentuează nevoia de adaptare a sistemului educațional și de echilibru între tehnologie și dimensiunea umană. Această interpretare confirmă extinderea conceptului de „digital natives" [2], integrat într-o perspectivă contemporană care include și dimensiunea socio-emoțională a dezvoltării [5]. Generația Alpha este caracterizată printr-o dualitate pedagogică: un potențial cognitiv ridicat coexistă cu vulnerabilități legate de atenție, autoreglare emoțională și supraexpunere la mediul digital.

5.3. Ruptura generațională între profesori și viitorii profesori

Rezultatele evidențiază diferențe sistematice între cadrele didactice și studenții DPPD, sintetizate în Figura 5. Cadrele didactice manifestă o abordare echilibrată privind integrarea tehnologiei, exprimând atât deschidere, cât și preocupări legate de dependența de inteligența artificială și diminuarea gândirii critice. În schimb, studenții DPPD susțin o integrare intensă a tehnologiei, percepută ca resursă naturală și inevitabilă în educația viitorului.

Diferențe similare se observă și în percepția asupra elevilor generațiilor viitoare. Profesorii accentuează dificultăți precum scăderea atenției și dependența de tehnologie, în timp ce studenții evidențiază potențialul ridicat de creativitate și autonomie. În ceea ce privește rolul profesorului, cadrele didactice îl definesc în termeni de mentor și ghid, iar studenții DPPD conturează un profil extins, de designer de experiențe de învățare și facilitator digital. Aceste diferențe se reflectă și la nivel metodologic și al viziunii educaționale. Profesorii susțin un mix între metode tradiționale și moderne și o viziune bazată pe echilibru, în timp ce studenții favorizează metode predominant moderne și o orientare inovativă.

Diferențele identificate nu reprezintă o opoziție, ci o complementaritate funcțională între cele două perspective. Profesorii actuali contribuie prin stabilitate, experiență și realism pedagogic, în timp ce viitorii profesori aduc inovație, deschidere și adaptabilitate. Această complementaritate susține necesitatea unui dialog intergenerațional în educație, pentru a evita atât rezistența la schimbare, cât și implementarea superficială a inovației, aspect evidențiat și în literatura de specialitate [16].

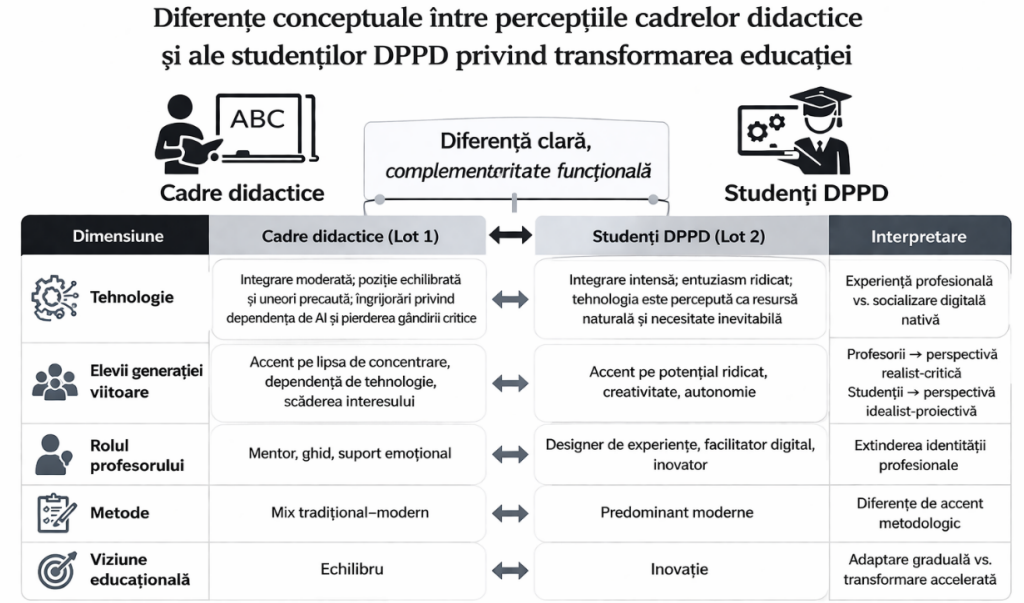


Figura 5. Diferențe conceptuale între percepțiile cadrelor didactice și ale studenților DPPD privind transformarea educației

Sursa: prelucrare proprie, 2025. Figura sintetizează complementaritatea dintre experiența pedagogică și orientarea inovativă a viitorilor profesori [16].

5.4. Tehnologia și inteligența artificială – între oportunitate și risc

Un element central al discursului ambelor grupuri este percepția ambivalentă asupra tehnologiei și inteligenței artificiale (Figura 6). Respondenții evidențiază beneficii precum personalizarea învățării, eficientizarea evaluării, accesul rapid la informații și creșterea atractivității lecțiilor. La polul opus sunt semnalate riscuri asociate utilizării excesive, precum reducerea efortului cognitiv, dependența de tehnologie, scăderea gândirii critice și superficialitatea învățării.

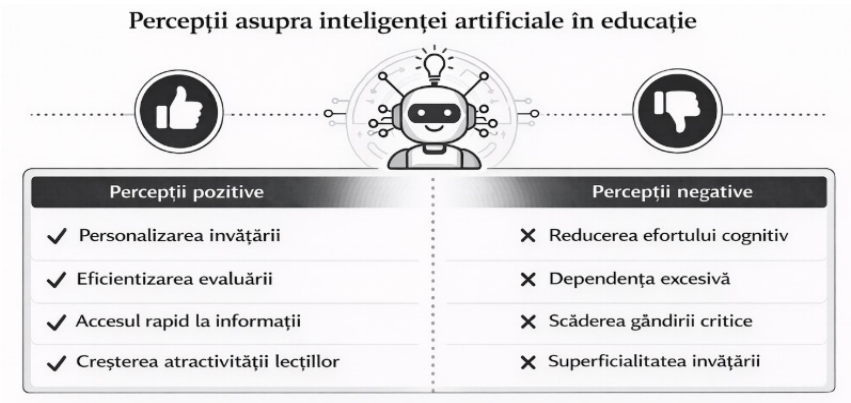


Figura 6. Percepții pozitive și negative privind inteligența artificială în educație

Sursa: prelucrare proprie, 2025.

Figura evidențiază caracterul ambivalent al inteligenței artificiale, percepută simultan ca oportunitate pedagogică și potențial risc pentru dezvoltarea cognitivă. Această dualitate sugerează că inteligența artificială nu este percepută ca substitut al profesorului, ci ca instrument pedagogic care necesită utilizare controlată și integrată didactic. Provocarea actuală nu mai constă în a decide dacă inteligența artificială trebuie integrată în educație, ci în stabilirea modului în care aceasta poate fi utilizată pentru a sprijini, și nu a înlocui, judecata pedagogică și gândirea umană.

5.5. Nevoia de reconstrucție curriculară și instituțională

Analiza evidențiază consensul privind neadaptarea sistemului educațional la noile generații. Principalele probleme identificate sunt: curriculum supraîncărcat, lipsa aplicabilității, decalajul dintre teorie și practică și integrarea insuficientă a competențelor viitorului. Participanții propun: flexibilizarea programei, accent pe competențe și nu pe memorare, interdisciplinaritate, integrarea tehnologiei și reducerea birocratizării. Aceste rezultate sunt în acord cu direcțiile europene privind educația viitorului [1].

5.6. Profesorul viitorului – profil emergent

Pe baza analizei integrate a datelor cantitative și calitative, se conturează un profil complex al profesorului viitorului, caracterizat printr-o combinație de roluri pedagogice, competențe digitale și abilități socio-emoționale. Profesorul este descris ca facilitator al învățării, mentor și ghid, expert digital, bun psiholog educațional, comunicator eficient și învățăcel permanent, capabil să se adapteze continuu la schimbările tehnologice și pedagogice. Aceste dimensiuni evidențiază tranziția de la modelul tradițional centrat pe transmiterea cunoștințelor la un model flexibil, orientat spre sprijinirea dezvoltării autonome a elevului.

În același timp, analiza evidențiază un set de competențe cheie necesare profesorului viitorului, printre care adaptabilitatea, inteligența emoțională, gândirea critică, creativitatea și competențele digitale avansate. Aceste competențe reflectă necesitatea integrării dimensiunii tehnologice cu cea umană a actului educațional, într-un context caracterizat de digitalizare accelerată și diversificarea nevoilor de învățare ale elevilor.

Profilul rezultat confirmă modelul profesorului hibrid, capabil să funcționeze simultan în spațiul educațional tradițional și în cel digital, combinând expertiza pedagogică cu utilizarea inteligentă a tehnologiei educaționale [16]–[18]. În acest sens, rolul profesorului nu este diminuat de inteligența artificială, ci redefinit, prin accentul pus pe ghidarea procesului de învățare, dezvoltarea gândirii critice și susținerea dimensiunii socio-emoționale a educației.

Analiza comparativă indică faptul că educația se află într-un punct de inflexiune, în care diferențele dintre generații nu reprezintă un obstacol, ci o resursă pentru transformare. Cadrele didactice contribuie prin experiență pedagogică și realism educațional, în timp ce viitorii profesori aduc deschidere către inovație și integrarea

tehnologiei. Această complementaritate susține ideea unei transformări echilibrate a educației, în care tehnologia devine inevitabilă, dar insuficientă în absența dimensiunii umane. Astfel, viitorul educației depinde de menținerea unui echilibru între inovație, digitalizare și valorile fundamentale ale actului pedagogic. Rezultatele permit formularea unui model conceptual al educației hibride, în care inteligența artificială, profilul generației Alpha și identitatea didactică hibridă interacționează pentru a redefini sensul educației.

VI. Dimensiunea psihologică a educației în era inteligenței artificiale și digitalizării și al inteligenței artificiale în educație

Integrarea inteligenței artificiale în educație nu generează doar transformări pedagogice, ci determină o reconfigurare profundă a proceselor psihologice implicate în învățare. În acest context, educația nu mai poate fi analizată exclusiv din perspectivă didactică, ci necesită o abordare integrată, în care dimensiunea psihologică devine centrală. Generația Alpha poate fi considerată începutul unei noi ere educaționale – prima generație formată într-un mediu în care interacțiunea cu tehnologia și inteligența artificială este continuă, naturală și definitorie pentru dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională.

Rezultatele cercetării, coroborate cu literatura de specialitate, evidențiază faptul că elevii generațiilor emergente sunt caracterizați de o dualitate psihopedagogică, în care potențialul cognitiv ridicat coexistă cu vulnerabilități semnificative. Pe de o parte, utilizarea tehnologiei și a inteligenței artificiale favorizează: dezvoltarea autonomiei în învățare; acces rapid la informație; stimularea creativității și a gândirii divergente; personalizarea parcursului educațional. Pe de altă parte, sunt identificate efecte psihologice relevante: scăderea capacității de concentrare și a atenției susținute; tendința spre superficialitatea procesului de învățare; dependența de tehnologie și diminuarea efortului cognitiv; dificultăți în autoreglarea emoțională și în interacțiunea socială directă.

Această ambivalență confirmă ideea că tehnologia nu este un factor neutru, ci unul care reconfigurează procesele cognitive și socio-emoționale ale elevilor. Digitalizarea accelerează accesul la cunoaștere, dar poate reduce profunzimea procesării acesteia în absența unui cadru pedagogic adecvat. În acest context, rolul profesorului devine esențial în medierea relației dintre elev și tehnologie, asigurând echilibrul între eficiență digitală și dezvoltare psihologică sănătoasă.

6.2. Implicații pentru formarea profesorilor: perspective multidisciplinare de cercetare

6.1. Impactul psihologic al

Rezultatele studiului evidențiază necesitatea redefinirii formării cadrelor didactice, prin integrarea unor dimensiuni complementare: dezvoltarea competențelor digitale avansate; formarea competențelor socio-emoționale și relaționale; dezvolta-

rea gândirii critice în raport cu utilizarea tehnologiei; formarea capacității de adaptare la contexte educaționale dinamice.

Se conturează astfel necesitatea unui model de formare centrat pe profesorul hibrid, capabil să integreze tehnologia fără a pierde dimensiunea umană a educației.

În acest context, rolul psihologului devine esențial, nu doar în înțelegerea proceselor de dezvoltare ale elevilor, ci și în proiectarea unor intervenții educaționale adaptate noilor realități digitale. Psihologul nu mai este doar un actor de suport, ci un arhitect al echilibrului dintre dezvoltarea cognitivă, emoțională și expunerea la mediul digital. Psihologia educației capătă astfel un rol strategic în echilibrarea relației dintre tehnologie și dezvoltarea umană.

6.3. Direcții viitoare de cercetare- abordare multidisciplinară

Rezultatele studiului evidențiază necesitatea unei extinderi a cercetărilor privind educația în era inteligenței artificiale, dincolo de analiza exclusiv didactică, către o abordare multidisciplinară. Transformările generate de digitalizare implică nu doar modificări pedagogice, ci și schimbări la nivel cognitiv, emoțional și social, care necesită investigare integrată.

O direcție relevantă o reprezintă dezvoltarea unor modele de evaluare 360°, care să includă perspectivele elevilor, profesorilor, părinților, psihologilor, sociologilor și experților în educație. O astfel de abordare ar permite o înțelegere sistemică a impactului inteligenței artificiale asupra procesului educațional și ar fundamenta decizii educaționale bazate pe date multidimensionale.

În acest context, sunt necesare studii longitudinale care să analizeze evoluția competențelor cognitive și socio-emoționale ale elevilor în contexte educaționale digitalizate, precum și cercetări comparative internaționale care să identifice modele eficiente de integrare a tehnologiei în educație.

Un domeniu emergent de interes îl reprezintă investigarea impactului psihologic al utilizării inteligenței artificiale asupra atenției, motivației pentru învățare, autonomiei cognitive și dezvoltării socio-emoționale. În același timp, devine relevantă analiza modului în care utilizarea AI influențează gândirea critică, procesul de rezolvare a problemelor și capacitatea de reflecție. Aceste direcții indică necesitatea dezvoltării unor modele de formare a profesorilor care să integreze pedagogia digitală, competențele socio-emoționale și utilizarea critică a inteligenței artificiale.

În acest context, cercetarea educațională nu mai poate fi limitată la analiza metodelor de predare, ci trebuie să investigheze relația dintre dezvoltarea umană și tehnologiile emergente, într-un cadru conceptual integrat. Cercetarea educației în era inteligenței artificiale nu mai vizează doar eficiența învățării, ci înțelegerea modului în care tehnologia reconfigurează dezvoltarea cognitivă și identitatea educațională.

Concluzii

Prezentul studiu evidențiază faptul că educația contemporană traversează o transformare structurală, care depășește nivelul metodologic și vizează însăși redefinirea finalităților sale. Rezultatele confirmă că nu asistăm doar la o integrare a tehnologiei în educație, ci la o schimbare de paradigmă, în care sensul învățării devine central într-un context dominat de inteligența artificială.

Analiza comparativă a evidențiat existența unui acord conceptual între cadrele didactice și viitorii profesori privind direcția educației, dar și diferențe de perspectivă generate de experiență și de raportarea la tehnologie. Această dinamică nu indică o ruptură, ci o complementaritate funcțională între stabilitate și inovație, esențială pentru evoluția sistemului educațional.

Rezultatele confirmă conturarea unei identități didactice hibride, în care competențele digitale nu substituie, ci extind rolul pedagogic, integrând dimensiunea relațională, reflexivă și etică a profesiei didactice [16]. În același timp, profilul elevilor generațiilor emergente reflectă o tensiune structurală între potențial cognitiv ridicat și vulnerabilități asociate mediului digital, ceea ce impune o abordare educațională echilibrată.

Integrarea inteligenței artificiale este percepută ca inevitabilă, dar nu suficientă în sine. Valoarea educației nu rezidă în accesul la tehnologie, ci în modul în care aceasta este mediată pedagogic pentru a susține gândirea critică, autonomia și construcția sensului. Rezultatele indică faptul că educația nu mai pregătește pentru profesii definite, ci pentru adaptabilitate într-un context caracterizat de incertitudine.

Implicațiile practice vizează necesitatea regândirii formării profesorilor, a curriculumului și a politicilor educaționale, prin integrarea coerentă a dimensiunii digitale și a celei psihologice. Totodată, se evidențiază relevanța unei abordări multidisciplinare, care să includă contribuțiile psihologiei educației în înțelegerea impactului tehnologiei asupra dezvoltării elevilor.

Limitările cercetării sunt legate de specificul eșantionului și de caracterul transversal al studiului, însă rezultatele oferă un cadru relevant pentru dezvoltări viitoare.

Direcțiile de cercetare vizează studii longitudinale, analize comparative internaționale și dezvoltarea unor modele de evaluare 360°, care să integreze perspectivele multiple ale actorilor educaționali. Rezultatele obținute contribuie la extinderea cercetărilor privind transformarea educației sub influența inteligenței artificiale și susțin dezvoltarea unor modele pedagogice hibride, care integrează dimensiunea digitală cu abordările centrate pe factorul uman [7], [11], [13]. Educația nu mai este definită de ceea ce se predă, ci de capacitatea de a construi sens într-o lume în care cunoașterea este generată automat.

BIBLIOGRAFIE

1. OECD. *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing, 2021.

2. PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.
3. SELWYN, N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2022.
4. HATTIE, J. *Visible Learning: The Sequel*. London: Routledge, 2023.
5. ARMAȘU-CANȚÎR, L. Educația contemporană între tradiție și digitalizare. *Revista de Științe ale Educației*, vol. 23, nr. 2, pp. 15–28, 2022.
6. SIEMENS, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 3–10, 2005.
7. HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2021.
8. LUCKIN, R. *AI for School Teachers*. London: UCL Institute of Education Press, 2022.
9. TWENGE, J. M. Generational differences in psychological traits and their impact on education. *Journal of Educational Psychology*, vol. 115, no. 3, pp. 345–360, 2023.
10. REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Joint Research Centre, European Commission*, 2021.
11. ZAWACKI-RICHTER, O., MARÍN, V. I., BOND, M., & Gouverneur, F. "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education." *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, no. 1, 2019.
12. DWIVEDI, Y. K., et al. Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges and opportunities. *International Journal of Information Management*, vol. 57, 2021.
13. BOND, M., et al. Digital transformation in higher education: A systematic review. In: *Educational Technology & Society*, vol. 24, no. 3, pp. 1–17, 2021.
14. HOLMES, W., & TUOMI, I. State of the art in AI and future directions for education. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 3, 2022.
15. IFENTHALER, D., & SCHUMACHER, C. Student perceptions of privacy principles for learning analytics. In: *Educational Technology Research and Development*, 2022.

AUTO-CITARE

16. BĂLAN, S.-M. *Didactica predării psihologiei – suport de curs*. Universitatea „Dimitrie Cantemir", 2024.
17. BĂLAN, S.-M. *The Impact of Digitalization and Artificial Intelligence on the Development of Post-Modern Society*. Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2025.
18. BĂLAN, S.-M., & DAVID, D. *Artificial Intelligence – The Engine of Educational Innovation*. Bologna: Filodiritto Editore, 2026. DOI: 10.26352/M116_ARTIFICIAL_INTELLIGENCE-2025.

CONFLICTUL ȘCOLAR: PROBLEMĂ DE DISCIPLINĂ SAU RESURSĂ DE DEZVOLTARE?

SCHOOL CONFLICT: A DISCIPLINE PROBLEM OR A DEVELOPMENT RESOURCE?

Angela CHIROȘCĂ, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
profesor pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare" Galați, România

Angela CHIROȘCĂ, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau.
Primary education teacher,
Secondary School No. 29 Galati, Romania
ORICID: 0000-0003-3174-1779
e-mail: angela_chirosca@yahoo.com

CZU: 37.07/064
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p81-87

Abstract. Educational conflict is frequently reduced, in institutional practice, to a dysfunction that must be corrected quickly in order to restore school order. Such an approach, although effective in the short term, risks overlooking the deeply relational and experiential dimensions of conflict. This article proposes a phenomenological analysis of educational conflict, viewing it as a lived experience, a process of interpretation, and a resource for managerial transformation. Phenomenological and hermeneutic perspectives are integrated to highlight the ways in which conflicts reveal the meaning structure of the school organization and influence the educational climate, academic performance, and the professional balance of teaching staff.

Keywords: educational conflict, phenomenology, lived experience, interpretation, school management, organizational culture.

Conflictul face parte din viața cotidiană a școlii, chiar și atunci când nu este explicit recunoscut. El se manifestă uneori vizibil, prin dispute deschise, alteori discret, sub forma tensiunilor latente, a frustrărilor acumulate sau a comunicării fragmentate. În multe instituții educaționale, conflictul este perceput mai degrabă ca o abatere de la normalitate decât ca un element constitutiv al vieții organizaționale. Această percepție conduce, de cele mai multe ori, la tendința de a minimaliza conflictele sau de a le trata exclusiv ca incidente izolate, fără a fi analizate în profunzime.

În practica școlară curentă, conflictul este adesea încadrat într-o logică administrativă devenind o „problemă" care trebuie rezolvată rapid pentru a restabili ordinea, a asigura respectarea regulamentelor și a menține funcționarea aparent eficientă a instituției. Din această perspectivă, conflictul de cele mai multe ori este asociat cu indisciplina, cu nerespectarea normelor sau cu deficiențe de management, iar soluțiile propuse sunt, de regulă, procedurale: sancțiuni, avertismente, decizii unilaterale.

Fiecare școală are stabilit o serie de proceduri stabilite la nivelul Comisiei de etică și disciplină, Comisia pentru violență, a faptelor de corupție și discriminării în mediul școlar. Această abordare, deși funcțională pe termen scurt, riscă să trateze conflictul doar la nivelul manifestărilor sale exterioare. Managementul educațional tradițional a abordat conflictul dintr-o perspectivă predominant normativă. Accentul a fost pus pe control, disciplină și conformare la reguli. Deși aceste mecanisme sunt necesare într-o anumită măsură pentru menținerea cadrului instituțional, ele devin insuficiente atunci când conflictul are rădăcini mai profunde, legate de diferențe de valori, de așteptări sau de interpretare a rolurilor educaționale. Cercetările din domeniul managementului educațional subliniază faptul că școala nu funcționează ca un sistem tehnic, previzibil și neutru, ci ca o organizație socială complexă, traversată de relații, sensuri și istorii comune (1, p. 112–115).

În acest punct apare o diferență esențială adesea neglijată în practica educațională: conflictul ca problemă administrativă versus conflictul ca fenomen relațional și experiențial. În timp ce abordarea administrativă se concentrează pe respectarea regulilor și pe corectarea comportamentelor, abordarea relațională privește conflictul ca expresie a modului în care actorii educaționali trăiesc și interpretează realitatea școlară. Conflictul nu mai este doar o abatere de la normă, ci un semnal al unor tensiuni mai profunde, legate de recunoaștere, statut, putere sau sens.

Din această perspectivă, fenomenologia oferă o alternativă teoretică solidă. Ea mută accentul de la conflictul ca fapt obiectiv către conflictul ca experiență trăită. Nu ceea ce se întâmplă în sine este decisiv, ci modul în care situația este percepută, resimțită și interpretată de actorii implicați (4, p. 70–72). Fenomenologia permite descrierea conflictului din interiorul experienței subiective surprinzând trăirile, emoțiile și sensurile care însoțesc situațiile tensionate din școală. Privit astfel, conflictul devine o fereastră către cultura instituțională a școlii. El dezvăluie valorile reale care guvernează relațiile educaționale, dincolo de discursurile oficiale și de documentele normative. Modul în care sunt gestionate conflictele arată ce este cu adevărat valorizat într-o instituție: dialogul ori autoritatea, încrederea ori controlul, reflecția ori conformarea. Ignorarea dimensiunii relaționale și experiențiale a conflictului are consecințe semnificative. Conflictele care rămân nerezolvate sau sunt gestionate doar prin proceduri formale ajung să afecteze treptat climatul educațional. Se simte o scădere a coeziunii profesionale, iar în rândul profesorilor apar tot mai des stări de oboseală și epuizare profesională. Pe termen mai lung, aceste tensiuni se reflectă în performanța școlară, în calitatea relațiilor educaționale și în felul în care instituția reușește să se adapteze la schimbare. (7, p. 66–69).

În acest context, abordarea fenomenologică a conflictului educațional nu mai apare doar ca o opțiune teoretică, ci ca o necesitate practică. Ea deschide un mod de înțelegere prin care conflictul poate fi mutat din zona controlului strict în cea a reflecției și a dezvoltării instituționale. Astfel, conflictul nu mai este privit ca un eșec al organizării școlare, ci ca un semn al complexității acesteia și ca un punct de pornire pentru transformare managerială.

Fenomenologia pornește de la ideea că realitatea socială se constituie prin experiență. Husserl atrage atenția că lumea nu este doar o sumă de fapte, ci un câmp de sensuri trăite de conștiință (4, p. 72–75). Privită prin această lentilă, analiza conflictului educațional se schimbă în mod semnificativ.

Pentru elevi, conflictul nu este doar o neînțelegere punctuală. Poate fi resimțit ca marginalizare, ca o competiție percepută drept inechitabilă sau ca lipsă de recunoaștere. Pentru cadrele didactice, el se leagă adesea de suprasolicitare, de presiunea performanței sau de sentimentul că munca depusă nu este suficient valorizată. Managerii școlari, la rândul lor, trăiesc conflictul ca o tensiune decizională permanentă, prinsă între cerințe instituționale, așteptările părinților și nevoile personalului.

Merleau-Ponty accentuează dimensiunea corporală și relațională a experienței și arată că trăirea nu este neutră, ci implicată în lume (5, p. 15–18). În școală, conflictul este simțit emoțional, nu doar în plan cognitiv. Produce oboseală, frustrare, uneori anxietate, iar aceste trăiri influențează direct climatul educațional și performanța școlară.

De aceea, conflictul nu poate fi gestionat eficient dacă este redus la o problemă procedurală. Ignorarea dimensiunii experiențiale duce, în timp, la acumularea tensiunilor și la apariția epuizării profesionale.

Conflictul educațional este, inevitabil, și un conflict de interpretări. Fiecare actor implicat atribuie sens situației din propriul orizont de înțelegere. Gadamer descrie acest proces drept o întâlnire a orizonturilor, care poate duce fie la înțelegere, fie la blocaj comunicativ (2, p. 305–308). În școală, aceste blocaje apar frecvent. Profesorii văd regulile și evaluarea ca expresii ale justiției academice. Părinții le privesc prin prisma viitorului copiilor, iar elevii le trăiesc ca validare sau respingere personală. Când aceste interpretări nu intră în dialog, conflictul se intensifică.

Habermas subliniază rolul acțiunii comunicative în depășirea conflictelor sociale și arată că dialogul autentic presupune recunoașterea legitimității perspectivei celuilalt (3, p. 98–102). În organizația școlară, dialogul nu este doar un instrument de mediere, ci și un proces de clarificare a valorilor comune. În acest fel, conflictul devine un spațiu de negociere a sensurilor.

Conflictul educațional se manifestă simultan la mai multe niveluri relaționale, care se influențează reciproc. Înțelegerea acestui caracter sistemic este esențială pentru o gestionare eficientă.

Tabelul 1. Nivelurile relaționale ale conflictului educațional

Nivel relațional	Tipuri dominante de conflict	Sensuri experiențiale
Elev – Elev	competiție, excludere, statut	identitate, apartenență
Profesor – Elev	autoritate, evaluare	recunoaștere, justiție
Profesor – Profesor	resurse, metodologii	autonomie, validare
Școală – Părinți	așteptări, rezultate	responsabilitate
Management – Personal	decizie, putere	încredere, legitimitate

Aceste niveluri nu sunt independente. Un conflict nerezolvat între management și cadrele didactice poate afecta relația profesor–elev și indirect relațiile dintre elevi. Astfel, conflictul devine un fenomen circulant în interiorul organizației.

Literatura de specialitate evidențiază legătura dintre conflictele școlare nerezolvate și apariția epuizării profesionale, scăderea satisfacției în muncă și deteriorarea climatului educațional (7, p. 66–70). Conflictul gestionat rigid produce rezistență și alienare.

În același timp, conflictul poate deveni resursă de dezvoltare instituțională. Cojocaru și Sacaliuc subliniază că organizațiile educaționale care integrează reflecția în procesul decizional sunt mai adaptabile și mai reziliente (1, p. 116–118). Din perspectivă fenomenologică, conflictul este un moment de dezvăluire a disfuncțiilor, dar și a potențialului de schimbare.

Managerul școlar nu mai poate fi conceput exclusiv ca aplicator de norme și garant al respectării procedurilor. În contextul actual al educației, acest rol devine insuficient. Abordarea fenomenologică îl plasează pe manager într-o poziție diferită, mai complexă, aceea de mediator de sensuri și de facilitator al dialogului instituțional. Sarcina sa nu se limitează la a decide ce este corect din punct de vedere regulamentar, ci presupune înțelegerea modului în care situațiile conflictuale sunt trăite și interpretate de actorii educaționali (6, p. 92–95).

În practică, această schimbare de rol se vede în situații care, la prima vedere, par obișnuite. De pildă, un conflict repetat între un profesor și o clasă nu este mereu rezultatul indisciplinei elevilor sau al unei metode didactice nepotrivite, așa cum ar sugera o analiză strict administrativă. Din perspectivă fenomenologică, managerul încearcă să înțeleagă ce trăiesc, de fapt, cei implicați în conflict. Elevii pot resimți lipsa de sens sau de echitate, iar profesorul poate trăi pierderea autorității sau sentimentul de nevalidare profesională. La ora actuală, conflictul nu mai este privit doar ca o abatere de la normă, ci ca expresia unor interpretări diferite ale rolurilor educaționale.

Un alt exemplu frecvent apare în tensiunile dintre cadrele didactice și părinți în instututiile școlare, mai ales în jurul evaluării sau al performanței școlare. Abordarea administrativă caută, de regulă, să clarifice rapid situația prin regulamente și proceduri. Managerul fenomenologic își acordă însă timp pentru a asculta ambele perspective. El recunoaște că, dincolo de reguli, părinții trăiesc evaluarea ca pe o miză existențială pentru viitorul copilului, iar profesorii ca pe un act de justiție profesională. În acest fel, conflictul devine un punct de plecare pentru clarificarea valorilor și a așteptărilor comune, nu doar pentru impunerea unei decizii finale. Un asemenea tip de management cere timp, reflecție și o disponibilitate reală pentru dialog. Presupune și acceptarea faptului că nu toate conflictele pot fi „închise" rapid. Ele nu dispar, dar pot fi transformate: dintr-o amenințare la adresa ordinii instituționale devin un instrument de învățare organizațională. Prin dialog și mediere, sensurile divergente sunt aduse la suprafață și negociate, iar deciziile manageriale capătă o bază mai solidă, nu doar normativă, ci și relațională.

Un alt nivel important al transformării manageriale ține de conflictele din interiorul colectivului de cadre didactice. Divergențele metodologice, introducerea di-

gitalizării în sistemul educațional, competiția pentru resurse sau diferențele de statut pot genera tensiuni persistente. Managerul fenomenologic nu le tratează doar prin redistribuirea sarcinilor sau prin decizii ierarhice. În schimb, încearcă să creeze contexte de reflecție comună: ședințe de analiză, grupuri de lucru, spații de dialog profesional, cursuri de formare. Astfel, conflictul este integrat în dinamica de dezvoltare a echipei, nu reprimat.

Transformarea managerială se reflectă și în modul în care sunt elaborate politicile instituționale. Deciziile nu mai sunt doar rezultatul unei logici administrative, ci integrează experiențele și trăirile actorilor educaționali. Astfel, regulile devin mai flexibile, mai adaptate realității școlii și mai ușor de asumat de către comunitate. Conflictul contribuie, în acest sens, la maturizarea culturii organizaționale.

În final, managerul fenomenologic nu se poziționează deasupra conflictului, ca instanță autoritară, ci în interiorul lui, ca mediator. Această poziționare nu slăbește autoritatea managerială, ci o consolidează, deoarece este construită pe încredere, recunoaștere și legitimitate. Conflictul devine astfel un indicator al vitalității organizației școlare și un catalizator al transformării instituționale, nu un simplu obstacol în calea funcționării sale.

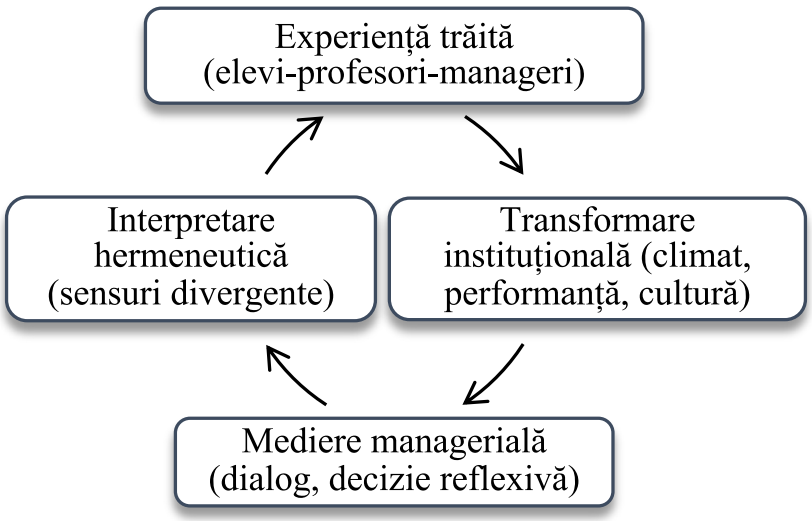


Figura1. Model fenomenologic al conflictului educațional

Transformarea managerială din perspectivă fenomenologică poate fi înțeleasă cel mai clar prin raportare la ciclul fenomenologic al conflictului educațional, ilustrat în Figura 1. Acest model surprinde conflictul nu ca eveniment punctual, ci ca proces circular, în care experiența trăită, interpretarea, decizia managerială și transformarea instituțională se influențează reciproc.

Ciclul debutează cu experiența trăită a conflictului, nivel reprezentat în partea superioară a figurii. Aici se află elevii, profesorii și managerii, fiecare implicat într-o situație tensionată pe care o trăiește diferit. Din perspectivă fenomenologică, managerul nu poate interveni eficient dacă tratează conflictul exclusiv ca problemă proce-

durală. El trebuie mai întâi să înțeleagă cum este resimțită situația: ce emoții generează, ce frustrări acumulează, ce sentiment de nedreptate sau de pierdere a sensului apare. Această etapă presupune ascultare activă și suspendarea judecății imediate, așa cum este sugerat de literatura de specialitate (6, p. 92–95).

Experiența trăită conduce inevitabil către interpretarea hermeneutică a conflictului, etapa următoare din ciclu. Așa cum indică Figura 1, sensurile atribuite conflictului sunt adesea divergente. Elevii pot interpreta o decizie ca fiind arbitrară, profesorii ca necesară din punct de vedere didactic, iar managerii ca impusă de constrângeri instituționale. Managerul fenomenologic nu încearcă să elimine aceste diferențe de sens, ci să le facă vizibile și inteligibile. Conflictul este astfel recunoscut ca un conflict de interpretări, nu doar de comportamente.

Această clarificare a sensurilor creează cadrul pentru medierea managerială, poziționată în partea inferioară a ciclului. Medierea nu se reduce la negocierea unui compromis rapid, ci presupune dialog, reflecție și decizie asumată. Managerul acționează aici ca mediator de sensuri, integrând perspectivele divergente într-o decizie care nu este doar regulamentară, ci și legitimă din punct de vedere relațional. În această etapă, conflictul începe să își piardă caracterul amenințător și capătă o funcție constructivă.

Ultima etapă a ciclului este transformarea instituțională, reprezentată în partea dreaptă a figurii. Deciziile manageriale influențează climatul educațional, performanța școlară și cultura organizațională. Un conflict gestionat reflexiv poate conduce la consolidarea încrederii, la clarificarea rolurilor și la îmbunătățirea comunicării. În schimb, o mediere formală, lipsită de înțelegerea experiențelor trăite, riscă să reactiveze conflictul, reluând ciclul într-o formă amplificată.

Important de subliniat este caracterul circular și deschis al acestui model. Așa cum sugerează săgețile din Figura 1, transformarea instituțională generează noi experiențe trăite, care pot preveni sau, dimpotrivă, reactiva conflicte viitoare. Managerul fenomenologic nu urmărește eliminarea definitivă a conflictului, ci capacitatea instituției de a-l integra reflexiv în dinamica sa de funcționare. În acest sens, transformarea managerială nu este un rezultat punctual, ci un proces continuu de învățare organizațională. Managerul nu se situează deasupra ciclului conflictual, ci în interiorul lui, asumându-și rolul de facilitator al dialogului și de constructor al sensului instituțional. Analizat fenomenologic, conflictul educațional nu mai apare ca o anomalie a vieții școlare, ci ca o experiență constitutivă a organizației. El reflectă diferențe de sens, valori și așteptări, iar modul în care este gestionat influențează profund climatul educațional și performanța instituțională.

Articolul a evidențiat că abordarea conflictului exclusiv ca problemă disciplinară limitează potențialul formativ al școlii. În schimb, integrarea perspectivei fenomenologice și hermeneutice permite transformarea conflictului într-o resursă de reflecție și dezvoltare managerială. Managerul școlar devine, astfel, mediator de sensuri și facilitator al dialogului, contribuind la construirea unei culturi organizaționale reflexive și echilibrate.

BIBLIOGRAFIE

1. COJOCARU, V., & SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
2. GADAMER, H.-G. *Truth and Method*. New York: Continuum, 1996.
3. HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press, 1984.
4. HUSSERL, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.
5. MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.
6. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2017.
7. POPESCU, M. *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Sitech, 2014.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI LA STUDENȚI PRIN ANALIZA DOSARELOR DE DEPORTARE

DEVELOPING THE LEARNING-TO-LEARN COMPETENCE IN STUDENTS THROUGH THE ANALYSIS OF STALINIST DEPORTATION FILES

Ludmila PAPUC, dr., conf., univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ludmila PAPUC, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0003-2206-9298
e-mail: papuc.ludmila@upsc.md

CZU: 37.091.12
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p88-96

Abstract. The article examines the formative potential of primary historical sources, particularly deportation files, in developing the competence of learning to learn within the process of initial teacher education. Within the framework of memory education and the process of coming to terms with the traumatic past in the Republic of Moldova, the study highlights the role of primary historical sources in fostering critical reflection, historical empathy, and self-regulated learning. The research is grounded in an autoethnographic approach, complemented by the content analysis of the deportation file of the Ciuntu family and the use of oral testimonies. From a methodological perspective, the study proposes a pedagogical model structured into stages of analysis, application, and reflection, which can be integrated into the curricular design of initial teacher education programs. The model is supported by specific tools – an analysis guide and a reflection sheet – as well as by a set of evaluation indicators targeting the cognitive, metacognitive, and affective-reflective dimensions of the learning-to-learn competence. The results highlight the role of primary sources in fostering autonomous and critical learning, as well as in strengthening historical and civic consciousness. The proposed model has a transferable character and can also be applied in the context of secondary education.

Keywords: learning to learn competence; primary historical sources; deportation files; memory education; traumatic memory; historical empathy; self-regulated learning; teacher education

În perioada post-sovietică, recuperarea memoriei deportărilor din fosta RSS Moldovenească s-a conturat ca proces de reconstrucție epistemică și axiologică, susținut de convergența inițiativelor academice, civice și memoriale, care au contribuit la constituirea unui volum consistent de cunoaștere a trecutului traumatic. Evoluțiile acestora au favorizat aprofundarea cercetării istorice și integrarea problematicii deportărilor în discursul educațional contemporan.

În contextul actual al societății din Republica Moldova, educația memoriei continuă să se afirme ca o latură importantă a formării atitudinii reflexive și critice

cu trecutul, în vederea consolidării conștiinței civice și a valorilor democratice. Din această perspectivă, experiențele istorice traumatice pot fi integrate în școală și în formarea cadrelor didactice prin abordări constructiviste, capabile să susțină dezvoltarea gândirii critice, a rezilienței și a autonomiei în învățare, în condiții de echilibru emoțional.

Reforma curriculară din Republica Moldova vizează, alături de alte priorități, integrarea tematicii deportărilor în paradigma curriculară centrată pe competențe, valorificată prioritar în cadrul disciplinelor *Istoria românilor și universală și Educație pentru societate*. În acest context, dezvoltarea resurselor metodologice, inițiativele curriculare recente – inclusiv introducerea, în anul 2024 a disciplinei opționale *Regimul totalitar comunist: represiune și mișcarea de rezistență* pentru clasele IX–XI, precum și elaborarea ulterioară a suportului informațional pentru clasa IX – reflectă tendința de *instituționalizare* a educației memoriei în sistemul educațional [7, 8,10,15, 16,17, 20, 22].

În plan teoretic și curricular, studiul propune utilizarea surselor istorice primare – în special dosarele de deportare – ca instrument epistemic și didactic în formarea cadrelor didactice. Integrarea acestora în învățământul superior pedagogic se înscrie în paradigma învățării prin investigație și contribuie la crearea premiselor pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Competența de a învăța să înveți reprezintă o finalitate majoră a formării inițiale a cadrelor didactice, vizând capacitatea de organizare, monitorizare și evaluare a propriului proces de învățare. Utilizarea surselor primare creează condiții favorabile pentru dezvoltarea acestei competențe-cheie prin activarea mecanismelor cognitive și metacognitive, cu impact asupra autonomiei și reflexivității profesionale.

Educația memoriei s-a consolidat ca domeniu distinct al pedagogiei contemporane, orientat spre formarea unei raportări conștiente la trecut. În vederea formării atitudinii conștiente față de trecutul traumatic al societății. Literatura de specialitate evidențiază rolul memoriei culturale, cuprinde ansamblul formelor prin care o societate își amintește și transmite trecutul de la o generație la alta: tradiții și obiceiuri, monumente și locuri de memorie, texte și documente , produse culturale în structurarea identității sociale și în modelarea interpretării istorice. Dimensiunea etică a memoriei implică responsabilitate față de experiențele victimelor și contribuie la dezvoltarea valorilor democratice [19, pp. 63–85].

Empatia istorică, înțeleasă ca interacțiune între dimensiunea cognitivă și cea afectivă, constituie un instrument important al educației istorice. Analiza documentelor de deportare permite reconstruirea experiențelor victimelor și dezvoltarea înțelegerii contextualizate a trecutului [21, pp. 25–40].

În plan conceptual, empatia istorică este abordată drept componentă a gândirii istorice și instrument al educației istorice. Conform modelului cercetătorilor Endacott și Brooks, empatia istorică include elementul *cognitiv* (înțelegerea contextualizată a acțiunilor actorilor) și cel *afectiv* (rezonarea cu experiențele acestora). Din această perspectivă, analiza dosarelor de deportare, ca surse primare, pot fi utilizate

la formarea empatiei elevilor prin interpretarea critică a trecutului și depășirea judecăților anacronice. Interacțiunea cu documentele istorice stimulează reconstrucția experiențelor victimelor, înțelegerea circumstanțelor istorice și formarea atitudinii reflexive și responsabile în raport cu trecutul [11,p. 43–50].

Experiențele istorice traumatice pot fi încadrate în sfera memoriei traumatice, caracterizată prin transmitere transgenerațională. Integrarea acestora în educație presupune un echilibru între dimensiunea cognitivă și cea emoțională, evitând distorsiunile interpretative și suprasolicitarea afectivă.

Memoria traumatică reprezintă un concept-cheie al studiilor asupra trecutului recent, fiind asociată experiențelor colective de violență, represiune și suferință. Literatura de specialitate evidențiază caracterul transgenerațional al traumelor istorice, acestea fiind transmise generațiilor succesive prin mecanisme complexe de natură culturală, narativă și psihosocială prin conceptul *„postmemorie”*. Această relație implică o formă de memorie indirectă, dar profund interiorizată, care poate modela percepțiile și atitudinile față de trecut [9, p. 1–20, 35–60; 12, p. 1–23, 31–66]

Memoria traumatică generează atât provocări, cât și oportunități. Pe de o parte, abordarea experiențelor traumatice necesită sensibilitate pedagogică și echilibru emoțional, pentru a evita supraîncărcarea afectivă sau distorsionarea interpretării istorice. Pe de altă parte, valorificarea experiențelor în procesul educațional poate contribui la dezvoltarea empatiei, a gândirii critice și a conștiinței civice. Școala, prin rolul activ al profesorilor, are o funcție importantă în gestionarea memoriei traumatice prin utilizarea surselor primare, a mărturiilor orale și a activităților reflexive, în vederea recuperării vocilor marginalizate în anumite etape istorice și a construirii unei memorii colective care include toate segmentele sociale și temporale. În acest sens, educația memoriei constituie un instrument de reconstrucție identitară și de consolidare a rezilienței individuale și colective.

În această ordine de idei, demersurile educaționale implică mobilizarea proceselor cognitive și metacognitive, care fundamentează dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, în calitate de competență-cheie a formării elevilor și a cadrelor didactice.

Competența a învăța să înveți, înțeleasă ca o competență-cheie transversală și transdisciplinară, reprezintă sinteza superioară a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor interiorizate de elev, fiind fundamentată în Recomandarea Consiliului Uniunii Europene (2006, revizuită în 2018). Aceasta vizează formarea capacității de a învăța eficient, autonom și responsabil pe tot parcursul vieții și presupune dezvoltarea metacogniției, a strategiilor de autoreglare și a motivației intrinseci, care permit gestionarea și adaptarea procesului de învățare în funcție de context [14].

Fundamentele teoretice ale acestei competențe a învăța să înveți se regăsesc în lucrările autorilor precum J. Piaget, care evidențiază rolul structurilor cognitive în dezvoltarea învățării), D.P. Ausubel, prin teoria învățării semnificative), și X. Roegiers, care promovează abordarea curriculară centrată pe competențe. Aceste perspective converg spre ideea că învățarea eficientă presupune implicare activă, reflecție și integrarea noilor cunoștințe în structuri cognitive existente [4, p. 37–45:18 p. 112–130].

În acest context, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevi depinde de capacitatea profesorilor de a proiecta situații de învățare reflexive, de a stimula gândirea critică și de a susține procesele metacognitive [5, p. 78–95; 6, p. 85–87].

Conform cercetărilor, competența de a învăța să înveți include și aspecte specifice educației și valorificării memoriei traumatice, întrucât implică raportarea reflexivă la experiențele istorice și interpretarea lor critică. Analiza dosarelor de deportare contribuie la activarea mecanismelor metacognitive și la dezvoltarea capacității de transfer al cunoștințelor în contexte noi [3, p. 15–20; 12, p. 1–23].

Autoetnografia, ca metodă de cercetare în științele socio-umane, permite analiza experiențelor personale în corelație cu structurile culturale și istorice în vederea cunoașterii nuanțate a fenomenelor studiate. În cadrul acestui demers, reflecția autoetnografică facilitează integrarea experienței personale în analiza academică. Metodologia cercetării propuse integrează și metode complementare: analiza de conținut și interpretarea pentru a evidenția rolului dosarelor în dezvoltarea competenței a învăța să înveți în formarea cadrelor didactice.

Alegerea metodologiei este justificată de necesitatea investigării fenomenului complex, situat la intersecția dintre istorie, memorie și educație, care face posibilă reconstituirea experiențelor trecutului, transformarea acestora în resurse pedagogice, care pot contribui la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Demersul investigativ, centrat pe dosarul de deportare nr. 3993, documentează destinul familiei autoarei articolului în ipostaza represiunilor staliniste din fosta RSS Moldovenească. Dosarul, păstrat în Agenția Națională a Arhivelor a Republicii Moldova, conține documente oficiale privind arestarea, condamnarea și deportarea membrilor familiei, unele fragmente ale post-deportării, ce oferă informații despre mecanismele represive ale regimului sovietic [ANA.F.34, Inv. 1, D. 3993, p. 4].

Mediul familial analizat este reprezentativ pentru categoria socială vizată de politicile represive. Bunicul patern, Petru Ciuntu, funcționar public în perioada administrației românești, a fost acuzat de colaborare cu autoritățile române și condamnat în 1944 la 15 ani de detenție, fiind ulterior executat. Această învinuire, asociată statutului său socio-profesional, a constituit unul dintre principalele motive invocate în decizia deportării familiei mele. La 6 iulie 1949, bunica Efimia Ciuntu a fost deportată împreună cu copiii săi, inclusiv părinții autoarei articolului, în cadrul operațiunilor de strămutare forțată organizate de autoritățile sovietice [ANR.F.2.Inv.1,D.105, Fil. 15–16].

Analiza conținutului dosarului de deportare evidențiază date administrative și indicii relevante cu privire la circumstanțele sociale, economice și politice, punând în lumină caracterul arbitrar și sistematic al represiunii și oferind suport documentar pentru reconstituirea experiențelor familiale. Relatările evidențiază caracterul traumatic al deportării, lipsa informațiilor privind motivele acesteia și condițiile dificile în care s-a desfășurat transportul spre Siberia.

Deportații au fost îmbarcați în vagoane pentru transportul animalelor, în condiții de supraaglomerare, lipsă de aer, apă și hrană. Călătoria, care a durat aproximativ trei săptămâni, a fost marcată de suferință, incertitudine și pierderi umane. Mărtu-

riile orale surprind nu numai prin aspectul afectiv al evenimentelor și trăirilor de teamă, disperare și neputință, dar și forme de solidaritate între deportați.

Ajunși în Siberia, membrii familiei au fost supuși unui regim de muncă forțată, desfășurată în condiții climatice și materiale extrem de dificile. Activitățile impuse – defrișarea pădurilor, munca agricolă sau lucrul în condiții de frig extrem – au avut un impact major asupra sănătății și condițiilor fizice a deportaților. Statutul de „dușmani ai poporului" a generat stigmatizare și marginalizare socială, ceea ce a influențat, în etapa inițială, relațiile cu comunitatea locală.

Experiența deportării a generat consecințe de impact și de durată asupra traiectoriei de viață a familiei, reflectate în plan material, simbolic și identitar. După revenirea din deportare, membrii familiei s-au confruntat cu dificultăți de reintegrare socială, inclusiv restricții administrative privind stabilirea în localitatea de origine și recuperarea bunurilor confiscate. Pierderile materiale ale celor 2 familii – gospodării, terenuri agricole, bunuri – nu au fost niciodată recuperate, iar demersurile ulterioare de recunoaștere a drepturilor au fost marcate de refuzuri birocratice.

Impactul asupra sănătății și parcursului profesional al membrilor familiei a fost semnificativ. Tatăl, afectat de condițiile de muncă din perioada deportării, a suferit o deteriorare progresivă a stării de sănătate, care i-a limitat capacitatea de muncă și i-a scurtat durata vieții. În același timp, experiențele traumatice au influențat dinamica familială și relațiile intergeneraționale, ceea ce a generat discontinuități în transmiterea memoriei și a valorilor.

Aceste realități istorice, marcate de suferință, rupturi și adaptări forțate, constituie obiecte de analiză istorică și resurse valoroase pentru învățare, prin capacitatea lor de a stimula reflecția critică și înțelegerea empatică a trecutului.

Experiențele deportării au avut consecințe profunde asupra sănătății, parcursului profesional și dinamicii familiale, generând rupturi și discontinuități în transmiterea memoriei. Aceste realități constituie obiecte de analiză istorică și resurse valoroase pentru învățare, prin capacitatea lor de a stimula reflecția critică și înțelegerea empatică a trecutului.

În vederea valorificării potențialului formativ al surselor primare, este elaborat un set de repere pentru proiectare curriculară destinat formării inițiale a cadrelor didactice. Reperele pot fi propuse programului de studii de licență *Istorie și Geografie* din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă", fiind implementate prin activități de seminar sau laborator, în cursurile din Modulul Pedagogic, la discipline precum Fundamentele științelor educației, Didactica generală, Didactica istoriei și Abordări metodologice privind predarea/învățarea istoriei (modul, pachet 1), precum, dar și la Modulul Pedagogic a programului de licență *Istorie și limba engleză*. Totodată, strategia didactică poate fi valorificată și la nivelul programului de master *Didactica disciplinelor istorice*, prin cursuri precum Teorii și metodologii ale formării competențelor specifice, Tratarea didactică a problemelor sensibile și controversate în istorie și Abordarea didactică a surselor istorice.

Demersul este centrat pe analiza dosarelor de deportare și vizează dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, prin stimularea proceselor cognitive și metacogni-

tive, a reflecției critice și a capacității de transfer al cunoștințelor. Strategia didactică poate fi adaptată la particularitățile de vârstă ale elevilor și la finalitățile educaționale specifice nivelului liceal pentru a oferi cadrelor didactice repere metodologice privind valorificare didactică.

Obiectivele demersului didactic vizează: dezvoltarea capacității de analiză și interpretare a sursei istorice primare-dosarul de deportare; formarea competențelor de organizare și autoreglare a procesului de învățare; stimularea reflecției critice și a empatiei istorice; precum și dezvoltarea capacității de transfer al cunoștințelor în contexte didactice variate.

Strategiile didactice utilizate sunt de tip activ-participativ și includ: analiza documentelor de arhivă, studiul de caz, învățarea prin descoperire, reflecția ghidată, discuția și dezbaterea. Acestea favorizează implicarea activă a studenților și susțin construcția semnificativă a cunoașterii.

Etapele activității didactice sunt structurate gradual, în acord cu logica învățării reflexive:

Etapa I – *Explorarea și familiarizarea cu sursa*: studenții analizează dosarele de deportare, identificând tipurile de documente, informațiile importante și cadrul istoric;

Etapa II – *Analiza și interpretarea documentelor*: se realizează analiza conținutului, identificarea perspectivelor și corelarea informațiilor provenite din surse diferite;

Etapa III – *Aplicarea și transferul didactic*: studenții elaborează secvențe de lecție sau activități didactice bazate pe sursele analizate;

Etapa IV – *Reflecția asupra procesului de învățare*: studenții completează fișe de reflecție și analizează propriile strategii de învățare.

Pentru optimizarea procesului de învățare sunt utilizate *instrumente* specifice, care au ca scop dezvoltarea strategiilor cognitive și metacognitive. *Ghidul de analiză* a sursei structurează demersul investigativ și sprijină identificarea, contextualizarea și interpretarea informațiilor relevante. *Fișa de reflecție* are menirea de a facilita conștientizarea procesului de învățare, autoevaluarea, și include itemi metacognitivi („Ce pași ai urmat?”, „Ce dificultăți ai întâmpinat?”, „Ce strategii ai utilizat?”, „Ce ai învățat despre propriul mod de a învăța?”),.

În logica demersului de cercetare, s-a urmărit evidențierea *relației* dintre *valorificarea surselor primare* – dosarele de deportare, mărturiile orale și documentele de arhivă –, *abordarea didactică* de tip investigativ-constructivist și *dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*, relație conceptualizată sub forma modelului pedagogic, fundamentat teoretic în analiza bibliografică anterioară și operaționalizat în cadrul prezentului studiu.

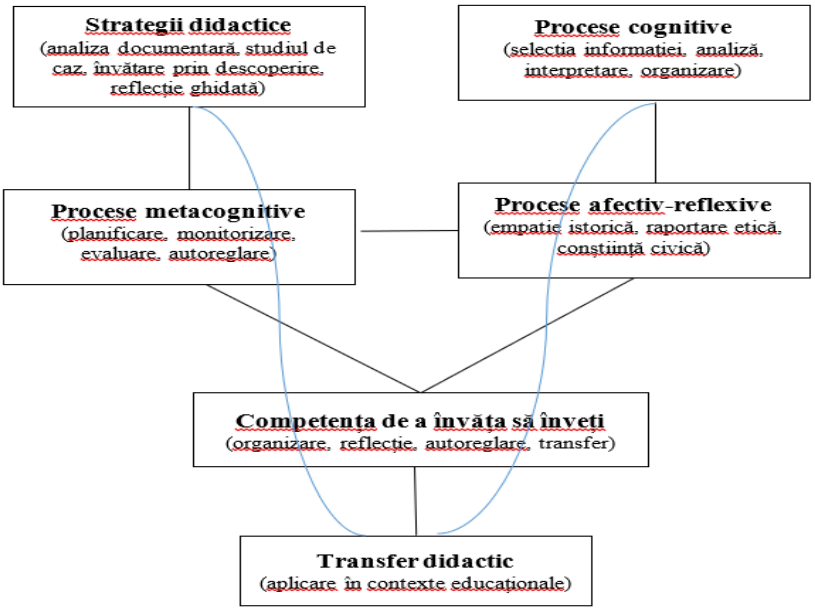


Figura 1. Model pedagogic al dezvoltării competenței de a învăța să înveți prin valorificarea surselor primare– dosarele de deportare

Modelul activează trei categorii interdependente de procese: procese cognitive (analiză, selecție, interpretare, organizare), procese metacognitive (planificare, monitorizare, evaluare, autoreglare) și procese afectiv-reflexive (empatie istorică, conștientizare etică, reflecție critică).

Un element definitoriu al modelului îl constituie mecanismele de *revenire asupra învățării*, care reflectă caracterul *autoreglator* și *ciclic* al procesului. Acestea permit reluarea etapelor anterioare, ajustarea strategiilor cognitive și reinterpretarea informațiilor în funcție de experiențele de învățare. În acest sens, procesul dobândește un caracter dinamic, circular și evolutiv, depășind modelul liniar al instruirii.

Rezultatul acestei abordări constă în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, manifestată prin capacitatea de organizare autonomă a învățării, reflecție critică, autoreglare și transfer al cunoștințelor în contexte educaționale diverse.

Operaționalizarea competenței a învăța să înveți implică definirea *indicatorilor de evaluare* care vizează analiza și interpretarea critică a surselor, contextualizarea și corelarea informațiilor, autoreglarea învățării și reflecția asupra strategiilor utilizate, empatia istorică și transferul cunoștințelor (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002; Schön, 1983; Endacott & Brooks, 2013; Perkins & Salomon, 1992).

Pentru evaluarea competenței de a învăța să înveți, a fost elaborat un instrument de tip *fișă de evaluare*, structurat pe dimensiuni: *cognitivă, metacognitivă, afectiv-reflexivă și aplicativă*. Instrumentul include *indicatori* precum: identificarea și interpretarea informațiilor din surse primare, corelarea și contextualizarea datelor istorice, planificarea și monitorizarea procesului de învățare, reflectarea asupra stra-

tegiilor utilizate, manifestarea empatiei istorice și transferul cunoștințelor în contexte didactice.

Evaluarea se realizează pe baza *scalei graduale* (de la nivel incipient la nivel avansat), care permite aprecierea *progresului în dezvoltarea competenței*, dar și integrarea autoevaluării prin itemi reflexivi care urmăresc conștientizarea propriului mod de învățare.

În concluzie, studiul evidențiază *valoarea educativă a dosarelor de deportare în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți* în procesul de formare inițială a cadrelor didactice. Integrarea acestor surse în demersul didactic, prin abordări investigativ-constructiviste și reflexive, contribuie la activarea proceselor cognitive, metacognitive și afectiv-reflexive, care facilitează învățarea autonomă și critică.

Rezultatele cercetării confirmă că analiza documentelor de arhivă, corelată cu valorificarea memoriei traumatice, *optimizează* înțelegerea fenomenelor istorice, favorizează *dezvoltarea empatiei istorice* și consolidează *atitudinea responsabilă* față de trecut. În același timp, demersul *autoetnografic* a permis integrarea experienței personale în analiza academică și a generat o *experiență de învățare autentică*.

Modelul pedagogic elaborat, structurat pe etape de explorare, analiză, aplicare și reflecție, împreună cu *instrumentele asociate* (ghidul de analiză și fișa de reflecție), demonstrează eficiența abordări sistemice și autoreglatoare a învățării, evidențiind rolul *mecanismelor de revenire* și *ajustare* a demersului de învățare în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. *Indicatorii* propuși, împreună cu *fișa* elaborată asigură evaluarea formativă, centrată pe procesele de învățare și pe dezvoltarea autoreglării în vederea asigurării monitorizării progresului studenților la nivel operațional.

BIBLIOGRAFIE

1. Agenția Națională a Arhivelor (ANA) a Republicii Moldova. Fond 34. Inventar 1, dosar 3993.
2. *Arhivele Naționale ale României* (ANR), Fond.120-Prefectura județului Bălți), Inventar. 1, dosare (1942–1943).
3. ASSMANN, J. *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge: Cambridge University Press. 2011. 319 p. ISBN 978-0521763815.
4. AUSUBEL, DAVID P., ROBINSON, F. G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.
5. CERGHIT I. Metode de învățământ. O sinteză de pedagogie modernă. 2018. Iași: Polirom. 280 p. ISBN:978-973-46-7065-8.
6. CRISTEA S. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022. ISBN: 978-606-048-487-5.
7. *Curriculum Naional Istoria Românilor și Universale*. Cl. X-XII. Consiliul național. Chișinău: Lyceum, 2020. 188 p. ISBN 978-9975-3436-6-4.
8. *Curriculum Naional Istoria Românilor și Universale*. cl.V–IX. Curriculum disciplinar . Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală"). 128 p. ISBN 978-9975-3436-5-7.

9. DANIELI, Y. (ed.). *International handbook of multigenerational legacies of trauma*. 2nd ed. Cham: Springer. 2018. 744p. ISBN 978-3319966528.
10. *Educație pentru societate*: Manual pentru clasele a 10-a și a 11-a / A. Barbu, E.L. Bălan, D. Chiriţescu [et al.]. Chișinău: Litera. 2019. ISBN 978-9975-74-927-5.
11. ENDACOTT, J., BROOKS, S. *An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy*. Social Studies Research and Practice. 2013. 8(1), 41–58. ISSN 1933-5415. DOI: 10.1108/SSRP-01-2013-B0003. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003 (consultat 22.03.26).
12. HIRSCH, M. *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press. 2012. ISBN 978-0231156525.
13. LISNIC, A. Reflecții privind problema identității în raport cu memoria și conștiința istorică. In: *Science and education: new approaches and perspectives*. Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023. Vol. 3, pp. 145-149. ISBN 978-9975-46-787-2
14. *Recomandarea Consiliului U.E. din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* https://op.europa.eu/en/publication-detail/- /publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-ro.(accesat 22.03.26).
15. Regimul totalitar comunist: represiune și mișcare de rezistență : suport informațional: clasa a 9-a / autori: Alexandru Postica, Anatol Petrencu, Virgiliu Bîrlădeanu [et al.]; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Asociația Foștilor Deportați și Deținuți Politici din Republica Moldova, Asociația Istoricilor din Republica Moldova „Alexandru Moșanu". Chișinău: Lexon-Prim, 2025. 172 p. ISBN 978-9975-173-73-5.
16. Regimul Totalitar Comunistre-Presiune și Mișcarea de Rezistență. Curriculum. Disciplină opțională pentru clasele a IX-a, a XII-a. Chișinău.2024. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_optional_regim_totalitar_comunist_represiune_si_miscare_de_rezistenta_1.pdf (consultat 22.03.26).
17. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Istoria Românilor și Universală în anul de studii 2023-2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/20_repere_istoria_rom_si_unuiversala_iru_2023-2024_final_pt_site.pdf (consultat 22.03.26).
18. ROEGIERS, X. *O pedagogie a integrării. Competențele și integrarea achizițiilor în învățământ*. Iași: Polirom,2004. ISBN: 973-681-032-4
19. RÜSEN, J. Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In: Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. pp. 63–85.
20. *Teorii și metodologii ale formării competențelor specifice ale istoriei*: (suport de curs) / Lisnic Angela; Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPS). 122 p. ISBN 978-9975-46-641-7
21. TODOROV, T., *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa. 2018. ISBN 978-2869599958.
22. URSU, V. Rolul disciplinei Educație pentru societate în pregătirea tinerilor pentru viața în comunitate. În: *Educația în spiritul valorilor naționale* și *universale din perspectiva dialogului pedagogic*. Simpozion științific internațional. Ediția a 2-a. Chișinău, 2020, p. 390.

ABORDĂRI TEORETICE ALE MENTORATULUI EDUCAȚIONAL

THEORETICAL APPROACHES TO EDUCATIONAL MENTORING

Aliona MANCIU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Aliona MANCIU, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
ORCID: 0009-0001-9594-6880
e-mail: manciu.aliona@upsc.md

CZU: 37.091
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p97-108

Abstract. The article explores the transformation of the educational mentorship paradigm in the Republic of Moldova, marking the transition from informal support to a professionalized system regulated by Government Decision 608/2024 and managed by the National Institute for Education and Leadership (INEL). The author grounds the process in key psychopedagogical theories: Lev Vygotsky's concept of "scaffolding" for gradual support, Albert Bandura's modeling for self-efficacy, and David Kolb's reflective cycle for experiential learning. An innovative contribution lies in the emphasis on the human dimension, defining mentorship as a tool for ensuring well-being and psychological safety, essential for preventing burnout among novice teachers. The paper proposes a methodological model based on "clinical mentoring" and digitalization through professional portfolios, while also integrating modern concepts such as reverse mentoring.

The comparative analysis with systems in Canada, Finland, and France highlights Moldova's alignment with international standards, where mentorship becomes a form of distributed leadership. The conclusions underline that the institutionalization of this process, supported by the 2025 Professional Standards, represents a fundamental pillar for the quality of teacher training and the retention of talent in the education system.

Keywords: educational mentorship, professional standards, pedagogical scaffolding, resilience, instructional leadership, well-being.

Introducere

În arhitectura complexă a sistemelor educaționale contemporane, tranziția de la statutul de discipol la cel de magistru reprezintă o adevărată criză ontologică a devenirii profesionale. În viziunea cercetătorului S. Veenman [23], educația se află în fața necesității de a transforma „șocul realității" într-un catalizator al excelenței. Mentoratul educațional se afirmă astfel ca o filosofie a solidarității intelectuale, menită să fundamenteze inserția profesională pe pilonii rezilienței. Această viziune este ancorată în misiunea definită de Codul Educației al Republicii Moldova, care subliniază formarea unui capital uman capabil să răspundă provocărilor moderne prin profesionalism.

Din perspectivă teoretică, mentoratul depășește granițele unui transfer tehnocratic. V. Andrițchi [6] îl constituie ca un proces de „co-construcție identitară", unde relația mentor-mentee devine un spațiu al reflecției. Fundamentat pe conceptul de eșafodaj (*scaffolding*) derivat din teoriile lui L.S. Vîgotski [24], mentoratul transformă vulnerabilitatea debutantului în autonomie asumată. Astfel, viziunea teoretică a lui V. Guțu [12] privind educația centrată pe cel ce învață este extinsă asupra cadrului didactic, recunoscând profesorul ca subiect al învățării continue.

În Republica Moldova, această paradigmă a căpătat rigoare juridică prin activitatea strategică a Institutului Național pentru Educație și Leadership (INEL) [14]. Cercetătoarea A. Afanas [4, 5] subliniază că eficiența formării depinde de mecanisme metodologice capabile să asigure sustenabilitatea competențelor prin transfer de experiență. Problematica studiului rezidă în necesitatea de a ancora intervențiile în modelele validate de A. Bandura [7] sau D. Kolb [16] pentru a asigura o tranziție lină către maturitatea pedagogică. Prezentul articol radiografiază complexitatea acestui „eșafodaj" teoretic, demonstrând, în spiritul ideilor lui S. Cristea [9], cum rigoarea conceptuală se traduce în succes pedagogic.

1. Concepte-cheie și delimitări în mentoratul educațional

Etimologia termenului „mentor" își are originile în rădăcinile culturii europene, mai exact în epopeea homerică *Odiseea*, unde Mentor reprezintă figura înțeleaptă căreia Ulise îi încredințează educația și protecția fiului său, Telemah. Dincolo de dimensiunea mitologică, cercetătorul B. Aubrey demonstrează că mentoratul educațional contemporan a evoluat de la o simplă ucenicie informală la un proces pedagogic complex. Acesta este definit ca o relație de dezvoltare în care o persoană investește timp, energie și experiență pentru a favoriza creșterea profesională a alteia.

În literatura pedagogică internațională, expertul D. Clutterbuck [8] subliniază că mentoratul depășește sfera pragmatică a transmiterii de informații, fiind considerat un „parteneriat de învățare bazat pe încredere și respect". Această relație dinamică vizează atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea afectivă a cadrului didactic. În viziunea cercetătoarei L.J. Zachary, procesul facilitează „dezvoltarea holistică a individului", integrând identitatea personală cu cea profesională.

În spațiul românesc și moldovenesc, această viziune este consolidată de S. Cristea, care abordează mentoratul ca pe un „mecanism pedagogic de susținere a formării competențelor profesionale prin experiență ghidată și reflecție pedagogică". Astfel, mentoratul nu reprezintă doar un act de instruire, ci o formă de acompaniament strategic în procesul de construcție a identității didactice.

Delimitări conceptuale: evoluția de la tutoring la mentoring

O eroare frecventă în discursul educațional contemporan, semnalată în literatura de specialitate, este suprapunerea semantică a termenilor de „tutorat", „super-

vizare", „coaching" și „mentorat". Deși toate aceste forme de sprijin vizează creșterea profesională, ele diferă fundamental prin focus, durată și natura relației stabilite.

Cercetătorul E. Aubrey notează că tutoratul reprezintă o formă de asistență mai degrabă tehnică și academică, axată pe transmiterea de cunoștințe specifice sau rezolvarea unor sarcini punctuale, adesea într-o structură ierarhică. În contrast, coaching-ul este orientat spre performanță imediată și optimizarea unor sarcini specifice la clasă, având un caracter determinat de obiective pe termen scurt.

Mentoratul, în viziunea experților internaționali precum K.E. Kram sau E. Parsloe, se distinge prin caracterul său evolutiv și prin suportul psihosocial oferit discipolului. Este o relație de învățare bazată pe reflecție critică, unde mentorul acționează ca o „oglindă profesională" care ajută mentee-ul să-și decodeze propria practică.

În Republica Moldova, cercetătoarea V. Andrițchi subliniază că această distincție devine crucială odată cu integrarea mentoratului în politicile de inserție profesională, unde acesta este privit ca un pilon al dezvoltării continue. Pentru o claritate taxonomică, tabelul de mai jos sintetizează diferențele fundamentale identificate:

Tabelul 1. Diferențe fundamentale între tutorat, coaching și mentorat

Caracteristică	Tutorat	Coaching	Mentorat
Focus	Transfer de informație / Sarcini punctuale	Performanță imediată / Skill-uri specifice	Dezvoltare holistică (cariera + personalitate)
Durată	Termen scurt / Episodic	Determinat de obiective clare	Termen lung / Relație evolutivă
Relație	Ierarhică (Profesor-Elev)	Parteneriat pe sarcini	Parteneriat de învățare reflexivă
Orientare	Corectivă / Remediată	Operațională / Tehnică	Strategică / Identitară

Taxonomia și formele mentoratului educațional

Mentoratul educațional nu se manifestă într-o formă singulară, ci se adaptează nevoilor instituționale și etapelor carierei didactice. Putem identifica următoarele tipologii esențiale:

- **Mentoring formal vs. informal:** În timp ce mentoratul informal apare spontan din afinități profesionale, cel formal este structurat și reglementat conform prevederilor Hotărârii Guvernului 608/2024 [13], având obiective instituționale clare.
- **Mentoratul de inserție:** Focalizat pe cadrele didactice debutante, acest tip urmărește, conform studiilor lui S. Veenman, [23] să atenueze „șocul realității" și să faciliteze integrarea în cultura organizațională a școlii.
- **Mentoring-ul invers (reverse mentoring):** Reprezintă o paradigmă modernă, descrisă de D. Clutterbuck, [8] în care profesorul debutant, familiarizat cu

noile tehnologii (TIC), sprijină cadrul didactic experimentat în digitalizarea procesului de predare.

În concluzie, rigoarea delimitărilor conceptuale evidențiază faptul că mentoratul educațional nu este o simplă etapă tranzitorie, ci pilonul fundamental al profesionalizării. Prin acest mecanism, expertiza individuală se transformă într-un bun comun, facilitând o cultură organizațională bazată pe transfer de valori și competențe validate pedagogic, aspect susținut în lucrările de management educațional ale lui V. Andrițchi [6].

Rezultate și discuții

2. Modele și paradigme ale mentoratului educațional

Eficiența oricărui program de mentorat depinde în mod fundamental de rigoarea cadrului teoretic pe care este construit. În viziunea cercetătorului S. Veenman [23], mentoratul de inserție trebuie focalizat pe cadrele didactice debutante pentru a atenua „șocul realității" și a facilita integrarea fluidă în cultura organizațională a școlii. În Tabelul 2 este prezentată sinteza acestor abordări fundamentale care configurează peisajul educațional actual:

Tabelul 2. Sinteza modelelor teoretice fundamentale în mentorat

Teoria / Autor	Concept-cheie	Rolul Mentorului
Învățarea Socială (A. Bandura)	Modelare (*Role Model*)	Oferă un model de comportament profesional care este observat și interiorizat.
Socioculturală (L. Vîgotski)	Zona Proximei Dezvoltări (ZPD)	Oferă *scaffolding* (eșafodaj) pentru a reduce distanța dintre capacitatea actuală și cea potențială.
Experiențială (D. Kolb)	Ciclul Reflexiv	Facilitează transformarea experienței brute în cunoaștere prin reflecție critică.
Constructivistă	Co-construcție	Partener într-un dialog democratic unde cunoașterea se creează prin colaborare.

Modele teoretice fundamentale: mecanisme de funcționare

- ***Teoria învățării sociale (A. Bandura).*** Această paradigmă, fundamentată de A. Bandura [7], pune accent pe învățarea prin observare și modelare. Mentorul devine un „model de rol", iar debutantul interiorizează comportamente și strategii prin observarea directă a expertului. Succesul procesului depinde de capacitatea mentorului de a oferi feedback persuasiv, factor care crește simțitor auto-eficacitatea debutantului în gestionarea situațiilor didactice complexe.
- ***Eșafodajul Vîgotskian și contextul național.*** În Republica Moldova, paradigma scaffolding-ului (eșafodajului) capătă valențe practice prin

instituționalizarea mentoratului susținută de Ministerul Educației și Cercetării, conform Hotărârii Guvernului nr. 608/2024 [13]. Mentorul acționează ca un agent de mediere, oferind structuri de sprijin (planuri de lecție, strategii de management) pe care le retrage treptat pe măsură ce debutantul câștigă autonomie.

- Conceptul de eșafodaj, derivat din teoriile lui L.S. Vîgotski [24], este esențial în modelele contemporane de inducție profesională. Cercetătorii R.M. Ingersoll și M. Strong [15] aduc ca exemplu de bune practici modelul canadian (Ontario), care utilizează eșafodajul nu doar ca sprijin didactic, ci ca o strategie complexă de retenție, transformând mentorul într-un „prieten critic". Această abordare demonstrează că mentoratul depășește sfera simplei asistențe, devenind un mecanism de supraviețuire profesională.
- ***Teoria învățării experiențiale (David Kolb).*** Modelul propus de D. Kolb [16] transformă experiența de la clasă într-o resursă de învățare prin parcurgerea celor patru stadii: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. În acest context, mentorul nu emite verdicte, ci stimulează „metacogniția" prin întrebări reflexive, transformând acțiunea intuitivă în practică fundamentată.

Dimensiunea instituțională în Republica Moldova

Tranziția de la modelul teoretic la cel aplicativ este demonstrată prin lansarea Rețelei Naționale a Mentorilor și a Institutului Național pentru Educație și Leadership (INEL) [14]. Această structură sistemică asigură calitatea în educație, mentoratul încetând să mai fie o activitate voluntară. Astfel, viziunea teoretică a lui V. Guțu [12] privind educația centrată pe cel ce învață se extinde și asupra cadrului didactic, mentoratul devenind pilonul central al formării continue.

Analiza comparativă a sistemelor de mentorat

Pentru a înțelege poziționarea noului model din Republica Moldova, este necesară o raportare la bunele practici internaționale. Analiza evidențiază tendința spre instituționalizare și digitalizare:

Tabelul 3. Analiza comparativă a sistemelor de mentorat educațional (perspectivă 2024-2026)

Țara / Regiunea	Modelul de Mentorat	Specific și inovație	Durata și structura
Republica Moldova	**Sistem profesionalizat (Institutul național pentru educație și leadership)**	Focus pe *scaffolding* și starea de bine. Aliniat la Standardele 2025 [19].	Mentorat obligatoriu pentru debutanți, monitorizat digital.

Țara / Regiunea	Modelul de Mentorat	Specific și inovație	Durata și structura
România	**Modelul Corpului de Mentori**	Profesionalizarea carierei didactice prin programele Proiectul privind profesionalizarea carierei didactice [9].	Stagiatura de 1 an cu mentor desemnat din registrul național.
Canada	**Mentorat clinic & colaborativ**	Accent pe inducția profesională și reducerea „șocului realității" [22].	Programul de inducție pentru noii profesori (suport intensiv în primii 2 ani).
Franța	**Modelul de Acompaniament**	Rolul de *conseiller pédagogique*; structură ierarhică riguroasă [23].	Formare prin alternanță în cadrul universităților (Institutul național superior al profesoratului și educației).
Finlanda	**Peer-group mentoring (Mentorat între colegi)**	Lipsa ierarhiei; dialog reflexiv între colegi de pe poziții de egalitate [21].	Grupuri de suport pe tot parcursul carierei.
Estonia	**Modelul bazat pe valori**	Digitalizarea completă a feedback-ului și autonomie ridicată [10].	Parteneriat universitate-școală (Rețeaua de practică).

Din această analiză, observăm că Republica Moldova, prin implementarea modelului Institutul național pentru educație și leadership, tinde spre o convergență cu rigoarea instituțională franceză, împrumutând totodată elemente de flexibilitate nordică prin accentul pe leadership-ul distribuit.

Conform cercetătorilor J. Furlong și T. Maynard [11], relația evoluează prin etape specifice: supraviețuire, competență și reflecție critică. În acest proces, integrarea în „comunități de practică", concept dezvoltat de J. Lave și E. Wenger [18], sprijină tranziția de la participarea periferică la cea deplină în instituție.

3. Alinierea mentoratului la standardele pentru cadrele didactice (2025)

Documentele recente de politică educațională din Republica Moldova, în special Standardele de competență profesională (ediția 2025), redefinesc profilul cadrului didactic, punând un accent major pe autoreflecție și învățare continuă. În acest context, abordarea teoretică a mentoratului se transformă dintr-o simplă metodă de sprijin într-un mecanism de conformitate calitativă. Mentorul devine facilitatorul care ajută mentee-ul să navigheze prin indicatorii de performanță stabiliți de Ministerul Educației și Cercetării [19]. Analizând competențele solicitate, mentoratul oferă feedback personalizat, aspect susținut de cercetările cercetătoarei A. Afanas [5]. Sistemul național, prin Institutul național pentru educație și leadership [14], promovează

un mentorat configurat ca o formă de leadership distribuit, unde rolul de mentor este un indicator al măiestriei profesionale.

Corelația dintre teorii și domeniile de competență (2025)

Alinierea la Standardele 2025 [19] elimină subiectivismul, oferind un sistem de referință obiectiv. Analizând competențele solicitate, mentoratul se dovedește a fi singura formă de formare capabilă să ofere un feedback personalizat, aspect susținut de L. Pogolșa și A. Afanas [5].

Tabelul 4. Matricea de corelație: Teorii vs. Standarde 2025

Domeniul Standardelor (2025)	Teoria de referință	Rolul mentorului și acțiunea concretă
Proiectare didactică	*Scaffolding* (Vîgotski)	Ghidaj în transpunerea curriculumului în strategii de învățare activă și adaptată [12, 24].
Mediul de învățare / Management	Învățare socială (Bandura)	Suport pentru gestionarea conflictelor, incluziune și modelarea comunicării asertive [7,19].
Parteneriate profesionale	Comunități de practică (Wenger)	Facilitarea integrării debutantului în rețele profesionale și consilii metodice [18, 14].
Dezvoltare profesională	Ciclu Reflexiv (Kolb)	Stimularea metacogniției, a învățării pe tot parcursul vieții și analiza portofoliului [16, 9].

Implementarea Conceptului de „Mentorat bazat pe Standarde”

Această abordare inovatoare presupune utilizarea Standardelor 2025 ca instrument de diagnostic și monitorizare a progresului. Mentorul ghidează cadrul didactic debutant în constituirea portofoliului profesional digital, oferind dovezi concrete ale atingerii indicatorilor de succes [9].

Din perspectivă metodologică, propunem un Model de mentorat clinic, unde accentul cade pe:

- **Evaluarea diagnostică:** Identificarea nevoilor de dezvoltare prin prisma standardelor.
- **Observarea bazată pe indicatori:** Utilizarea grilelor de observare derivate din Standardele 2025.
- **Dialogul reflexiv empatic:** Asigurarea unui climat de siguranță psihologică, unde debutantul poate experimenta fără teama de a fi judecat, prevenind astfel epuizarea profesională (*burnout*) [11, pp. 143–178].

4. Dimensiunea psihopedagogică a mentoratului: reziliența și starea de bine

O contribuție inovatoare a cercetărilor recente și a documentelor de politică educațională (UPSC, 2025 [22]) este recunoașterea centralității „laturii umane" în procesul de inserție profesională. În viziunea autorilor care au fundamentat Standardele 2025, competența de reziliență și gestionare a stresului devine un pilon fundamental. Mentoratul este definit astfel nu doar ca un simplu transfer de tehnici didactice, ci ca un proces complex de asigurare a siguranței emoționale [1, 14].

Conform conceptului de siguranță psihologică definit de cercetătoarea A. Edmondson, procesul de învățare se blochează în momentul în care debutantul se simte judecat sau evaluat punitiv. Într-o relație de mentorat autentică, mentorul acționează ca un „burete" împotriva stresului ocupațional. Această perspectivă, susținută de K.E. Kram [17] și J. Lave [18], permite mentee-ului să exploreze și să greșească fără teama de repercusiuni administrative, facilitând o dezvoltare profesională reală.

Arhitectura suportului oferit de mentor este multidimensională, integrând, în viziunea lui I.Al. Dumitru [10], trei paliere esențiale:

- **Suport instrumental:** Furnizarea resurselor, a planurilor de lecție și a materialelor didactice necesare activității curente.
- **Suport emoțional:** Utilizarea ascultării active, validarea trăirilor debutantului și încurajarea constantă pentru consolidarea încrederii în sine.
- **Suport cognitiv:** Facilitarea feedback-ului constructiv și a analizei critice prin dialog reflexiv, metodă detaliată de E. Parsloe și M. Leedham [20].

În viziunea cercetătorilor J. Furlong și T. Maynard [11], mentorul are responsabilitatea de a asigura un climat psihologic propice dezvoltării, vizând starea de bine (*well-being*) a ambelor părți. Feedback-ul pedagogic, aplicat prin prisma inteligenței emoționale, trebuie să fie constructiv, protejând stima de sine a debutantului și prevenind epuizarea profesională (*burnout*). Această abordare transformă „șocul realității" într-o etapă de creștere controlată și asumată.

Perspective moderne: Mentoratul invers și repere internaționale

O dimensiune modernă a culturii colaborative în instituțiile de învățământ este Mentoratul Invers (*Reverse Mentoring*). În acest model, descris de R.M. Ingersoll [15], cadrele didactice tinere mentorează seniorii în utilizarea tehnologiilor digitale, proces ce consolidează respectul reciproc și reduce anxietatea legată de digitalizare.

Analiza comparativă a bunelor practici internaționale evidențiază convergențe semnificative în acest domeniu:

- **Sistemul din Canada:** Se remarcă prin accentul pus pe suportul psihosocial extensiv oferit debutanților în primii ani de activitate, conform ghidurilor de bune practici [22].

- **Finlanda:** Promovează utilizarea exclusivă a abordărilor reflexive pentru dezvoltarea autonomiei depline a profesorului, model descris de P. Sahlberg [21].
- **Intersecția Moldova-România:** În viziunea lui S. Cristea [9] și a experților de la Institutul național pentru educație și leadership [14], se observă o aliniere a standardelor profesionale, punând accent pe formarea continuă și pe paradigma „profesorului reflexiv".

5. Modelul metodologic și analiza sistemică a mentoratului

Eficiența oricărui program de mentorat rezidă în rigoarea instrumentarului utilizat și în capacitatea sistemului de a genera mecanisme de auto-evaluare. Pentru a măsura impactul intervențiilor pedagogice, cercetarea propune un design bazat pe Ciclul Învățării Experiențiale al lui D. Kolb [16], care facilitează transformarea experienței brute în competență profesională consolidată.

Dinamica relației mentor-debutant în cadrul reflexiv

Ipoteza centrală a studiului susține că un mentorat fundamentat pe dialog reflexiv și suport emoțional generează o rată de retenție în sistem superioară simplei supravegheri administrative. În viziunea cercetătorilor V. Andrițchi [6] și J. Furlong [11], această dinamică este definită printr-o corelație inversă: pe măsură ce sprijinul de tip scaffolding (eșafodaj) oferit de mentor scade gradual, autonomia și încrederea debutantului cresc exponențial, conform principiilor învățării sociale formulate de A. Bandura [7].

Analiza SWOT a sistemului actual de mentorat (Republica Moldova)

Implementarea acestui cadru metodologic necesită o evaluare riguroasă a contextului sistemic actual, evidențiind vectorii care influențează formarea cadrelor didactice în Republica Moldova [1, 14].

Tabelul 5. Matricea SWOT a mentoratului educațional

Puncte Tari (Strengths)	**Puncte Slabe (Weaknesses)**
Expertiza didactică: Corp de cadre cu experiență vastă.	**Lipsa standardizării:** Absența unei metodologii de evaluare unitare.
Suport instituțional: Deschiderea universităților (ex. UPSC) spre cercetare [13, 22].	**Supraîncărcarea rolului:** Sarcini administrative excesive pentru mentori
Oportunități (Opportunities)	**Amenințări (Threats)**
Digitalizarea: Utilizarea platformelor de *e-mentoring*.	**Burnout profesional:** Exodul debutanților din cauza lipsei suportului emoțional.
Armonizarea legislativă: Alinierea la bunele practici internaționale [15, 19].	**Rezistența la schimbare:** Perceperea mentoratului ca formă de control

Din analiza efectuată, se observă că amenințarea critică reprezentată de epuizarea profesională confirmă ipoteza că mentoratul trebuie să integreze pilonul stării de bine (*well-being*), aspect subliniat și de E. Parsloe [20].

Strategii de diminuare a riscurilor și profesionalizare

Pentru a transforma vulnerabilitățile în puncte tari, identificăm trei direcții strategice de intervenție:

1. **Profesionalizarea prin formare specifică:** Instruirea mentorilor în andragogie și tehnici de feedback constructiv (metoda *feed-forward*).
2. **Instituționalizarea timpului de mentorat:** Recunoașterea oficială a orelor de mentorat în norma didactică pentru a asigura sustenabilitatea procesului.
3. **Suport pentru reziliență:** Integrarea sesiunilor de *debriefing* emoțional, mentorul acționând ca „regulator extern" al anxietății debutantului [17].

Ciclul mentoratului reflexiv (Adaptare Gibbs și Schön)

Motorul metodologic al cercetării este reprezentat de ciclul reflexiv, care permite mentoratului să devină o formă de cercetare-acțiune. Acest proces presupune parcurgerea etapelor de la experiența concretă și discutarea emoțiilor („starea de bine"), până la analiza teoretică și stabilirea planului de acțiune concret pentru viitor [16, 19].

O componentă inovatoare rezidă în conceptul de „Mentoring 4.0", inspirat din practicile din Franța și Canada [5, 22]. Acesta presupune integrarea video-coaching-ului și digitalizarea portofoliului, facilitând o reflexie critică asincronă și auto-evaluarea metacognitivă în cadrul Institutul național pentru educație și leadership [14].

Concluzii. Mentoratul a evoluat de la o practică ocazională la un dispozitiv pedagogic structurat, susținut prin instituții specializate — dovadă a fertilității dialogului dintre cercetarea academică și reglementarea instituțională. Totodată, starea de bine a cadrului didactic se confirmă drept pilon constitutiv al competenței profesionale, iar mentorul devine astfel un mecanism activ de protecție împotriva epuizării, nu doar un instrument de transmitere a expertizei. Nu în ultimul rând, asumarea rolului de mentor semnalează măiestrie profesională autentică: mentorul funcționează ca facilitator al metacogniției și model de rol credibil, transformând o funcție aparent administrativă într-o formă concretă de leadership distribuit.

Recomandări

1. Validarea administrativă: Instituționalizarea și remunerarea timpului dedicat mentoratului, conform mecanismelor de sprijin instituțional [13, 14], pentru a evita degradarea calității feedback-ului și a asigura sustenabilitatea procesului.

2. Formarea în andragogie: Mentorii necesită competențe specifice în educația adulților și comunicare non-violentă, utilizând reperele metodologice privind profesionalizarea continuă [4, 5].
3. Inovare prin mentorat invers: Încurajarea debutanților să sprijine cadrele senior în utilizarea tehnologiilor TIC și a Inteligenței Artificiale, transformând expertiza digitală într-un bun comun al instituției [8, 15].
4. Monitorizare reflexivă: Înlocuirea inspecției clasice cu observarea clinică și utilizarea jurnalelor de bord (*Logbooks*) pentru monitorizarea progresului în „Zona Proximei Dezvoltări", concept fundamental în eșafodajul pedagogic [24].
5. Evoluție spre peer-group mentoring: Adaptarea pe termen lung a modelului finlandez de mentorat între egali pentru a asigura învățarea pe tot parcursul carierei și dezvoltarea autonomiei profesionale depline [21].

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. Abordarea constructivistă a învățării. În: *Educația integrală: fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Coord. șt. Hadîrcă M. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, pp. 110–137. ISBN 978-9975-48-093-3.
2. AFANAS, A. Analiza comparativă a standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice la nivel național și internațional. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației*, Cat. B, 2020, nr. 9 (139), pp. 36–41. ISSN 1857-2103.
3. AFANAS, A. Eficacitatea și calitatea programelor de formare profesională continuă în sistemul educațional. În: *Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Cahul: USC, vol. II, 2017, pp. 40–44. ISBN 978-9975-88-021-3.
4. AFANAS, A. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice. Monografie. Chișinău: Tipogr. „Print Caro", 2021. 236 p. ISBN 978-9975-56-878-4.
5. AFANAS, A. Profesionalizarea cadrelor didactice: relevanțe conceptuale și metodologice evolutive. În: VICOL, N., POGOLȘA, L. et. al. *Configurări analitice ale profesionalizării cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Chișinău: Print-Caro, 2020, pp. 40–83. ISBN 978-9975-48-185-4.
6. ANDRIȚCHI, V. *Managementul inserției profesionale a cadrelor didactice*. Chișinău: IȘE, 2019.
7. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.
8. CLUTTERBUCK, D. *Everyone Needs a Mentor*. London: CIPD Publishing, 2014.
9. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional, 2000.
10. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
11. FURLONG, J., MAYNARD, T. *Mentoring in Initial Teacher Training*. London: Routledge, 1995.
12. GUȚU, V. *Pedagogia învățământului superior*. Chișinău: CEP USM, 2013.
13. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. *Hotărârea nr. 608/2024 cu privire la aprobarea Regulamentului-cadru privind mentoratul în educație*. Monitorul Oficial, 2024.

14. INSTITUTUL NAȚIONAL PENTRU EDUCAȚIE ȘI LEADERSHIP (INEL). *Strategia de mentorat și formare continuă 2024-2030*. Chișinău, 2024.
15. INGERSOLL, R. M., STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. In: *Review of Educational Research*, 2011.
16. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
17. KRAM, K. E. *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985.
18. LAVE, J., WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.
19. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ediția 2025.
20. PARSLOE, E., LEEDHAM, M. *Coaching and Mentoring: Practical Conversations to Improve Learning*. London: Kogan Page, 2009.
21. SAHLBERG, P. *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. New York: Teachers College Press, 2021.
22. UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ". *Ghid de bune practici în mentoratul educațional*. Chișinău: UPSC, 2025.
23. VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. In: *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54, nr. 2, pp. 143-178.
24. VÎGOTSKI, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

DEVELOPING A CULTURE OF INNOVATION THROUGH INCLUSIVE STEAM PROFESSIONAL TRAINING

DEZVOLTAREA CULTURII INOVĂRII PRIN FORMAREA PROFESIONALĂ INCLUZIVĂ STEAM

Alina Marilena BUDULEANU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Victoria COJOCARU, dr. hab., prof. univ.
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alina Marilena BUDULEANU, PhD Student,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-2661-5508
e-mail: buduleanua@yahoo.com
Victoria COJOCARU, PhD Habilitatus, University Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-5443-2875
e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com

CZU: 37.014.53
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p109-116

Abstract. Innovation culture is examined as a core dimension of STEAM teacher professional development and as a catalyst for inclusive education within the contemporary didactics of exact sciences. Anchored in the Erasmus + Teacher Academies project G-STEAM, the study adopts a qualitative-analytical perspective to investigate how innovation is embedded within professional learning architectures spanning initial and continuous teacher education across nine European countries. Particular attention is paid to the integration of inclusion-oriented and gender-responsive pedagogies, as well as to institutional and structural constraints shaping the sustainability of innovation processes. The findings show that STEAM professional development is largely project-fragmented and unevenly institutionalized, while practice schools function as pedagogical translational spaces enabling the contextualized implementation of inclusive STEAM didactics and alignment between policy and practice.

Keywords: innovation culture; STEAM education; teacher professional development; inclusive school; Erasmus + Teacher Academies.

Rezumat. Cultura inovării este analizată ca dimensiune centrală a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din domeniul STEAM și ca factor catalizator al educației incluzive în cadrul didacticii contemporane a științelor exacte. Ancorat în proiectul Erasmus + Teacher Academies G-STEAM, studiul adoptă o perspectivă calitativ-analitică pentru a investiga modul în care inovarea este integrată în arhitecturile de învățare profesională care acoperă formarea inițială și continuă a profesorilor din nouă țări europene. O atenție deosebită este acordată integrării pedagogiilor orientate spre incluziune și sensibile la dimensiunea de gen, precum și constrângerilor instituționale și structurale care influențează sustenabilitatea proceselor de inovare. Rezultatele arată că dezvoltarea profesională în STEAM este în mare parte

fragmentată la nivel de proiecte și insuficient instituționalizată, în timp ce școlile de aplicație funcționează ca spații de translație pedagogică, care permit implementarea contextualizată a didacticii STEAM incluzive și alinierea dintre politici și practica educațională.

Cuvinte-cheie: cultura inovării; educație STEAM; dezvoltare profesională a cadrelor didactice; educație incluzivă; Erasmus + Teacher Academies.

Introduction

Contemporary education systems are undergoing profound transformations driven by rapid scientific and technological development, societal change, and increasing demands for equity and inclusion. Within this context, the didactics of exact sciences face the dual challenge of ensuring high academic standards while responding to the diverse learning needs of students. Science, mathematics, and technology education are no longer perceived solely as vehicles for knowledge transmission, but as strategic domains for fostering critical thinking, creativity, and social responsibility.

STEAM education has emerged as a response to these challenges by promoting interdisciplinary learning, problem-solving, and real-world relevance. However, research consistently indicates that participation and achievement in STEAM fields remain uneven, particularly along gender and socio-cultural lines [4, p. 12]. These disparities highlight the need for teaching approaches that are not only innovative but also inclusive, capable of addressing structural barriers embedded in educational practices.

Teachers play a central role in mediating innovation and inclusion in the classroom. Their professional competences, pedagogical beliefs, and access to meaningful professional development significantly influence how innovation is enacted in practice. Consequently, the cultivation of an innovation culture within teacher education becomes a critical factor for improving the quality and inclusivity of STEAM teaching. Innovation culture, in this sense, extends beyond the adoption of new tools or methods and encompasses institutional support, collaborative learning, reflective practice, and sustained professional growth [9, p. 45].

European education policies increasingly emphasize the importance of coherent initial teacher education (ITE) and continuous professional development (CPD) frameworks aligned with inclusion and innovation goals. Nevertheless, empirical evidence suggests that the integration of inclusive and gender-sensitive approaches in STEAM teacher training remains fragmented and often dependent on individual initiative or externally funded projects [3, p. 6].

Against this background, it is necessary to explore *how innovation culture is reflected in the professional development of STEAM teachers*, with particular attention to inclusive education. Drawing on evidence from the Erasmus + Teacher Academies project G-STEAM (Gender-Sensitive Teacher Training in STEAM Education), the study analyses comparative findings on ITE and CPD across several European countries. The paper aims to identify key trends, challenges, and implications for the di-

dactics of exact sciences, emphasizing the role of practice-oriented teacher education in fostering inclusive STEAM learning environments.

Innovation culture and inclusive STEAM education

Innovation culture in education refers to the set of values, practices, and institutional conditions that support continuous improvement, experimentation, and reflective learning. Unlike isolated innovative actions, an innovation culture implies a systemic and sustainable approach, embedded in organizational structures, professional relationships, and pedagogical practices. In the context of teacher education, innovation culture is closely linked to collaborative learning environments, openness to change, and the capacity to adapt teaching practices to evolving educational needs [7, p. 34].

In STEAM education, innovation culture plays a particularly significant role due to the dynamic nature of scientific knowledge and the interdisciplinary character of learning. *Innovative STEAM pedagogy* emphasizes inquiry-based learning, problem-solving, creativity, and the integration of real-world contexts. However, research shows that innovation in science and mathematics teaching often prioritizes technological advancement over pedagogical inclusivity, thereby reproducing existing inequalities [9, p. 52]. As a result, innovation without an explicit inclusion perspective risks reinforcing gender stereotypes and limiting participation among underrepresented groups.

Inclusive STEAM education seeks to counteract these tendencies by addressing diversity, equity, and accessibility as core dimensions of teaching quality. Gender, socio-economic background, cultural identity, and learning differences influence students' engagement and achievement in exact sciences. Studies indicate that gendered expectations and implicit biases remain prevalent in classroom interactions, assessment practices, and curricular representations, particularly in mathematics, physics, and technology-related subjects [10, p. 18]. These patterns underscore the need for teachers to develop competences that enable them to recognize and challenge exclusionary practices.

From this perspective, *innovation culture and inclusion are mutually reinforcing*. An inclusive approach requires teachers to critically reflect on their pedagogical assumptions, experiment with alternative instructional strategies, and engage in continuous professional learning. At the same time, an innovation culture that values collaboration and reflective practice creates favorable conditions for integrating inclusive and gender-sensitive approaches into STEAM teaching [2, p. 41].

Teacher education institutions play a crucial role in shaping this interaction. When innovation culture is supported at the institutional level-through coherent curricula, professional learning communities, and alignment between policy and practice-teachers are more likely to adopt inclusive STEAM pedagogies in a meaningful and sustained manner. Conversely, when innovation is framed as an individual

responsibility rather than a collective endeavor, inclusive practices remain fragmented and vulnerable to discontinuity [11, p. 9].

In the didactics of exact sciences, fostering an innovation culture oriented toward inclusion therefore requires a shift from tool-centered innovation to pedagogical and organizational transformation. Such a shift positions teachers not merely as implementers of reform but as reflective practitioners capable of shaping inclusive learning environments through informed, innovative practice.

STEAM teacher professional development in the European context

Teacher professional development is widely recognized as *a key mechanism for improving educational quality and fostering innovation in teaching and learning*. In the European context, both Initial Teacher Education (ITE) and Continuous Professional Development (CPD) are expected to equip teachers with the competences necessary to respond to societal change, technological advancement, and increasing diversity in classrooms. In the field of STEAM education, these expectations are particularly demanding due to the rapid evolution of scientific knowledge and the persistent inequalities in participation and achievement [6, p. 22].

European policy frameworks emphasize the strategic role of teachers in promoting inclusive and innovative education. Documents related to the European Education Area and teacher competence frameworks highlight the need for coherent, research-informed, and practice-oriented professional learning pathways [5, p. 31]. However, comparative research indicates that the translation of these policy goals into teacher education practice remains uneven across countries and institutions. In many cases, innovation and inclusion are addressed as transversal themes rather than as explicit and assessable components of STEAM teacher training [9, p. 60].

Initial Teacher Education often provides limited opportunities for future teachers to develop competences related to inclusive and innovative STEAM pedagogy. While subject-specific knowledge in mathematics, physics, chemistry, or technology is generally well represented, pedagogical approaches that address gender sensitivity, differentiated instruction, and inclusive classroom practices are frequently optional or marginal [1, p. 146]. This imbalance contributes to a situation in which newly qualified teachers feel insufficiently prepared to address diversity in STEAM learning environments.

Continuous Professional Development has the potential to compensate for these gaps, yet CPD provision across Europe is characterized by fragmentation and unequal access. Training opportunities related to inclusive STEAM education are often project-based, short-term, or dependent on individual motivation rather than embedded in coherent institutional strategies [11, p. 12]. As a result, innovation culture in teacher professional development tends to rely on isolated initiatives rather than sustained systemic change.

Research further suggests that effective professional development in STEAM requires *strong links between theory and practice*. Practice-based learning, mentoring,

and collaborative reflection are identified as critical factors for enabling teachers to translate innovative ideas into classroom practice [7, p. 39]. In this regard, *schools that function as practice and experimentation spaces* play a vital role in supporting teachers' professional growth and fostering inclusive innovation.

Overall, the European context reveals a clear tension between ambitious policy objectives and the realities of STEAM teacher professional development. Addressing this gap requires not only expanding training opportunities but also cultivating an innovation culture that aligns institutional frameworks, professional learning, and inclusive educational goals within the didactics of exact sciences.

The G-STEAM project as an analytical reference

The *Erasmus + Teacher Academies project G-STEAM* (Gender-Sensitive Teacher Training in STEAM Education) provides a relevant analytical framework for examining *innovation culture in STEAM teacher professional development*. The project brings together initial teacher education providers, continuous professional development institutions, research organizations, and practice schools from nine European countries, with the aim of strengthening gender-sensitive and inclusive approaches in STEAM education.

A central contribution of the project is Deliverable 2.2, which offers *a comparative study of the integration of gender equality and inclusion in ITE and CPD programmes across the consortium countries*. The study is based on a mixed-method approach combining policy analysis, curriculum mapping, institutional documentation, and survey data collected from teacher educators. This methodology allows for a multi-level analysis of teacher education systems, addressing policy frameworks, institutional structures, pedagogical practices, and professional learning opportunities.

The findings of Deliverable 2.2 reveal *significant variation* in how innovation and inclusion are addressed within STEAM teacher training. While most countries formally recognize gender equality and inclusive education as policy objectives, their integration into teacher education curricula remains inconsistent and often optional [8, p. 53]. In many cases, innovative practices are introduced through externally funded projects rather than embedded within institutional strategies, limiting their sustainability.

An important analytical dimension highlighted by the G-STEAM study is *the role of practice schools in fostering innovation culture*. Practice schools involved in the project function as environments where theoretical principles of inclusive STEAM pedagogy can be tested, adapted, and refined through real classroom experience. This practice-oriented dimension supports teachers in developing reflective competences and translating innovative ideas into inclusive teaching practices.

The participation of practice schools, such as Școala Gimnazială Nr. 29 Galați, illustrates how local educational contexts contribute to European-level innovation. These schools act as mediators between policy, teacher education institutions, and classroom practice, enabling a more coherent approach to professional development.

By integrating mentoring, collaborative reflection, and experimentation, practice schools strengthen the connection between innovation culture and inclusive STEAM education.

Overall, the G-STEAM project offers *a structured and evidence-based perspective* on the challenges and opportunities associated with fostering innovation culture in STEAM teacher professional development. Its comparative findings provide a solid foundation for analyzing current trends in the didactics of exact sciences and for identifying pathways toward more inclusive and sustainable educational innovation.

Findings and discussions

The comparative analysis conducted within the G-STEAM project highlights several recurring patterns regarding innovation culture and professional development in STEAM education. One of the most significant findings concerns *the fragmented nature of innovation in teacher training*. Although innovative practices are present across consortium countries, they are rarely embedded in coherent, system-level strategies. Instead, innovation is often driven by individual educators or short-term projects, limiting its long-term impact on inclusive STEAM teaching.

A second key finding relates to teachers' professional competences for inclusive STEAM education. The data indicate that teacher educators generally demonstrate *moderate levels of awareness* regarding gender equality and inclusion, yet they report lower confidence in applying these principles in STEAM-specific pedagogical contexts. This competence gap suggests that innovation in teacher education has not been sufficiently aligned with the didactic requirements of exact sciences, where abstract content and assessment practices can unintentionally reinforce exclusion.

Training needs identified by the study further emphasize the importance of practice-oriented professional development. Teachers express *a strong demand for concrete tools, methodologies, and examples* that demonstrate how inclusive principles can be integrated into mathematics, physics, chemistry, and technology lessons. These findings support existing research indicating that innovation culture is strengthened when professional learning is connected to classroom realities and supported by collaborative reflection [7, p. 42].

Institutional and structural barriers also emerge as significant challenges. Limited time, insufficient institutional support, and the absence of clear accountability mechanisms reduce teachers' opportunities to engage in sustained innovative practice. Moreover, the lack of mandatory inclusion-related components in STEAM teacher education curricula contributes to uneven implementation across institutions. These barriers underline the necessity of moving beyond voluntary approaches toward more structured and policy-aligned professional development models.

From a didactic perspective, the findings suggest that *innovation culture in exact sciences must prioritize pedagogical transformation rather than technological novelty alone*. Inclusive STEAM teaching requires differentiated instruction, reflective assessment practices, and learning environments that value diversity as a resource

rather than a challenge. Practice schools involved in the G-STEAM project illustrate how such approaches can be developed through mentoring, experimentation, and collaborative learning communities.

Overall, the results demonstrate that fostering innovation culture in STEAM teacher professional development is *a complex process* requiring alignment between policy frameworks, institutional strategies, and classroom practice. Without this alignment, innovation risks remaining superficial and disconnected from the goal of inclusive education.

Conclusions. The present study has examined the relationship between innovation culture and the professional development of STEAM teachers in the context of inclusive education, with particular relevance for the didactics of exact sciences. Drawing on comparative evidence from the G-STEAM project, the analysis highlights persistent gaps between European policy ambitions and the realities of teacher education practice.

The findings demonstrate that innovation culture in STEAM teacher professional development is still largely fragmented and dependent on individual initiative or externally funded projects. Although inclusive education and gender equality are increasingly acknowledged at the policy level, their systematic integration into initial teacher education and continuous professional development remains limited. As a result, many teachers lack the competences and confidence required to translate inclusive principles into concrete STEAM teaching practices.

The paper emphasizes that innovation culture should be understood as a systemic and collective process rather than as the adoption of isolated pedagogical or technological solutions. Effective innovation in the didactics of exact sciences requires coherent professional learning pathways that connect theory, practice, and reflection. In this respect, practice schools emerge as key actors, providing authentic contexts for experimentation, mentoring, and the development of inclusive STEAM pedagogy.

Based on the analysis, several recommendations can be formulated. Teacher education institutions should embed inclusive and innovation-oriented competences explicitly within STEAM curricula. Policy makers and CPD providers should support long-term, practice-based professional development models aligned with institutional strategies. Finally, fostering collaboration between teacher education institutions and practice schools can strengthen innovation culture and contribute to more inclusive learning environments.

Cultivating an innovation culture in STEAM teacher professional development represents a critical pathway toward improving both educational quality and equity. Such an approach has significant implications for the future development of inclusive didactics in exact sciences and for the sustainability of educational innovation in European contexts.

BIBLIOGRAPHY

1. ACKER, J. Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 1990, vol. 4, nr. 2, pp. 139–158.
2. AINSCOW, M. Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 2005, vol. 6, nr. 2, pp. 109–124.
3. CARDONA-MOLTÓ, M. C.; MIRALLES-CARDONA, C. Gender Equality in Teacher Education: Policy Discourses and Institutional Practices. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 109, 103558.
4. EIGE – European Institute for Gender Equality. *Gender Equality in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.
5. EUROPEAN COMMISSION. *Achieving the European Education Area by 2025*. Brussels: European Commission, 2020.
6. EUROPEAN COMMISSION. *Teachers and Trainers: Supporting Learning, Growth and Innovation*. Brussels: European Commission, 2021.
7. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007.
8. MIRALLES-CARDONA, C.; CARDONA-MOLTÓ, M. C. *Comparative Study of the Gender Dimension of Initial Teacher Education and Continuous Professional Development in Europe*. G-STEAM Project. University of Alicante, 2025.
9. OECD. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing, 2019.
10. UNESCO. *Cracking the Code: Girls' and Women's Education in STEM*. Paris: UNESCO Publishing, 2017.
11. VERLOO, M. Mainstreaming Gender Equality in Europe: A Critical Frame Analysis Approach. *The Greek Review of Social Research*, 2005, nr. 117, pp. 11–34.

DESPRE IDENTITATEA ȘI DIFERENȚA OMULUI EUROPEAN
ON THE IDENTITY AND DIFFERENCE OF EUROPEAN MAN

Dumitru PATRAȘCU, dr. habilitat, profesor universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Dumitru PATRAȘCU, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7153-7727
e-mail: patrascu.dumitru@upsc.md

CZU: 130.2(4)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p117-125

Abstract. The article addresses a current concept that has entered everyday and scientific use – the European man. At the same time, the identity-difference relationship of the European man is revealed from the point of view of a social, ethnic identity and the valorization of personal, anthropological and cultural differences. The European man is treated by creating identity arising from tradition, history, values of culture, civilization and mentality. It is stated that the unitary identity of the European man is formed at the intersection of the factors defined as vertical heritage and horizontal heritage. Types of identity are shown – universalist, globalized / integrated, mixed / crossed and European. Within the theoretical reflection on the difference of the European man, the connection with the model of rationality devoid of dogmatism is affirmed: the plural dimension of reason is recognized, it is stated that otherness does not mean opposition or inferiority, but the storage of still unknown values; difference is accepted as a resource. The idea of difference also correlates with the valorization of divergent thinking, being an important resource for the training and education of free and creative people, with human dignity necessary in the civilization of coexistence, collaboration and interculturality of the EU.

Keywords. Man, European man, the identity and difference of European man, the European idea, European integration, education.

Introducere

În legătură cu integrarea Republicii Moldova în Uniunea Europeană (UE) apar cugete și zbuciumări despre cine este *omul european* și care este *identitatea și diferența lui*? Însă, noi, cei care trăim în Republica Moldova, suntem în același timp legați, fizic și spiritual, de o zonă, de o țară, de un continent. Suntem *români* fiindcă așa ne este etnia noastră, suntem și *moldoveni* fiindcă suntem cetățeni ai Republicii Moldova. Dar, suntem însă, în același timp, *europeni*, pentru că locuim pe continentul Europa.

Termenul de *european* a început să circulație mai frecvent în limbajul științific și cotidian odată cu publicarea cărții francezului Gaston Riou *Europa, patria mea* [2].

În acest articol vom încerca să realizăm o apropiere, să luminăm și să conving cititorii în ceea ce este omului european din perspectivă identitară și diferență. Unghiul de abordare a subiectului este inter- și multidisciplinar. Întru dezvăluirea

subiectului vom apela la o cooperare strânsă dintre istorie, filosofie, etnologie, psihologie, axiologie, praxiologie, științe ale educației etc. Vom prezenta un fascicul de gânduri personale și a unor gânditori, prezentate ca comentarii metodologice, consultate cu izvoare din tezaurul universal, a ideilor despre om, a urmelor lăsate în conștiință, apărute în diferite timpuri momente și verbalizate în măsura în care am putut face acest lucru.

Abordarea teoretică a identității și diferenței omului european

Cu fondarea UE societatea europeană trece prin transformări radicele. Sub aceste transformări se află și oamenii din țările componente. Și dat fiind faptul că UE reprezintă o formațiune socială multietnică, a apărut nevoia abordări conceptul *omul european* sub raportul *identitate-diferență*. Deci, în mod evident, acest aspect dezvoltă relațiile social-umane interculturale și se reperă pe doi poli: *subiectivitatea identitară și alteritatea* (*altul ca mine*). Raportul identitate-diferență are o însemnătate specială atunci când este prezentat într-un context de heterogeneitate a obiceiurilor, a mentalităților, a organizării sociale și a gândirii de ordin existențial.

Abordarea relații *identitate-diferență* scoate în relief următoarea consecință: un lucru este să gândești *omul european* din punctul de vedere al unei identități puternic caracterizate în sens social și etnic și altceva este să gândești din punctul de vedere al valorizării diferențelor sau chiar în funcție de diferențele nu numai personale, ci și antropologice și culturale.

În prim rând, a fi om european înseamnă a-ți fi creată *identitatea* (adică, *eul – cine sunt* eu?) din această tradiție, istorie, din aceste valori ale culturii, civilizației și mentalității europene.

În general, *identitatea personală* se concepe ca o structură mentală, cu proprietăți cognitive și afective, care include percepția asupra sinelui ca ființă distinctă și separată față de alții, cu multe trăsături diferite de alți indivizi. Această concepere permite o percepere și o evaluare a sinelui ca persoană, cu o coerență proprie și o continuitate, dând senzația de a fi un individ unic, cu o realitate proprie. A cunoaște propria identitate înseamnă a fi în stare să te orientezi în lume, să recunoști contextul vital drept propriu pentru a avea siguranța acțiunilor, a fi în stare să faci alegeri valorice și religioase. *Identitatea sinelui*, cu alte cuvinte, este inseparabilă față de semnificațiile care se atribuie lumii și care sunt o tipică construcție personală.

Nevoia unei identități personale a omului nu reprezintă doar o recunoaștere a sinelui, ci și o recunoaștere din partea celorlalți oameni. Dacă nu avem un *chip*, pentru a relua metafora lui Emmanuel Levinas, ceilalți nu se pot identifica și deci nu putem stabili relații semnificative. Fiecare om/persoană are nevoie să se identifice și să se diferențieze. Complexitatea acestei interconexiuni se demonstrează când încercăm, cum să ne relaționăm. Din raportul cu ceilalți oameni fiecare om obține confirmări, refuzuri, negări. *Auto-identificarea* omului presupune o hetero-identitate. Astfel, *omul european poate fi conceput sub aspectul a două nivele relaționale, ca persoană identitate și persoană auto identitate*.

Dar cum se construiește identitatea pe parcursul vieții omului? Pe ce bază se creează? În ce condiții se dezvoltă identitatea și își manifestă propria originalitate? Răspunsul la aceste întrebări a umplut rafturile bibliotecilor cu studii dedicate identității și componentelor acesteia. Pentru aceasta amintim doar unele aspecte esențiale, strâns legate de *omul european*.

După Amin Maalouf [3, p,115] *identitatea unitară a omului european*, se formează la intersecția factorilor definiți patrimoniu vertical și patrimoniu orizontal. ***Patrimoniu vertical*** *este legat de factorii biologici și ambientali care se moștenesc și se manifestă pe parcursul creșterii, deci independent de alegerile persoanei*. Fiecare om se naște și crește cu trăsături proprii și cu unele specifice mediului natural, istoric, cultural în care se află.

În acest caz, mediul reprezintă elementul primordial cu care omul se identifică cu ușurință, în care poate experimenta siguranța personală și colectivă și descoperi un număr de *orientări în viață*, care se numesc *procese educative informale*. Aceste *procese* însumează o serie de evenimente cu valoare educativă care nu pot fi înscrise în categoria unei intenționalități educaționale și care se desfășoară în afara locurilor și instituțiilor dedicate în mod tradițional educației (familie, școala, biserica, grupuri recreative și sportive etc.). Pe întreaga durată a vieții omului se creează un mediu de învățare difuz și care nu este formalizat, din care fac parte contextele afective și sociale în care fiecare individ crește, normele implicite de comportament, influența exercitată de mijloacele comunicării de masă, aceleași obiceiuri alimentare ș.a. Mediul mai reprezintă sensuri *obiective*: aceasta este prima realitate ce se impune recunoașterii conștiinței personale, considerând că adevărul său este singurul orizont de sens posibil.

Patrimoniul orizontal *se referă la modul în care fiecare om trăiește propria identitate*. Să luăm exemplul: toți oamenii îmbătrânesc, dar nu toți îmbătrânesc la fel. Îmbătrânirea, ca proces inevitabil al conduitei umane, nu aseamănă altora, dar îmbătrânirea *mea* prezintă caracteristici *proprii mie*, în termenii unei persoane/umanități concrete, a omului/oamenilor *în carne și oase*. Concreteţea identității mele este în mare parte legată de propriile alegeri pe care le fac în funcție de relațiile afective, de emulația sau contrastul cu ceilalți, de trăiri pozitive sau negative.

Fiecare om conștient tinde să dea propriei vieți forma care i se pare cea mai convingătoare, să formuleze proiecte de viață, speră să găsească mijloace care să-i permită realizarea acestora. Consecința societăți libere a UE este tocmai marea varietate a modurilor de a înțelege binele uman și marea varietate a identităților personale. În acest caz, omul european nu este numai ceea ce primește din punct de vedere biologic și ambiental, ci și ceea ce decide el în însine, prin alegerile pe care le face – a fi liber, a fi religios sau nu, a reprezenta civilizația și cultura, etc.

Deci, ***identitatea omului european*** *reprezintă o trăsătură fundamentală a experienței umane la care nu putem renunța, dar forma acesteia depinde de un proces complex și complicat din punctul de vedere al legăturilor dintre realitate, dorințe și trăiri*. În orice caz, *identitatea omului european* este o valoare personală, având ca bază două motive: 1) experiența ce îi permite să trăiască printre ceilalți europeni pe baza

propriei specificități și 2) experiența ce valorizează potențialul și capacitățile de care dispune în beneficiul european.

Procesul formării identitare prezintă două posibilități: 1) în funcție de combinarea factorilor biologici-ambientali și 2) în funcție factorii culturali. Când predomină factorii biologici-ambientali, identitatea se construiește pe baza legăturilor de sânge, a organizării și a regulilor de grup, a controlului teritoriului, a obiceiurilor de viață, a valorilor și prejudecăților moștenite din generație în generație. În cazul dat, *apartenența* este prerogativa doar a celor ce fac parte din grup (prin naștere sau prin coabitare dobândind stilul de viață), unde *ethosul prevalează asupra ethosului*, iar, procesele educative se întemeiază pe imediata și strânsa identificare dintre individ și comunitate, subliniind specificul și unicitatea caracteristicilor locale și arătând rezerve față de ceea ce nu corespunde propriei tradiții.

Cealaltă posibilitate ține de situația unei construcții identitare slabe, indiferente față de contextul de proveniență, în căutarea valorilor universale și cosmopolite care fac abstracție de loc și de familie. Aceasta favorizează mobilitatea geografică și culturală a omului, capacitatea de a se elibera de obligația rădăcinilor pentru a putea experimenta noi condiții de viață. În plan educativ predomină formele valorice relativiste și abordarea procedurală a reciprocității, vizând manifestarea deplină a așteptărilor personale. Aceasta este *identitatea universalistă* care presupune o construcție culturală mai puternică decât cea bazată pe punctele de vedere locale, iar în cazul ansamblului UE, se imaginează o *identitate globalizată /integrată* în care identitățile specifice se înglobează în cele integrate sau sunt anulate. Așa se întâmplă cu *identitatea metisă / încrucișată* și *europeană*.

Care este raportul dintre aceste tipuri identitare din perspectiva principiului diferenței? ***Prima diferență*** este observată ca *amenințare constantă*, în stare să altereze ordinea prestabilită. Ori de câte ori omul permite o amenințare a propriului grup de aparență, tinde să adopte strategii care să-i permită controlul situației. Nu doar străinul este considerat ca un potențial dușman, ci și toate acele forme de viață care nu reintră în forme obișnuite. Comunitatea este, însăși cea care garantează echilibrul social, pe baza unui mandat tactic din partea membrilor acesteia.

A doua observație, constă în faptul că *nu se face nici o distincție între identitate și diferență*, întrucât se recunoaște demnitatea tuturor formelor de viață și a diferitelor alegeri pe care oamenii le fac. Diferența de naștere nu este relevantă în planul construcției identitare, iar contextele valorice locale sunt văzute doar ca posibilitate de exercitare a alegerii, un fel de *piață* a propunerilor culturale dintre care se poate alege.

Aceste două poziții se întâlnesc într-o formă mai nuanțată, condiționată de procesele globalizării și integrării economice, politice, comunicative și de consecințele a ceea ce se numește *desocializare*. Aceasta din urmă o înțelegem ca o progresivă izolare a oamenilor, care ajung *să se creadă peste tot, dar de fapt să nu fie nicăieri*. Discrepanța dintre lumea rațională și cea simbolică, dintre tehnică și valori caracterizează întreaga experiență, de la viața individuală și până la cea universală. Mai mult, aceasta creează tot mai multe greutăți în planul definirii propriei personalități, care poate devia către *fundamentalismul identitar și indiferența universalistă*.

În scenariu UE, care este variat și în continuă transformare, diferența omului se manifestă la nivel biologic, cultural, religios, politic, etnic, geografic, statal, etc. Identitatea, deseori încearcă într-un context aflat sub semnul complexității, se confruntă cu diferența care îi apare drept necunoscută omului. În momentul în care diversitatea are dreptul de a face parte din cultura contemporană, identitatea, mai ales cea colectivă, pierde configurația sa obișnuită, ea necesită a fi construită de la zero sau să-o selectăm dintre mai multe alternative. [1, p. 13]

Problematica diferenței nu are tradiție academică foarte îndelungată și a fost recunoscută ca valoare pozitivă numai din a doua jumătatea a secolului XX, când s-a evidențiat valoarea ei pozitivă. S-au conturat poziții ce pretindeau să reprezinte o *gândire univocă* și totalizatoare exprimată prin neopozitivismul diferitelor forme de marxism istoric, structuralism și hegemonismul paradigmei masculinității și denunțată de manifestările feminismului.

Reflecția teoretică asupra diferenței s-a afirmat în strânsă legătură cu modelul raționalității lipsite de dogmatism: se recunoaște în acest fel dimensiunea *plurală* a rațiunii, se afirmă că alteritatea nu înseamnă opoziție sau inferioritate, ci depozitarea unor valori încă necunoscute. Este vorba de rațiune care în loc să se prezinte ca o logică *unică*, după clasicul principiu al noncontradicției (A este A și B este non A), funcționează pe bază de forme relative și provizorii, descoperind prin intermediul acestora orizonturi inedite ale cunoașterii și ale experienței. Fără îndoială, această întrebuințare *la plural* a rațiunii, în cadrul UE, poate avea diferite consecințe, de la deviațiile sceptice și relativiste, până la provocarea lansată de ideea unei lumi noi, mai bine, capabilă de îmbogățire lăuntrică pe baza varietății experiențelor și manifestărilor adevărului.

Discuțiile existente pe marginea diferenței oamenilor reprezintă un punct fundamental al umanismului contemporan, aflat sub semnul dialogului, al comunicării, al acceptării și al căutării alterității.

Teoriile filozofilor care-i reinterpretează pe Nietzsche și pe Heidegger, descoperirile antropologilor care identifică modalități noi de conviețuire comunitară, experiențele psihanalitice nu sunt doar mărturii ale unei *înalte* culturi academice. Acestea se răsfrâng și în planul obiceiurilor sociale. Din perspectiva culturii, sunt puse sub semnul întrebării regulile, normele, obiceiurile, ca rod al culturii liberal-burgheze și care reglementează conviețuirea socială și funcționarea instituțiilor sociale în secolele XIX–XXI. Procesului de privatizare a conștiinței îi corespunde o sărăcie a exemplelor etice și diferențierea modelelor de viață.

Negarea diferenței, adică a fenomenului *cine este diferit*, în mod real sau imaginat, s-a marginalizat la identitatea *folclorică*, înlocuind imaginarul colectiv prin *sentimentul toleranței* cu acceptarea diferitor stiluri de viață, cu condiția respectării unor reguli generale, ceea ce a indus recunoașterea *diferenței ca o resursă*. Prin intermediul diferenței se pot cunoaște aspecte ale realității și ale conduitei umane care în trecut nu erau luate în considerare. Studiile care au dus la descoperirea diferențelor dimensiuni ale minții/inteligențelor au semnalat clar schimbările culturale din UE, în ultimul timp.

Recuperarea *principiului diferenței ca resursă* este un traseu neparcurs până la capăt cu consecințe care sunt foarte interesante în plan educativ și pe care trebuie să le descoperim în viitor. Astfel, consolidarea acestui principiu deschide noi orizonturi în multe sfere ale educației omului european, ba chiar și în plan global.

De exemplu, în UE, în domeniul educației subiecților cu handicap noțiunea de *handicap*, prezintă o clară accepție negativă, s-a înlocuit cu perspectiva *diversei abilități*. În alt caz, ideea diferenței se corelează și valorizării *gândirii divergente*, fiind o resursă importantă pentru formarea de persoane libere și creative. Ceea ce s-a produs este de fapt o conștientizare a faptului că se poate de avut diferite stiluri de viață, dar oamenii pot fi asemănători prin participarea la experiența umană în sens larg, că sensul propriei istorii și culturi de origine se poate îmbogăți dacă se intră în contact cu alte culturi și istorii, că trebuie de lucrat într-un context pluralist în care motivele personale se confruntă cu motivele altora, iar solidaritatea nu înseamnă renunțarea la propria identitate.

Diferența nu poate înlocui identitatea. Cei care cred că viitorul poate sta sub semnul supremației diferențelor cad într-un scepticism relativ diametral opus celor ce gândesc identitatea în forme fundamentaliste. Pentru a evita pericol care poate apărea, pedagogia intervine cu dimensiunea rațională a ideilor de identitate și diferență: identitatea, chiar dacă se dezvoltă pe baza sentimentului de încredere și al conștiinței istorice al apartenenței la grup, este în continuă evoluție și transformare tocmai datorită întâlnirii cu *Altul. Identitatea nu neagă, ci recunoaște pluralitatea diferențelor*. E nevoie de îmbinat o dimensiune a apartenenței pasive cu una a angajării civice, chiar dacă aceste două dimensiuni nu se află întotdeauna în aceeași relație. *Sinteza componentei culturale și subiective a apartenenței nu elimină, ci se integrează într-un context mai amplu*.

Astfel, identitatea și diferența reprezintă doi poli interactivi, iar posibilitatea de a realiza ideea unei vieți bune între oamenii cu istorii diferite depinde de capacitatea de a găsi un echilibru între acești poli. Nu întâmplător observăm că relația identitate-diferență este o temă centrală a integrării sociale persoanelor care provin din țările nou în UE și a emigranților din țările din afara ei. Deci, în acest caz apare problema interculturalizării.

La nivelul UE *interculturalitatea* este formarea echilibrului care se instaurează între identitate și diferență în plan etic, social, religios, politic. Doar, în acest fel, UE evită conflictul pozițiilor fundamentaliste și extremiste. Cu toate acestea se poate observa lupta dintre occidentalismul creștin și fundamentalismul islamic, cu o durată de 1400 de ani. În acest caz fiecare consideră că partea adversă este *Altul*. Conflictul dintre democrația liberală și marxist-leninismul este un simplu fenomen istoric trecător și superficial, comparativ cu vechiul și puternicul raport conflictual dintre creștinism și islam. Această luptă poate fi depășită de omul european în *civilizația conviețuirii*, care se dezvoltă în UE.

Expresia *civilizația conviețuirii* se referă la faptul că fenomenul izolării unei identități trebuie înțeleasă ca un proces artificial, riscant, agresiv. În același sens se înțelege și ideea democrației de *egali* și *diverși*, sau *identitatea terestră*. Aceste expre-

sii ale trecutului sugerează posibilitatea coabitării diferitelor popoare, etnii, religii și culturi. Nu este vorba de a pune în mod confuz toate identitățile pe același plan, ci de a transforma coabitarea în realitate cotidiană și în gândire politică. Instituțiile democratice, recunoașterea drepturilor omului, libertatea, toate acestea reprezintă o bază solidă pentru a putea imagina coabitarea. Mai este însă nevoie de educație, de implicare a religiilor (iudaică, creștină, islamică, budistă ș.a.) și de o memorie dispusă să înțeleagă viitorul omului european și a omenirii.

Din perspectivă educațională este nevoie de reflectat asupra strategiilor și formelor *cultural-educaționale care contribuie la dezvoltarea civilizației coabitării*. Cât timp rămânem la nivelul declarațiilor de principiu, subliniind necesitatea de a opune *identității-rădăcină*, monolitică și incontestabilă, *identitatea-relație*, construită în contexte plurale foarte diversificate, consensul poate fi atins unanim. Când trecem însă la fapte, modalitățile sunt diferite, în funcție de diversitatea perspectivelor culturale, iar consecințele acestei realități în planul modelelor educative sunt ușor de imaginat.

O primă posibilitate este cea a unei *identități metise*. Identitatea și apartenența moștenite din trecut, mai ales în versiunile lor naționale, uneori, sunt considerate depășite. În locul acestora, se invocă identitatea unui *eu plural*, unui *eu multiplu*, a unuia în permanentă construire/formare, compus din *euri paralele*, *euri succesive*, *euri complimentare*, *niciodată stabile și omogene*. Se consideră că sensul comun al identității, și anume cel de rădăcină, tradiții, cultură, reguli, ar trebui deconstruit. Pentru aceasta e nevoie să se acționeze împotriva identității, pentru a da viață unei noi identități, declinată la plural, rod al transformări continue și al încrucișări permanente.

De aceea, *identitatea metisă* pornește de la reinterpretarea postmodernă a ideologiei universalismului iluminist. Educația face abstracție de contextele istorice în care are loc, încearcă să descompună și să recompună individualitatea. Acest exercițiu riscă să fie doar o abstracție mentală, întrucât subevaluează complexitatea dinamicii personale și sociale.

Nu trebuie trecut cu vederea că, *omul european este produsul societății multietnice* unde se realizează *principiul democrației culturale și exercitarea efectivă a drepturilor culturale*. Această perspectivă se întemeiază pe ideea că omul nu poate fi imaginat separat față de cultura din care face parte și deci, tutela dreptului de a aparține unei societăți sau unui grup și culturi, reprezintă un factor de democrație la care nu putem și este imposibil să renunțăm. Astfel, cultura nu este doar un bine de care putem beneficia, ci și un element esențial în plan ontologic, și existențial. Drepturile culturale sunt considerate în toată amploarea lor și nu într-o viziune restrictivă, cum deseori se întâmplă, cum ar viza protecția unor identități culturale particulare atât în sens negativ (de exemplu, lipsa discriminării), cât și în sens pozitiv (de exemplu, susținând posibilitatea de expresie a unei identități specifice).

Democrația culturală a omului european constă în contrazicerea fenomenul așa-zisului *rasism cultural* și a contribui la realizarea societăți în care toate culturile sunt acceptate așa cum sunt (nu sunt culturi bune și rele, mari și mici), pe baza unei

demnități egale, susținute în procesul de colaborare și asigurându-le paritatea în planul participării politice.

Se cunoaște că rasismul subliniază diferențele de comportament, de obicei și a valorilor ce caracterizează grupuri umane diferite și le separă. Astăzi în UE se exclude superioritatea unei rase/etnii asupra alteia. În această uniune *democrația culturală* însărcinează fiecare comunitate cu educația propriilor membri, considerând că oamenii au nevoie de un context pentru a-și forma identitatea. Capacitatea dialogului între culturi și respectul reciproc, depășirea formelor religioase integraliste reprezintă deziderate semnificative, astfel încât omul să se poată imagina *membru a unei comunități* și în același timp parte a comunității europene.

După ce s-a obținut extinderea și unitatea cetățeniei, precum și protejarea drepturilor sociale, democrației actuale îi revine sarcina de a apăra drepturile culturale. Dialogul și recunoașterea reciprocă reprezintă pilonii drepturilor culturale. E important de subliniat că, nu există democrație fără garanții internaționale ale libertăților personale și colective, dar nici nu există libertate fără mișcări culturale care protejează diversitatea și libertatea omului.

Pe de altă parte, *civilizația coabitării* coincide în plan personal cu capacitatea fiecăruia de a-și forma o identitate care să se măsoare cu străinul lăuntric, reprezentat de lumea impulsurilor inconștiente, a aspirațiilor și a dorințelor neobișnuite, neașteptate, a mecanismelor de apărare pe care le considerăm naturale. O identitate deci este capabilă să recompună multitudinea de glasuri ce provin din exterior și care ne răsună în interior, o identitate în stare să tolereze dificultatea menținerii echilibrului între stabilitate și transformare interioară, experiență și inovație.

Experiența diversității implică adoptarea unor scheme mentale ce nu sunt rigide sau de neschimbat: realitatea este întotdeauna mai bogată decât conceptualizările ce îi sunt atribuite. În plan educativ, aceasta presupune evitarea rigidităților, a prejudecăților și promovarea *gândirii critice*. În esență, este vorba de identitatea capabilă de *auto transcendență*, adică de a se distanța față de sine, de propriile idei, roluri, nevoi pentru a-l vedea pe celălalt nu ca un obiect ostil (dușman), ci ca pe un oaspete cu care putem discuta, dialoga, acționa în rezolvarea problemelor supraviețuirii umane.

În calitate de valori de vârf ale vieții și spiritului omului european se manifestă: 1) drepturile fundamentale ale omului (dreptul la viață, libertatea, egalitatea etc.) și 2) demnitatea persoanei umane. În acest context remarcăm dimensiunea fundamentală a noțiunii de om – lucru care nu s-a mai produs anterior – *demnitatea umană*. Or, aici e cheia. Omului trebuie să i se ofere demnitatea de a se numi și de a fi om cu drepturile sale fundamentale – la viață, șa libertate, la egalitate, la libera gândire, la exprimare etc. Toate acestea să fie însoțite de obligațiunea de a respecta, în celelalte persoane cu care conviețuiește, demnitatea lor de *om*. Demnitatea înseamnă onoarea, măreția și vrednicia de a fi om, prestigiul și autoritatea morală.

Concluzii

A fi om european înseamnă a-și construi identitatea și diversitatea pe valorile naționale și civilizaționale, culturii europene cu rădăcini în ideea de om ca valoare supremă, format din perspectiva spirituală a marii tradiții istorice. Totodată, omul european înseamnă a imprima în conștiință și în suflet realizările culturii, literaturii, artei, științei, educației naționale și umaniste europene. Omul european este produsul societății multietnice unde se realizează principiul democrației culturale, educației interculturale și exercitarea efectivă a drepturilor culturale.

Prin cele expuse considerăm că ne-am expus numai unele particularități ale identității și diferenței omului european. Rezultatele extinse ale cercetării subiectului abordat își vor găsi reflecție în alte publicații.

BIBLIOGRAFIE

1. BAUMAN Z. *Intervista sull'identità*, ediție îngrijită de B. Vecchi et.al., 2003.
2. GASTON Riou. Europe, ma patrie, 1928.
3. MAALOUF Amin. *L'identite*, Milano, Bompiani, 2000,150p. ISBN 8845234487, 9788845234484
4. PATRAȘCU D. *Educație și învățământ: din preistorie spre viitor*, Manuscris, Chișinău, 2026. [în publicare].
5. TABACIU A., MORARU I. *Tratat de psihologie managerială*, EDP, București, 1997, 208 p. ISBN 073-30-5721-5.
6. GAGIM I. *Ce înseamnă a fi european?* În: Săptămâna info, anul V-Nr. 5 (184), 13 februarie 2026, p. 6.
7. ȘTEFĂNESCU M. *Ideea și integrarea europeană*, Bucureți, MEC, 2007, 187 p. ISBN 978-973-0-04793-6 https://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/sup_curs/istorie29.pdf [accesat 2026-03-12].

STILURI ȘI MODELE DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN CICLUL PRIMAR

STYLES AND MODELS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0005-5690-4652
e-mail: andrei_parvulescu@yahoo.com
Sergiu BACIU, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-7452-8356
e-mail: baciu.sergiu@upsc.md

CZU: 373.3.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p126-132

Abstract. Schools, as organizations, are not fundamentally different from commercial or manufacturing ones. Like companies, schools set objectives, divide tasks, and allocate responsibilities. They also take into account changes in the external environment and plan for the future (for example, by monitoring competition). A distinct aspect of schools is the continuous process of learning and education, which requires specific demands for their leadership, management, and administration, relating to the training of leaders in this field. Schools, as organizations, are also influenced by the management styles and models they adopt. The management models applied in schools can vary significantly. These management styles can affect not only the operational efficiency of the school but also the quality of education, staff motivation, and student satisfaction. Management models must be aligned with the school's context and its specific needs, considering that effective management contributes to a positive organizational climate and the continuous professional development of educational staff. The way the leadership process is designed and implemented in primary schools varies from one manager to another and is influenced by a series of factors reflected in the educational management styles and models adopted. These styles and models determine how principals coordinate teaching staff, set educational priorities, make decisions, and encourage staff involvement to achieve school objectives, adapting to the specific needs of the primary education cycle.

Keywords: management, school, education, style, model.

Introducere

Școala reprezintă instituția educațională fundamentală și extrem de bine organizată, care formează componenta principală a sistemului educațional al statului, având rolul de a oferi educație și instruire într-un mod structurat și ghidat pentru membrii societății. Totodată, școala este și clădirea unde se desfășoară activitățile educaționale și cele asociate acestora. Aceasta funcționează ca o unitate organizatorică cu un nivel înalt de autonomie, fiind compusă dintr-un grup de specialiști care promovează o anumită viziune educațională și care depun eforturi pentru a atinge scopurile propuse.

Managementul educațional reprezintă un domeniu de studiu și de practică ce se concentrează pe modul în care funcționează și este condusă organizațiile educaționale. Acest domeniu nu are o definiție unitară acceptată, deoarece provine dintr-o serie de discipline consacrate, cum ar fi sociologia, științele politice, economia și managementul general.[2, p.13]. Școlile fiind organizații complexe, implică responsabilități semnificative pentru managerii lor. În acest context, directorul general și directorii adjuncți ai unei școli trebuie să facă față nu doar provocărilor cotidiene, dar și unor situații de criză.

Stiluri și modele de management educațional în ciclul primar

Stilul de conducere reprezintă modul în care liderii își manifestă calitățile, cunoștințele și competențele în interacțiunile cu superiorii, colegii și subordonații. Acesta reflectă esența tipului de lider și maniera în care acesta își exercită influența și autoritatea. [5, p. 264] Stilul managerial reflectă felul în care managerii își îndeplinesc responsabilitățile, rolul lor în organizarea și coordonarea activităților, comportamentul lor și modul în care motivează și sprijină subordonații pentru a atinge obiectivele stabilite. Fiecare manager are un stil personal, care nu poate fi transferat altora și care poate evolua în timp. [3, p. 78]

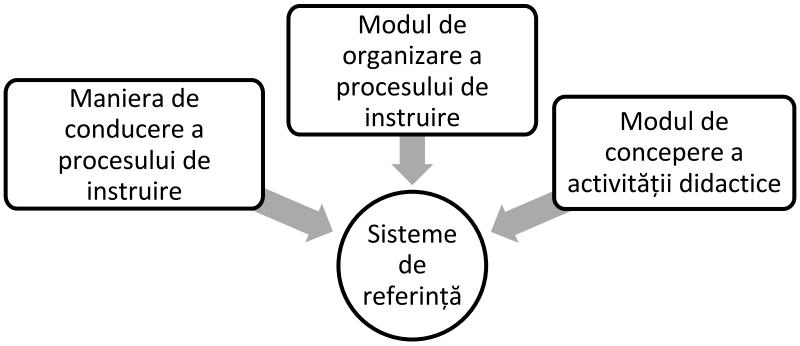


Figura 1. Delimitarea stilurilor de management în funcție de sistemele de referință

(sursa: Cristea, Sorin. Pedagogie generală. Managementul educației, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995)

Prin „tip de conducător" se înțelege ansamblul trăsăturilor esențiale, al cunoștințelor și aptitudinilor specifice unei categorii de lideri, care determină abordarea lor caracteristică asupra aspectelor fundamentale ale procesului de conducere și al comportamentului, aproape permanente, diferite de cele ale altor conducători.

Managerul autocrat în școlile primare prioritizează sarcinile imediate în detrimentul altor considerente. Conducerea sa este adesea rigidă și ineficientă, deoarece relația cu personalul didactic și cu elevii este minimă, iar încrederea în competențele lor este redusă. Cadrele didactice pot simți teamă, iar implicarea lor se manifestă doar sub presiune directă sau constrângere.

În acest stil, managerul consideră că profesorii trebuie să fie controlați strict, să li se ofere instrucțiuni precise și, uneori, amenințați cu sancțiuni pentru a asigura performanța. Inițiativa personală este descurajată, iar nevoia de apreciere a fiecărui cadru didactic nu este recunoscută. Conflictele sunt suprimate, iar orice dezacord este perceput ca o amenințare la adresa autorității. [11, p.11]

Acest tip de conducere creează un climat organizațional tensionat, în care se obține obediență strictă, dar și de motivare generală, ceea ce poate afecta atât calitatea actului educațional, cât și satisfacția personalului și a elevilor.

Spre deosebire de conducerea autocratică, *liderul democratic* în școlile primare se caracterizează prin implicarea echipei în luarea deciziilor. [6, p.108] Problemele sunt discutate împreună cu personalul didactic, iar deciziile finale sunt adoptate după consultarea acestuia. Managerul democratic informează constant cadrele didactice despre progresul sarcinilor, dificultățile întâmpinate și răspunde pozitiv la sugestii. Relațiile cu colegii și subalternii se bazează pe respect și colaborare, fără a sublinia ierarhia sau superioritatea funcției.

În colectivele conduse democratic, se creează, de obicei, un climat de afinitate și colaborare. Profesorii se simt încurajați să manifeste inițiativă, creativitate și implicare în activitățile educaționale.

Eficiența acestui stil poate fi uneori pusă la îndoială. Există riscul ca relațiile colegiale și apropierea cu personalul să devină excesiv de indulgente, diminuând exigenta managerială necesară pentru atingerea obiectivelor școlii. Uneori, anumite cadre didactice pot refuza să se implice în metodele de colaborare, ceea ce poate limita aplicabilitatea completă a stilului democratic.

Deși unii contestă actualitatea și eficiența acestui tip de conducere, susținătorii săi consideră că pe măsură ce conștiința și responsabilitatea profesională a personalului se dezvoltă, condițiile pentru aplicarea unui management democratic se vor consolida, favorizând un mediu educațional pozitiv și productiv.

Stilul laissez-faire (liberal) se caracterizează printr-o implicare minimă a conducătorului în activitatea zilnică a școlii. Managerul acordă libertate aproape totală cadrelor didactice în luarea deciziilor și organizarea activităților educaționale, intervenind doar ocazional sau atunci când este absolut necesar. [10, p.258]

Avantajele acestui stil includ stimularea autonomiei profesorilor, dezvoltarea inițiativei individuale și a creativității în desfășurarea procesului educațional. Profesorii se simt liberi să experimenteze metode didactice proprii și să își organizeze

activitățile după cum consideră oportun. Stilul laissez-faire poate genera și dificultăți, precum lipsa unei coordonări clare poate duce la confuzie, inegalitate în aplicarea programelor școlare și reducerea eficienței generale a unității. În absența unei supravegheri adecvate, unele cadre didactice pot manifesta lipsă de implicare sau nealiniere la obiectivele școlii. Astfel, stilul laissez-faire poate fi eficient în colective mature, autonome și motivate, dar necesită o atenție periodică din partea managerului pentru a asigura coerența și calitatea procesului educațional.

Conducătorii de tip participativ se remarcă prin abilități excelente în relațiile interumane, tact și atașament față de personalul didactic. Aceștia deleagă responsabilități ori de câte ori este necesar și acordă o atenție specială creării unui climat de muncă relaxat, favorabil generării de idei noi, cooperării și dezvoltării personale a subordonaților.

Colaborarea dintre director și directorii adjuncți, precum și implicarea cadrelor didactice în luarea deciziilor legate de procesul instructiv-educativ, reprezintă elemente esențiale pentru dezvoltarea unui climat pozitiv în școală și pentru construirea unei culturi școlare care să sprijine eficiența activităților acesteia. [8, p. 8]. Competentele și responsabilitățile delegate sunt folosite cu discernământ, doar pentru a sprijini realizarea obiectivelor educaționale stabilite. Pregătirea profesională în domeniul conducerii contribuie, adesea, la adoptarea acestui tip de comportament sau la dezvoltarea trăsăturilor participative deja existente.

Managerii participativi sunt, de regulă, deschiși la învățarea de metode noi și avansate de conducere și își manifestă interesul pentru perfecționarea continuă în domeniul educațional în care activează.

Metoda de management în contextul educațional, în special în ciclul primar, reprezintă o combinație structurată de principii, concepte, orientări, proceduri și exemple practice, caracterizată printr-un grad relativ redus de formalizare și flexibilitate în aplicare. Aceasta pune accent pe creativitate și pe adaptarea inovatoare a procedurilor și studiilor de caz la nevoile specifice ale școlilor primare, sprijinind astfel stilurile și modelele de management educațional adecvate pentru coordonarea eficientă a activităților didactice și dezvoltarea elevilor.

Managementul prin obiective reprezintă un instrument managerial eficient pentru organizații, care stabilește noi modalități de interacțiune internă și urmărește clarificarea și respectarea relațiilor ierarhice. [7, p. 36]

Managementul prin obiective reprezintă un sistem integrat de conducere care urmărește orientarea coerentă a activității manageriale și educaționale în școli, pentru atingerea obiectivelor generale și specifice ale unității școlare. Obiectivele sunt stabilite de conducerea școlii și reflectă misiunea și rațiunea de a exista a instituției, reprezentând idealul către care trebuie să tindă fiecare cadru didactic în activitatea sa. Odată definite țintele educaționale și organizaționale, sistemul managerial se concentrează pe formularea clară și măsurabilă a obiectivelor pentru întreaga școală, precum și pentru fiecare compartiment sau cadru didactic. Responsabilitățile și competențele necesare realizării acestor obiective sunt clar delimitate, iar progresul este monitorizat și evaluat periodic, utilizând feedback-ul pentru corectarea și optimizarea proceselor

educaționale. În plus, rezultatele obținute sunt corelate cu un sistem de stimulente și, după caz, de corecții, astfel încât atingerea obiectivelor să fie recunoscută și susținută.

Managementul proiectului poate fi descris ca un proces ce presupune planificarea, organizarea și monitorizarea etapelor și resurselor implicate într-un proiect, având ca scop atingerea unui obiectiv clar stabilit, în condițiile existenței unor constrângeri legate de timp, buget și resurse disponibile. [9, p. 90]

Managementul prin proiecte reprezintă un sistem modern de conducere care se aplică pe o perioadă determinată, având ca scop soluționarea unor probleme complexe și clar definite în cadrul activității școlare. Implementarea unui astfel de proiect implică, datorită diversității activităților necesare, participarea unui număr semnificativ de cadre didactice și specialiști din diferite structuri ale școlii, fiecare aducând expertiza sa specifică. Resursele necesare realizării proiectului – materiale didactice, instrumente educaționale sau tehnologii – sunt variate, iar desfășurarea acestuia are un caracter temporar, obiectivul principal fiind atingerea rezultatelor într-un interval de timp clar stabilit.

Coordonarea proiectului este asigurată de un director de proiect, care nu trebuie să fie neapărat conducătorul principal al instituției, ci un cadru didactic sau manager educațional responsabil de planificarea și monitorizarea activităților. Proiectul este împărțit în subsisteme sau componente, fiecare având un responsabil desemnat, ceea ce facilitează coordonarea și evaluarea etapelor succesive.

Aplicarea managementului prin proiecte în școli aduce multiple avantaje. În primul rând, este potrivit pentru unități care desfășoară activități educaționale complexe sau inovative, cum ar fi proiecte interdisciplinare sau programe pilot. De asemenea, promovează schimbul de experiență și colaborarea între diferite departamente sau cadre didactice, stimulând creativitatea și implicarea echipei.

Pe fondul unor transformări profunde ale societății, al unui ritm tot mai rapid al schimbărilor și al apariției unor provocări majore, sistemele educaționale sunt nevoite să adopte rapid strategii inovatoare, astfel încât școala să poată ține pasul și să se adapteze eficient la dinamica accelerată a acestor evoluții. [4, p. 87]

Managementul prin inovare reprezintă un concept dinamic, centrat pe atitudinea receptivă a conducerii față de inovație și pe aplicarea consecventă a strategiilor inovatoare în cadrul activității școlare. Acest tip de management răspunde nevoii de adaptare rapidă la schimbările educaționale, tehnologice și sociale, asigurând astfel relevanța și calitatea procesului de învățământ. Conceptul a apărut ca răspuns la necesitatea de a răspunde în mod creativ provocărilor externe și de a menține performanța instituției prin introducerea de metode și practici noi.

Esența managementului prin inovare constă în aplicarea consecventă a două principii fundamentale. Primul dintre acestea presupune optimizarea resurselor și activităților școlii astfel încât nevoile elevilor și cerințele curriculare să fie satisfăcute pe termen lung. Al doilea principiu vizează perfecționarea continuă a metodelor educaționale și manageriale, prin introducerea de practici și proceduri inovative care să sprijine dezvoltarea și implementarea programelor școlare noi. Managementul prin inovare promovează un climat organizațional flexibil, adaptabil și deschis schimbării,

stimulând creativitatea personalului didactic, implicarea elevilor și eficiența procesului educațional în ciclul primar.

Rolul bugetării este de a stabili resursele necesare pentru atingerea obiectivelor educaționale și de a asigura faptul că strategia școlii este orientată către realizarea unui plan coerent și integrat. Pentru a crește eficiența acestui sistem, coordonarea managementului prin bugete cu cel prin obiective reprezintă o abordare managerială eficientă, care poate contribui la o funcționare mai bună a școlii și la o utilizare rațională a resurselor financiare, direcționate astfel către îndeplinirea strategiei educaționale. [1, p. 25]

Managementul prin bugete reprezintă un sistem de conducere care urmărește fundamentarea resurselor necesare realizării fiecărui obiectiv al instituției școlare și monitorizarea constantă a utilizării acestora în concordanță cu nivelul planificat. Acest sistem implică două etape esențiale: planificarea resurselor și controlul implementării acestora. În etapa de planificare, conducerea școlii prefigurează viitorul instituției prin stabilirea bugetelor aferente obiectivelor educaționale și administrative, iar în etapa de control, se monitorizează modul în care aceste resurse sunt utilizate efectiv pentru atingerea scopurilor propuse.

Concluzii. Alegerea unui stil și a unui model adecvat de management în școlile primare este importantă pentru funcționarea eficientă a unității școlare și pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor. Stilul managerial influențează modul în care directorul organizează activitățile didactice, coordonează cadrele didactice și relaționează cu părinții și comunitatea. De asemenea, modelul de management determină structura deciziilor, procedurile instituției și modul în care resursele umane și materiale sunt utilizate.

Un stil potrivit, cum ar fi cel participativ, poate stimula implicarea profesorilor, creativitatea în predare și adaptabilitatea la nevoile elevilor. În același timp, un model clar și coerent de management educațional asigură o planificare eficientă, coerență în aplicarea politicilor școlare și atingerea obiectivelor educaționale. Alegerea corectă a stilului și modelului de management contribuie astfel la crearea unui climat educațional pozitiv, la motivarea personalului și la dezvoltarea competențelor elevilor în ciclul primar.

BIBLIOGRAFIE

1. BUGAIAN L.; ȘONTEA D.; Coordonarea managementului prin bugete cu managementul prin obiective, Economic growth in conditions of globalization, Volume II, 2016. Online. Disponibil: https://www.repository.utm.md/bitstream/handle/5014/10618/Conf_CrestereaEconomica-2016_Vol2_p25_29.pdf?sequence=1&isAllowed=y [accesat la 25.02.2026]
2. BUSH T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale, Editura Polirom, Iași, 2021. ISBN: 978-973-46-5381-2
3. COJOCARU V.; SACALIUC N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. ISBN 978–9975–60–061–3

4. GOGU E.; CHINĂ R. Managementul inovării în organizația școlară versus rezistența la schimbare. Revista Univers Strategic, nr. 2, 2020, ISSN 2067-7464
5. HOBEANU T.; HOBEANU L. Management. Fundamentele managementului organizației, Editura Sitech, Craiova, 2006, ISBN 973-746-049-9
6. MIHĂILESCU N. Stilurilor manageriale predominante la managerii instituțiilor preuniversitare, Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu" din Cahul, Volumul II, nr. 7, 2017, ISBN 978-9975-88-019-0
7. MORA C.; RADU L. Managementul prin obeictive, Revista Transilvăneană de Științe Administrative, nr. 25, 2000, ISSN: 1454-1378
8. NICULESCU R.; M. Managementul clasei de elevi. Curs universitar, Presa Universitară Clujeană, 2016, ISBN 978-973-595-980-7
9. OPRAN C.; STAN S. Managementul proiectelor, comunicare.ro, București, 2008, ISBN 978-973-648-833-7
10. RAICU G.; RAICU J.; B. Managerul școlar și provocările descentralizării. Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Vol. 1, Chișinău, 2021, ISBN 978-9975-76-360-8; ISBN 978-9975-76-361-5
11. UȚICA D. Analiza stilurilor manageriale. Lucrări științifice ale Simpozionului Științific al Tinerilor Cercetători. Ediția a XX-a, nr. 8-9, Chișinău, 2022, ISBN 978-9975-3590-2-3

CARACTERISTICILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CICLUL PRIMAR

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Andrei-Cristian MĂRCUȚ, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0005-5690-4652
e-mail: andrei_parvulescu@yahoo.com
Sergiu BACIU, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID:0000-0002-7452-8356
e-mail: baciu.sergiu@upsc.md

CZU: 373.3.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p133-139

Abstract. Educational management in primary education plays an essential role in ensuring the harmonious development of the instructional-educational process, adapted to the age-specific characteristics of students. At this fundamental stage of a child's formation, management is not limited to administrative organization, but also focuses on the effective coordination of all human and material resources in order to create a safe, stimulating, and inclusive environment.The school manager must demonstrate empathy, tact, and responsibility in handling situations specific to this age group, working closely with teachers, parents, and other educational partners. Effective communication and the ability to mediate potential conflicts contribute to maintaining a positive educational climate. Educational management in primary education requires strong organizational and coordination skills. The principal or head of the institution needs to know how to lead meetings, motivate teaching staff, and support the implementation of modern teaching strategies adapted to the needs of young learners. The characteristics of educational management in primary education revolve around leadership, child-centered orientation, collaboration, and the ability to efficiently manage resources and school-specific situations, with the main objective of ensuring a high-quality educational process.

Keywords: educational management, characteristics of educational management, managerial principles, functions, primary education cycle / primary level

Introducere

Managementul educațional are un domeniu extins de aplicare, oferind posibilitatea analizării atât a procesului instructiv-educativ, cât și a altor sisteme din aria

educației, fie ea formală sau nonformală. Această perspectivă permite o abordare integrată și particularizată, orientată spre realizarea eficientă a finalităților educaționale, precum idealul, scopurile și obiectivele propuse. [2, p.12]

Orice activitate concepută și realizată de om are la bază o fundamentare rațională. Regulile logicii formale asigură coerența gândirii și a acțiunii, stabilind legătura dintre un set de principii și domeniul teoretic sau practic la care acestea se aplică. Principiile stau la baza tuturor activităților, iar ignorarea lor conduce la dezordine în gândire și la lipsă de coerență în acțiune. Managementul, inclusiv cel educațional, se sprijină pe un ansamblu de principii care îi orientează activitatea. Ca orice știință, managementul are la bază idei fundamentale ce ghidează activitatea managerilor. Deși aceste principii apar încă în lucrările lui Frederick Taylor și Henri Fayol, nici astăzi nu există un consens clar privind numărul și conținutul lor. [4, p.410]

Frederick Taylor a formulat patru principii fundamentale: elaborarea unei științe a conducerii pentru fiecare loc de muncă, selecția atentă a lucrătorilor, pregătirea și stimularea acestora, precum și planificarea sarcinilor. Totuși, el nu a anticipat implicațiile psihologice și sociologice ale aplicării acestor principii, fapt care a favorizat apariția unor tensiuni între manageri și subordonați.[7, p.28]

Henri Fayol a enunțat șaisprezece principii: autonomia, responsabilitatea și autoritatea; disciplina în muncă; unitatea de comandă; unitatea de acțiune; subordonarea intereselor particulare celor generale; salarizarea personalului; centralizarea și descentralizarea; ierarhia în conducere; ordinea; echitatea; stabilitatea personalului; inițiativa; unirea personalului; instruirea permanentă; inovația în conducere; acordarea zilnică a cinci minute pentru reflecție.

În timp, odată cu evoluția practicilor manageriale, lista principiilor a fost completată cu altele, precum principiul creșterii eficienței, principiul gestiunii economice, principiul unității conducerii și răspunderii, principiul competenței profesionale și motivării salariaților, principiul flexibilității și principiul managementului participativ.

Majoritatea acestor principii au aplicabilitate generală, în diverse domenii de activitate, ceea ce explică necesitatea ca managerul școlar să dețină cunoștințe temeinice de management pentru a-și desfășura activitatea cu succes. [7, p. 29]

Caracteristicile managementului educațional în ciclul primar

Managementul educațional presupune analiza proceselor și a relațiilor care se desfășoară în cadrul instituțiilor de învățământ pe parcursul activității educaționale, cu scopul de a identifica principiile care le guvernează și de a elabora, pe baza acestora, metode și tehnici de conducere menite să sporească eficiența procesului instructiv-educativ. [3, p.16]

Managementul educațional se caracterizează printr-o natură complexă, fiind determinat de mai multe dimensiuni. Din punct de vedere social, el se definește prin obiectul activității sale, influențând relațiile și interacțiunile din cadrul comunității școlare. Din perspectiva educativă, are în centrul său rolul predominant al școlii în

procesul formativ al elevilor. În plan sistemic, managementul educațional se aliniază principiilor generale ale managementului, integrând structuri și mecanisme eficiente de coordonare. Aspectul economic se reflectă în preocuparea constantă pentru creșterea eficienței muncii și utilizarea optimă a resurselor disponibile. De asemenea, managementul educațional este multidisciplinar, întrucât implică integrarea și aplicarea cunoștințelor din diverse domenii în desfășurarea actului educațional. [6, p.274]

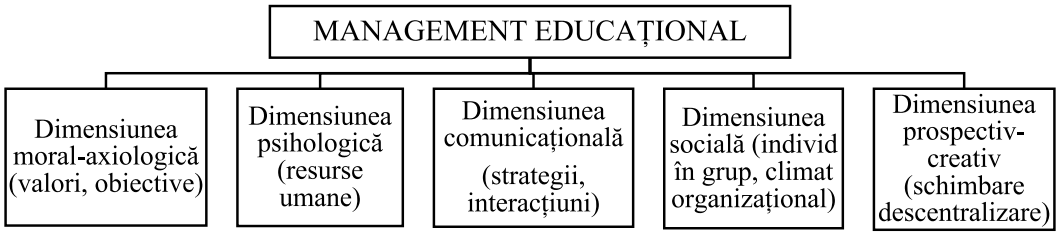


Figura 1. Dimensiunile managementului educațional

(sursa: creație după CSORBA D.; Management educațional. Studii și aplicații, Editura Universitară, București, 2012 p.16)

Dimensiunea moral-axiologică face referire la sistemul de valori și principii care stau la baza procesului educațional. În cadrul școlii, valorile precum respectul, responsabilitatea, corectitudinea, solidaritatea și etica profesională devin obiective educaționale fundamentale. Managerul educațional utilizează aceste valori pentru a ghida deciziile și pentru a modela comportamentele atât ale cadrelor didactice, cât și ale elevilor. Astfel, dimensiunea moral-axiologică creează un cadru pentru luarea deciziilor și menținerea unui climat educațional bazat pe integritate și respect.

Dimensiunea psihologică se concentrează pe mobilizarea și gestionarea resurselor umane, luând în considerare particularitățile individuale ale elevilor și cadrelor didactice. Managerul școlar trebuie să recunoască nevoile, motivațiile și stilurile de învățare ale elevilor, dar și competențele și potențialul profesional al personalului.

Dimensiunea comunicațională face referire la importanța comunicării eficiente în cadrul instituției școlare. Accentul se pune pe interacțiuni, schimb de informații și strategii comunicative clare, care permit coordonarea activităților și prevenirea conflictelor. Un mediu școlar deschis, în care se vorbește și se oferă păreri constructive, ajută profesorii, elevii și părinții să colaboreze mai bine.

Dimensiunea socială vizează valorizarea individului în cadrul grupului de apartenență, fie că este vorba de echipa didactică sau de colectivul de elevi. Managerul educațional promovează responsabilitatea, descentralizarea, automotivarea și stimularea pozitivă pentru a crea un climat organizațional afectiv și altruist.

Dimensiunea prospectiv-creativă urmărește dezvoltarea progresivă și creativă a organizației școlare, implicând schimbări de durată în mentalități, structuri și mecanisme interne. Managerul educațional promovează inovarea, flexibilitatea și adaptarea continuă la noile cerințe ale procesului educațional.

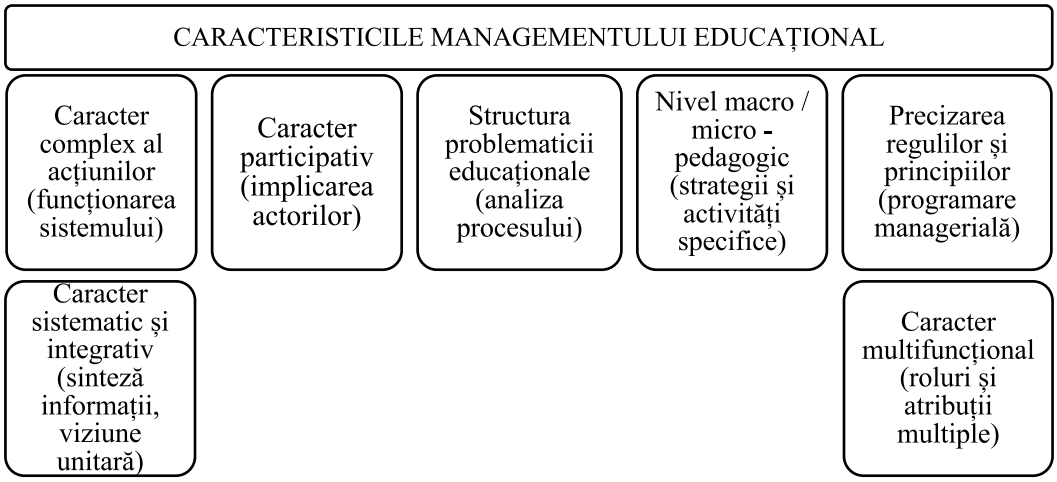


Figura 2. Caracteristicile esențiale ale managementului educațional

(sursa: creație după PETREUȘ N.; Managementul educațional, Conferința Națională Managementul educațional – legătura dintre școală, familie și societate, Iași, 11 aprilie 2017, pp. 261–262)

Pentru a asigura o conducere eficientă a învățământului, orice manager educațional trebuie să înțeleagă caracteristicile, principiile și funcțiile managementului educațional, corelate cu aplicarea unor metode și instrumente moderne, care includ utilizarea tehnologiilor informatice. [5, p.149]

Managementul educațional se distinge printr-o serie de trăsături esențiale, care sunt fundamentale pentru buna funcționare a sistemului educațional, iar aceste trăsături se reflectă și în caracteristicile managementului educațional specific ciclului primar.

Caracterul complex al acțiunilor, are rolul de a asigura funcționarea eficientă a întregului sistem educațional, coordonând atât resursele umane, cât și cele materiale și informaționale. Caracterul participativ este generat de implicarea activă a tuturor actorilor din cadrul procesului educațional, inclusiv elevi, cadre didactice și părinți, ceea ce favorizează colaborarea și asumarea responsabilităților comune. Managementul educațional integrează și structura problematicii educaționale, analizând atât procesul instructiv-educativ, cât și factorii care influențează desfășurarea acestuia.

Managementul educațional se realizează la nivel macropedagogic, vizând strategii și politici educaționale la scară largă, și la nivel micropedagogic, concentrându-se asupra organizării și conducerii activităților specifice clasei sau școlii. În plus, managementul educațional precizează reguli, condiții și principii care ghidează elaborarea programelor manageriale și implementarea lor în practică.

Caracterul sistematic și integrativ al managementului educațional constă în capacitatea sa de a sintetiza informații și date din domenii conexe, oferind o viziune unitară asupra procesului de conducere. În același timp, el este multifuncțional, întrucât descrie, utilizează și aplică multiple roluri și atribuții ale managerilor școlari, asigurând astfel eficiența și coerența funcționării instituției.

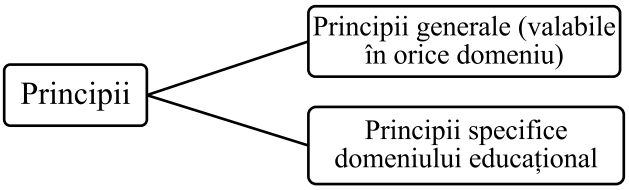


Figura 3. Principiile managementului educațional

(sursa: creație după CSORBA D.; Management educațional. Studii și aplicații, Editura Universitară, București, 2012 p.16)

Principiile generale au valabilitate în orice domeniu al activității umane și constituie repere fundamentale pentru desfășurarea eficientă a managementului. Ele furnizează cadrul conceptual și practic necesar pentru planificare, organizare, coordonare și control, indiferent de sectorul de activitate. Principiul eficienței subliniază necesitatea utilizării optime a resurselor disponibile pentru obținerea rezultatelor maxime. Principiul responsabilității implică ca fiecare membru al organizației să răspundă pentru sarcinile și deciziile sale. Principiul planificării și organizării evidențiază importanța structurării și anticipării activităților pentru prevenirea riscurilor și atingerea obiectivelor propuse. Principiul autorității și al ierarhiei asigură claritatea rolurilor și responsabilităților, facilitând coordonarea și menținerea ordinii în activitate. În final, principiul flexibilității evidențiază necesitatea adaptării rapide la schimbări și la circumstanțe noi, în scopul menținerii eficienței. În ansamblu, aceste principii constituie baza solidă pentru dezvoltarea strategiilor de management aplicabile în orice organizație, inclusiv în mediul școlar.

Principiile managementului pedagogic reprezintă setul de linii directoare fundamentale necesare pentru optimizarea activităților de formare și dezvoltare continuă a personalității, aplicabile la toate nivelele ierarhice ale sistemului educațional, atât pe plan vertical, cât și orizontal. [9, p. 341]

Ele urmăresc realizarea finalităților educaționale și crearea unui climat favorabil dezvoltării elevilor, dar și sprijinirii activității personalului didactic. Principiul orientării către elev subliniază că procesul educațional trebuie să fie centrat pe nevoile, aptitudinile și potențialul fiecărui elev, asigurând astfel o învățare personalizată și eficientă. Principiul integrării și cooperării evidențiază importanța colaborării între cadre didactice, elevi și părinți, aceasta fiind esențială pentru succesul activității educaționale. Principiul continuității procesului educațional accentuează necesitatea unei educații consecvente și progresive, cu obiective clar stabilite pe termen scurt și lung, care să susțină parcursul formativ al elevilor. Principiul diversității metodelor și strategiilor didactice implică utilizarea unor abordări variate, adaptate diferitelor stiluri de învățare și nevoi ale elevilor, contribuind la eficiența procesului instructiv. Principiul evaluării formative și sumative subliniază rolul evaluării ca instrument de susținere a progresului elevului, oferind feedback util pentru ajustarea și optimizarea activităților didactice. În ansamblu, aceste principii facilitează adaptarea mana-

gementului la specificul educației, sprijinind atât eficiența, cât și calitatea procesului educațional.

Henry Fayol a fost primul care a identificat și analizat procesele de management, definind în cadrul acestora cinci funcții principale: previzionarea sau planificarea, organizarea, coordonarea, antrenarea sau conducerea, și evaluarea sau controlul. [1, p.94]

Managementul educațional în ciclul primar, reglementat de principii clare, se pune în practică printr-un set de funcții esențiale, fiecare contribuind la conducerea eficientă și armonioasă a școlii, adaptată particularităților elevilor mici. Aceste funcții reflectă caracteristicile fundamentale ale managementului educațional: orientarea către copil, colaborarea, planificarea, responsabilitatea și flexibilitatea.

Previziunea presupune anticiparea situațiilor viitoare și planificarea activităților educative astfel încât procesul de învățământ să fie adaptat nevoilor elevilor din ciclul primar. Aceasta include prognoza, planificarea și programarea activităților școlare.

Decizia reprezintă alegerea celei mai potrivite soluții în diferite situații, proces care include pregătirea, adoptarea, implementarea și controlul deciziei, asigurând continuitatea și coerența activităților educaționale.

Organizarea constă în împărțirea clară a sarcinilor între cadrele didactice și compartimentele școlii, precum și în utilizarea eficientă a resurselor materiale și umane, astfel încât procesul educațional să fie bine structurat și armonios.

Coordonarea urmărește colaborarea între cadre didactice, conducere și personal auxiliar, pentru a armoniza eforturile tuturor în vederea realizării obiectivelor educaționale specifice ciclului primar.

Antrenarea încurajează implicarea activă, responsabilă și creativă a profesorilor și a elevilor, stimulând participarea acestora la procesul educativ și creând un mediu motivant.

Controlul monitorizează modul de desfășurare a activităților școlare, comparând rezultatele cu obiectivele stabilite și corectând eventualele abateri, pentru a menține standarde înalte de calitate. Evaluarea colectează informații despre activitatea școlii și analizează dacă obiectivele sunt atinse, propunând ajustări pentru îmbunătățirea continuă a performanțelor elevilor și a procesului educațional.

Prin integrarea armonioasă a acestor funcții, managementul educațional în ciclul primar devine caracterizat de planificare eficientă, responsabilitate, colaborare, adaptabilitate și orientare către nevoile elevilor, asigurând un proces educațional coerent și de calitate.

Concluzii. Managementul educațional în ciclul primar reprezintă un proces complex și esențial pentru dezvoltarea elevilor, având în centrul său atât nevoile copiilor, cât și colaborarea eficientă între toți actorii educaționali. Prin aplicarea principiilor fundamentale de leadership, responsabilitate și orientare către copil, managementul în învățământul primar reușește să creeze un mediu educațional sigur. Funcțiile managementului educațional, precum planificarea, decizia, organizarea, coordonarea, antrenarea, controlul și evaluarea, sunt implementate într-un mod adaptat spe-

cificului ciclului primar, contribuind la asigurarea unei educații de calitate. Astfel, un management educațional eficient nu doar că răspunde cerințelor administrativ-organizatorice, ci și promovează dezvoltarea integrală a elevilor, pregătindu-i pentru viitorul lor educațional și social.

BIBLIOGRAFIE

1. BÂLC S. Funcțiile managementului educațional în contextul individualismului cotidian, Jurnalul Libertății de Conștiință, nr. 1, 2024, Online. Disponibil: https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1362183 [accesat la 26.02.2026]
2. BÂTE G. Management educațional, descentralizare, calitate. Editura Educatoarea.ro, Brașov, 2011, ISBN 978-606-92994-5-6
3. CSORBA D. Management educațional. Studii și aplicații. Editura Universitară, București, 2012, ISBN 978-606-591-608-1
4. JINGA I.; ISTRATE E. Manual de pedagogie. Editura All Educational, București, 2001, ISBN 973-684-390-4
5. OGLICE A. Managementul educațional ca știință. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice. Psihopedagogie și management educațional. Vol. 5. Chișinău, 27-28 februarie 2021, ISBN: 978-9975-76-322-6
6. ORĂȘANU D. R. Managementul educațional – între ieri și azi. Conferința Managementul educațional – actualitate și evoluție, Iași, 18 februarie 2017, ISBN 978-973-166-447-7
7. ORȚAN F. Management educațional. Editura Universității din Oradea, Oradea, 2003. ISBN 973-613-435-0
8. PETREUȘ N. Managementul educațional. Conferința Națională Managementul educațional – legătura dintre școală, familie și societate, Iași, 11 aprilie 2017. ISBN 978-973-166-451-4
9. TĂBĂCARU I. Managementul educațional. Legatura dintre școală, familie și societate. Iași, 11 aprilie 2017, ISBN 978-973-166-451-4

DIMENSIUNEA PROFESIONALĂ: ÎNTRE CUNOAȘTEREA FORMALĂ ȘI ÎNȚELEPCIUNEA PRACTICĂ ÎN CONTEXTUL MENTORATULUI DIDACTIC

THE DIMENSIONS OF PROFESSIONAL IDENTITY: BETWEEN FORMAL KNOWLEDGE AND PRACTICAL WISDOM IN THE CONTEXT OF DIDACTIC MENTORING

Lili Simona HUDIȘTEANU, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
prof. ed. timpurie,
ȘG „Ioan Cernat" Havârna, județul Botoșani, România

Ecaterina ȚĂRNĂ, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alexandra BORDEIANU, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
prof. ed. timpurie,
Grădinița cu Program Prelungit nr.22, Botoșani, România

Lili Simona HUDIȘTEANU, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
Early Childhood Education Teacher, "Ioan Cernat"
Secondary School, Havârna, Botoșani County, Romania
ORCID: 0009-0000-0781-091X
e-mail: hudisteanu.lili.simona@gmail.com

Ecaterina ȚĂRNĂ, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0001-5408-9504
e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md

Alexandra BORDEIANU, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
Early Childhood Education Teacher,
Kindergarten with Extended Program No. 22, Botoșani, Romania
ORCID: 0009-0001-2983-9606
e-mail: lexscutaru@gmail.com

CZU: 37.091.12
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p140-151

Abstract. The present article explores the dynamics of the professional dimension of the teaching staff, situated at the intersection of formal knowledge (episteme) and practical wisdom (phronesis), within the context of didactic mentoring. This descriptive study, conducted with the involvement of Master's students from the 1Mentorship and Socio-educational Counseling" program, analyzes the impact of "reality shock" on the psychoprofessional balance of a sample of N=55 educators from rural and urban environments. Utilizing the Maslach Burnout Inventory (MBI), the research highlights increased vulnerability in rural

areas, where professional isolation exacerbates emotional exhaustion and depersonalization as defensive mechanisms. The results indicate an identity fracture among early-career teachers (ages 25–35), stemming from the discrepancy between theoretical models and classroom unpredictability, while the professional maturity segment confirms personal accomplishment as an essential protective factor. The conclusions emphasize the imperative of reconfiguring didactic mentoring from technical assistance into a space of reflective safety, capable of converting reality shock into pedagogical mastery. This study substantiates the need for differentiated mentoring as a career sustainability strategy, demonstrating that practical wisdom is the central pillar of resilience in the face of contemporary professional erosion.

Keywords: reality shock, didactic mentoring, phronesis, professional dimension, burnout, resilience.

Introducere

În peisajul educațional contemporan, formarea identității profesionale a educatorului nu este un proces static, ci o structură în permanentă transformare, ce necesită o autoreflecție continuă [7, p. 26]. Analiza fundamentelor profesiei ne obligă să privim dincolo de simplele competențe tehnice, adoptând paradigma formării „realiste" [9, p. 39]. Această perspectivă stabilește o distincție netă între episteme (cunoașterea formală, abstractă) și *phronesis* (înțelepciunea practică, bazată pe experiență) [3, p. 27]. Problema centrală în formarea cadrelor didactice rezidă în faptul că modelele teoretice eșuează adesea atunci când sunt decontextualizate, fiind lipsite de amprenta particularităților experienței concrete, precum emoțiile, blocajele personale sau temperamentul elevilor [3, p. 39]. Cu certitudine, identitatea profesională se sprijină pe un echilibru sistemic articulat pe trei axe principale: *axa personală* (Eu), *axa profesională* (Profesie) și *axa contextuală* (Mediul) [9, p. 39]. Atunci când presiunea socială și volumul sarcinilor administrative se intensifică, educatorul resimte un dezechilibru profund, intrând într-un spațiu marcat de incertitudine și risc. Această realitate transformă adesea școala dintr-un spațiu al creativității într-un mediu perceput ca fiind rigid și restrictiv, care epuizează resursele interne ale profesorului [2, p. 45]. În acest context de fragilitate a identității, mentoratul didactic nu mai poate fi privit doar ca o simplă etapă administrativă, ci devine instrumentul fundamental de mediere între rigoarea teoretică și imprevizibilul practicii la clasă. Așadar, tranziția de la statutul de student la cel de cadru didactic debutant declanșează adesea ceea ce literatura de specialitate numește „șocul realității", un moment de criză în care cunoașterea formală (*episteme*) se dovedește adesea insuficientă sau prea rigidă în fața complexității situațiilor educaționale reale [8]. În acest context, intervine necesitatea unei dimensiuni profesionale care să funcționeze ca un construct de suport. Mentorul, în calitatea sa de „practician reflexiv", nu livrează doar soluții tehnice, ci facilitează generarea „înțelepciunii practice" (phronesis) prin procese de monitorizare, dialog socratic și sprijin emoțional. Acest proces de transformare a experienței brute în cunoaștere pedagogică urmează adesea modele de reflecție structurată, care permit cadrului didactic să își reevalueze schemele mentale în raport cu rezultatele concrete

de la clasă. Problematica abordată în prezentul articol vizează tocmai această zonă de intersecție: modul în care mentoratul didactic reușește să armonizeze „ceea ce profesorul știe" (teoria) cu „ceea ce profesorul devine" (înțelepciunea practică) în exercitarea profesiei. Obiectivul nostru este de a analiza mecanismele prin care mentoratul susține echilibrul celor trei axe menționate anterior, prevenind alienarea profesională și favorizând o integrare socioprofesională autentică, bazată pe reziliență și măiestrie pedagogică.

Consecința cea mai severă a discrepanței persistente între cunoașterea formală și realitatea cotidiană a școlii o constituie vulnerabilitatea sporită la *sindromul de burnout*. Cercetările de profil subliniază că un segment considerabil al corpului didactic se confruntă cu simptomele specifice triadei conceptualizate de C Maslach: 1) *epuizarea emoțională* (scăderea resurselor afective), 2) *depersonalizarea* (manifestată printr-o distanțare cinică sau o percepție impersonală a relației cu elevii), 3) *diminuarea sentimentului de realizare profesională* (insatisfacția profesională) [4, p. 33]. Acest model indică faptul că uzura profesională nu este un eveniment static, ci un proces de eroziune progresivă, alimentat de discrepanța dintre exigențele ridicate ale mediului educațional și resursele de adaptare disponibile. Pentru debutanți, prăbușirea proiecțiilor idealiste sub presiunea conflictelor inerente din microuniversul clasei constituie principala premisă a epuizării timpurii [*Ibidem*, p. 42]. În acest sens, mentoratul didactic nu mai este doar o formă de ghidaj metodic, ci devine un mecanism esențial de protecție a sănătății ocupaționale, facilitând reconfigurarea așteptărilor și dezvoltarea rezilienței prin sprijin socioemoțional direcționat. În această arhitectură a devenirii profesionale, mentoratul didactic se constituie ca un pilon fundamental, mentorul asumându-și rolul strategic de „prieten critic constructiv" [6]. Această postură specifică transcende simpla supraveghere administrativă sau ierarhică; misiunea sa principală nu este controlul, ci furnizarea unui feedback formativ continuu, menit să sprijine debutantul în procesul de adaptare a propriilor „teorii personale" la exigențele realității cotidiene a școlii. Eficacitatea acestei diade pedagogice depinde, în mod decisiv, de calitatea climatului de încredere și de capacitatea mentorului de a facilita transferul de *înțelepciune practică* (*phronesis*). Această formă de cunoaștere, acumulată de-a lungul anilor de experiență, reprezintă acea „știință a situației" care permite mentorului să ghideze novicele pentru transformarea cunoașterii formale în competențe acționale autentice [9, p. 39]. Astfel, mentoratul didactic devine spațiul protejat în care *episteme* se întâlnește cu *phronesis*, transformând „șocul realității" într-o oportunitate de învățare transformatoare.

Metodologia cercetării

Investigația de față vizează evaluarea multidimensională a riscului de epuizare profesională (burnout) și analiza impactului variabilelor contextuale asupra construcției identitare a cadrelor didactice. Din perspectiva tematicii abordate, cercetarea urmărește să identifice tensiunile care apar la intersecția dintre cunoașterea formală și realitățile pragmatice ale profesiei.

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de N=55 cadre didactice din învățământul preuniversitar. Structura acestuia a fost proiectată pentru a asigura o diversitate relevantă în ceea ce privește mediul de proveniență și experiența profesională, variabile considerate critice în dezvoltarea înțelepciunii practice.

Tabelul 1. Structura demografică și profesională a eșantionului

Variabilă analizată	**Categorii**	**Nr. respondenți**	**Pondere%**
Mediul de activitate	Rural	42	76,36%
	Urban	13	23,64%
Vechimea în învățământ	Peste 20 ani	25	45,46%
	11 – 20 ani	15	27,27%
	Sub 10 ani	15	27,27%
Grad didactic	Gradul I	23	41,82%
	Definitivat	19	34,54%
	Gradul II	7	12,73%
	Debutant	6	10,91%
Total		55	100%

Datele sintetizate în Tabelul 1 oferă o perspectivă clară asupra configurației grupului de respondenți, fiind esențiale pentru înțelegerea modului în care mediul de activitate și experiența profesională influențează tranziția de la cunoașterea formală la înțelepciunea practică. O primă constatare semnificativă este prevalența cadrelor didactice din mediul rural (76,36%). Această distribuție indică faptul că analiza noastră se concentrează pe un context educațional adesea marcat de o anumită izolare profesională, unde accesul la rețele de mentorat formal este mai dificil, iar „șocul realității" poate fi resimțit mai intens din cauza resurselor limitate. Din perspectiva experienței la catedră, eșantionul prezintă o structură echilibrată, dar cu o pondere majoritară a „experților": 45,45% dintre respondenți au o vechime de peste 20 de ani și 41,81% dețin gradul didactic I. Acești subiecți reprezintă nucleul de *phronesis* (înțelepciune practică) al eșantionului. La polul opus, 10,91% sunt debutanți, aflați în plin proces de confruntare a teoriilor universitare cu realitatea faptică a clasei. Această disparitate ne permite să analizăm mentoratul didactic nu doar ca pe o necesitate pentru cei tineri, ci ca pe o responsabilitate asumată de segmentul *phronesis*, în vederea prevenirii erodării profesionale.

Pentru a obține o imagine fidelă a interacțiunii dintre cunoașterea formală și realitatea didactică, am optat pentru o *abordare metodologică mixtă*. Aceasta permite corelarea indicatorilor psihometrici obiectivi cu experiența subiectivă a „șocului realității" pe dimensiunea profesională. Instrumentul principal utilizat pentru evaluarea gradului de epuizare profesională este *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, varianta adaptată pentru mediul educațional. Chestionarul este compus din *22 de itemi*, evaluați pe o scală Likert, fiind structurat pe trei dimensiuni critice:

1. *Epuizarea Emoțională (EE)* – reflectă pierderea resurselor afective și oboseala psihică cronică.
2. *Depersonalizarea (DP)* – surprinde atitudinea de distanțare, cinismul sau răspunsul impersonal față de elevi și colegi.
3. *Realizarea Personală (RP)* – evaluează sentimentul de competență și succesul obținut în activitatea profesională (înțelepciunea practică resimțită).

Utilizarea acestui instrument ne permite *identificarea pragurilor de risc critic*, semnalând momentele în care *resursele interne ale respondentului sunt epuizate, iar pilonii identității profesionale sunt subminați sub presiunea contextului de muncă*. Evaluarea scorurilor permite astfel localizarea punctelor de critice unde cunoașterea formală nu mai poate susține stabilitatea emoțională și profesională a cadrului didactic: 1) *Nivel critic de epuizare emoțională* (EE > 30); 2) Nivel critic de depersonalizare (DP > 12); 3) Nivel scăzut al realizării personale (RP < 33). Interpretarea acestor date, în corelație cu *interviul structurat*, ne va permite să înțelegem cum „șocul realității pe dimensiunea profesională" produce o uzură a entuziasmului inițial și în ce măsură absența înțelepciunii practice (phronesis), adesea mediată prin mentoratul didactic, facilitează instalarea fenomenului de burnout.

Datele prezentate în Tabelul 2 relevă o distribuție eterogenă a stării de bine emoționale, cu o focalizare critică asupra cadrelor didactice din mediul rural.

Tabelul 2. Analiza multicriterială a scorurilor de epuizare moțională (EE) în funcție de mediul de activitate și segmentele de vârstă

Scor EE	Mediu	Categorie Vârstă	Frecvență (f)	Pondere (%)
<30 (Normal/Risc scăzut)	Rural	25 – 35 ani	6	10,91%
		36 – 45 ani	14	25,45%
		46 – 55 ani	11	20,00%
		Peste 55 ani	10	18,18%
	Urban	25 – 35 ani	2	3,64%
		36 – 45 ani	5	9,09%
		46 – 55 ani	1	1,82%
>30 (Nivel critic)	Rural	36 – 45 ani	2	3,64%
		Peste 55 ani	2	3,64%
	Urban	Peste 55 ani	2	3,64%
TOTAL			55	100,00%

Datele brute au fost sistematizate în Tabelul 2, oferind o radiografie a stării de bine emoționale a subiecților prin prisma a trei coordonate esențiale: nivelul de risc, contextul geografic al muncii și etapa de vârstă. Observăm că segmentul respondenților din mediul rural cu vârste între 36 și 45 de ani reprezintă peste un sfert din întregul eșantion (25,45%). Faptul că aceștia se află sub pragul de risc indică o

consolidare a resurselor interne în această etapă a carierei. Deși valorile critice (> 30) au frecvențe mici (f=2), ele sunt distribuite egal în procente (3,64%) între grupele de vârstă cu experiență profesională din rural și cele din urban. Aceasta sugerează că epuizarea emoțională nu este un fenomen izolat, ci unul care subminează integritatea profesională indiferent de mediul geografic, odată cu acumularea vechimii. Absența debutanților (25-35 ani) din zona de risc critic în acest tabel (cu excepția unui caz izolat de 45 de puncte) indica faptul că, la nivel de grup, aceștia încă dețin resurse de entuziasm, însă scorurile lor de 10,91% din rural trebuie monitorizate prin mentorat pentru a preveni glisarea spre zona critică.

Reprezentarea grafică a incidenței riscului de epuizare emoțională (EE) pe categorii de vârstă (Figura 1) oferă o radiografie a sustenabilității carierei didactice, evidențiind raportul fragil dintre cunoașterea formală (*episteme*) și înțelepciunea practică (*phronesis*).

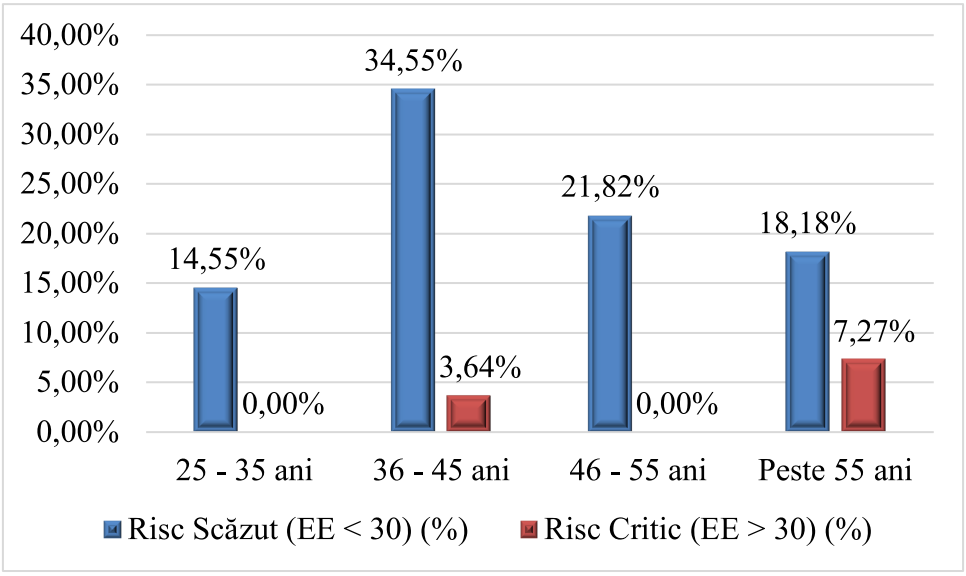


Figura 1. Distribuția incidenței riscului de epuizare emoțională în funcție de mediul de activitate

Datele din Figura 1 demonstrează că mentoratul nu este o intervenție punctuală, ci o necesitate continuă pe tot parcursul carierei:

1. Etapa de acumulare și entuziasm (25–35 ani) – deși statistic acest segment nu înregistrează scoruri în zona de risc critic (0,00%), cei 14,55% din zona de risc scăzut indică o perioadă de adaptare profesională. În această etapă, identitatea este puternic ancorată în *episteme*, deoarece modelele teoretice universitare oferă încă un suport idealist. Totuși, absența riscului critic la nivel de grup nu trebuie să oculteze vulnerabilitatea individuală în fața „șocului realității". Mentoratul didactic în această etapă are un rol preventiv, fiind esențial pentru a împiedica eroziunea acestui entuziasm sub presiunea primelor eșecuri practice. Mentoratul facilitează nașterea *phronesis*-ului, protejând entuziasmul inițial.

2. Etapa măiestriei și consolidarea phronesis-ului (36–45 ani) – respondenții din această categorie reprezintă nucleul de stabilitate al eșantionului, cu cel mai ridicat procent de siguranță emoțională (34,55%). Este etapa în care dimensiunea profesională atinge un echilibru sistemic: profesorul nu mai este un simplu executant, ci un actor care a reușit să transforme experiența în înțelepciune practică. Totuși, apariția pragului critic de 3,64% semnalează faptul că, în absența unui sprijin socioeducațional continuu, chiar și competența înaltă poate fi subminată de volumul sarcinilor administrative. Mentoratul funcționează ca spațiu de reflecție pentru menținerea echilibrului.

3. Etapa maturității și riscul „eroziunii tardive" (peste 55 ani) – este cea mai relevantă constatare, evidențiind creșterea bruscă a riscului critic la 7,27% în rândul cadrelor didactice. Această cifră indică o fractură în dimensiunea profesională: după decenii de investiție personală, înțelepciunea practică riscă să fie copleșită de epuizarea resurselor interne. Este momentul în care distanța dintre ceea ce profesorul știe (teorie) și ceea ce profesorul simte (realitate) devine maximă. Mentoratul (posibil sub formă de mentorat inversat sau consiliere) este vital pentru a preveni transformarea măiestriei în epuizare emoțională.

Analiza dimensiunii *depersonalizării (DP)* este importantă pentru înțelegerea modului în care cadrul didactic își protejează integritatea psihică atunci când *phronesis* (înțelepciunea practică) nu este suficient de consolidată pentru a gestiona complexitatea relațională a clasei. În această etapă, distanțarea nu este doar una fizică, ci devine o *distanțare profesională și emoțională*, un mecanism de autoapărare în fața supraîncărcării. Dacă epuizarea emoțională vizează pierderea energiei, *depersonalizarea* (DP) reprezintă dimensiunea interpersonală a burnoutului, manifestată printr-o atitudine cinică, distantă sau excesiv de detașată față de elevi și procesul educațional. În contextul cercetării noastre, această „distanțare" indică o „fractură" în axa personală a identității, unde educatorul încetează să mai investească resurse subiective, retrăgându-se în spatele unui rol profesional rigid. Datele sistematizate în Tabelul 3 evidențiază faptul că, deși majoritatea covârșitoare a respondenților se situează sub pragul critic de DP < 12 puncte, identificarea unor cazuri care depășesc această valoare, localizate exclusiv în mediul rural, ridică semne de întrebare asupra sustenabilității echilibrului relațional în acest context. Această distanțare nu este doar un indicator statistic, ci semnalul unei erodări a înțelepciunii practice (phronesis) sub presiunea izolării profesionale.

Tabelul 3. Analiza distribuției scorurilor de Depersonalizare (DP) în funcție de mediul de activitate și vârstă

Scor DP	Mediu	Categorie Vârstă	Frecvență (f)	Pondere (%)
<12 (Nivel scăzut/ Normal)	Rural	25 – 35 ani	6	10,91%
		36 – 45 ani	14	25,45%
		46 – 55 ani	11	20,00%

Scor DP	Mediu	Categorie Vârstă	Frecvență (f)	Pondere (%)
		Peste 55 ani	11	20,00%
	Urban	25 – 35 ani	2	3,64%
		36 – 45 ani	5	9,09%
		46 – 55 ani	1	1,82%
		Peste 55 ani	2	3,64%
>12 (Nivel critic)	Rural	36 – 45 ani	2	3,64%
		Peste 55 ani	1	1,82%

Dincolo de rigoarea statistică a frecvențelor prezentate, datele din Tabelul 3 semnalează o dinamică subtilă a procesului de distanțare profesională. Dacă în mediul urban observăm o conservare a disponibilității relaționale, în mediul rural, „scutul" depersonalizării devine, pentru unii respondenți, o strategie de supraviețuire identitară. Această formă de manifestare defensivă apare acolo unde cunoașterea formală (*episteme*) nu a fost convertită, prin mentorat, în înțelepciune practică (*phronesis*), lăsând cadrul didactic vulnerabil în fața imprevizibilului pedagogic. Pentru a vizualiza mai clar aceste puncte de fractură și modul în care experiența modulează capacitatea de a menține o prezență autentică în mediul educațional, am transpus aceste ponderi în reprezentarea grafică din Figura 2. Aceasta evidențiază segmentele de vârstă unde riscul de a înlocui empatia cu un rol profesional rigid devine critic, subminând esența actului de mentorat. În continuare, analiza prezentată în Figura 2 oferă o perspectivă nuanțată asupra modului în care educatorul recurge la distanțarea relațională pentru a-și proteja resursele interne. Se observă că, deși debutanții (25–35 ani) și segmentul de 46–55 ani se mențin integral în zona de siguranță statistică, presiunea se manifestă vizibil la categoria 36-45 ani (3,64%) risc critic.

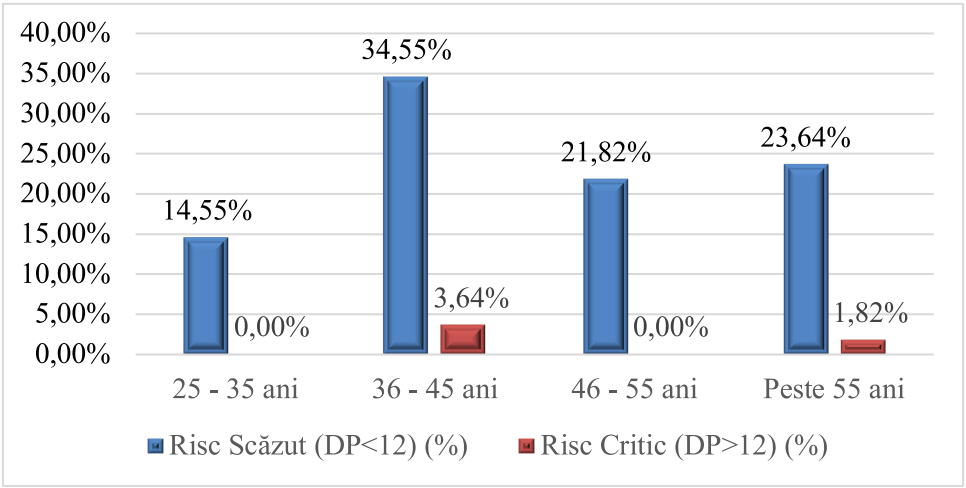


Figura 2. Distribuția incidenței depersonalizării (DP) în funcție de mediul de activitate

Observăm că toate cazurile identificate în zona de risc critic sunt localizate exclusiv în mediul rural. Această concentrare sugerează că, în absența unui suport

de mentorat consolidat, cadrul didactic din mediul rural tinde să dezvolte o stagnare profesională. Atunci când înțelepciunea practică (*phronesis*) nu este susținută prin mentorat didactic, cadrul didactic recurge la o distanțare defensivă față de elevi și comunitate pentru a supraviețui presiunii. Depersonalizarea devine astfel un substitut disfuncțional pentru reziliență. În comparație, respondenții din mediul urban se situează integral sub pragul critic <12. Această stabilitate poate fi atribuită unui acces mai facil la resurse de sprijin, schimbului constant de experiență cu colegii și unei diversități relaționale care previne rigidizarea identității profesionale. În acest context, cunoașterea formală (*episteme*) reușește să fie integrată mai fluid în practica cotidiană, menținând autenticitatea actului pedagogic. Din perspectiva temei cercetării, datele din Figura 2 fundamentează necesitatea unei abordări diferențiate a mentoratului didactic. Cu certitudine, în mediul rural, rolul mentorului depășește simpla asistență didactică, devenind o punte de conectare care previne transformarea izolării în cinism. Mentoratul didactic trebuie să acționeze ca un spațiu de siguranță profesională. Rezultatele demonstrează că depersonalizarea apare acolo unde există o ruptură între așteptările teoretice și realitatea dură a clasei.

Dimensiunea *Realizării Personale (RP)* reprezintă polul pozitiv al inventarului *Burnout Maslach*, fiind indicatorul care măsoară sentimentul de competență, succesul în activitatea cu elevii și satisfacția derivată din rolul de educator. Datele sistematizate în Tabelul 4 indică faptul că, în pofida provocărilor contextuale, majoritatea respondenților reușesc să își mențină sentimentul de eficacitate profesională. Acest succes indică o integrare reușită a cunoașterii formale în înțelepciunea practică (*phronesis*), transformând provocările clasei în oportunități de afirmare a măiestriei didactice.

Tabelul 4. Distribuția scorurilor de Realizare Personală (RP) în funcție de mediul de activitate și vârstă

Scor RP	Mediu	Categorie Vârstă	Frecvență (f)	Pondere (%)
>33 (Nivel optim)	Rural	25 – 35 ani	2	3,64%
		36 – 45 ani	10	18,18%
		46 – 55 ani	10	18,18%
		Peste 55 ani	9	16,36%
	Urban	25 – 35 ani	1	1,82%
		36 – 45 ani	3	5,45%
		46 – 55 ani	1	1,82%
		Peste 55 ani	1	1,82%
<33 (Risc critic)	Rural	25 – 35 ani	4	7,27%
		36 – 45 ani	6	10,91%
		46 – 55 ani	1	1,82%
		Peste 55 ani	3	5,45%
	Urban	25 – 35 ani	1	1,82%
		36 – 45 ani	2	3,64%

Scor RP	Mediu	Categorie Vârstă	Frecvență (f)	Pondere (%)
		Peste 55 ani	1	1,82%
TOTAL			55	100,00%

În arhitectura identității profesionale, RP funcționează ca un *factor de protecție*: un scor ridicat în această zonă poate neutraliza efectele epuizării emoționale, oferind respondentului sensul necesar pentru a continua investiția pedagogică. În acest context, analiza prezentată în Figura 3 oferă o perspectivă optimistă asupra rezilienței profesionale, evidențiind faptul că 67,27% din totalul eșantionului (f=37) se situează în zona de siguranță, percepând un nivel optim de realizare personală.

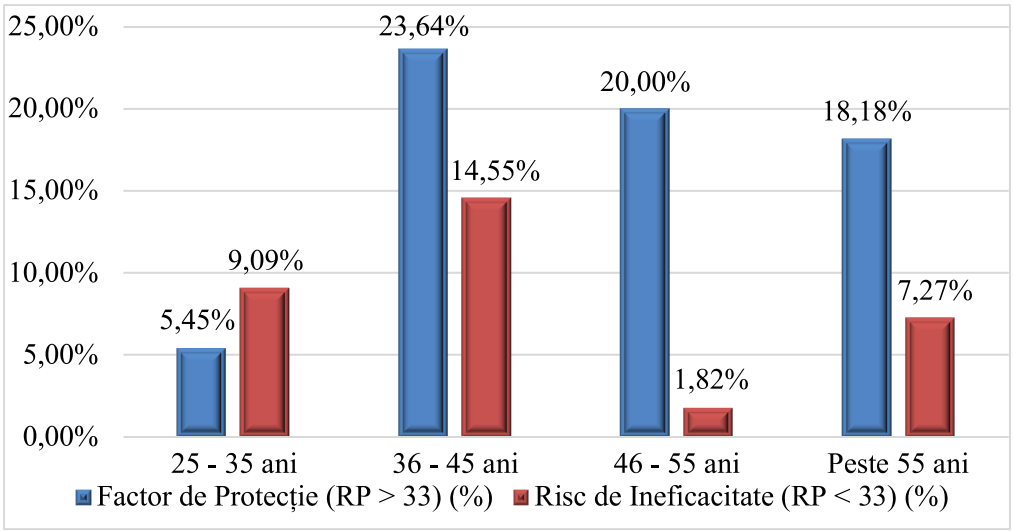


Figura 3. Distribuția incidenței de Realizare Personală (RP) în funcție de mediul de activitate

Dincolo de distribuția statistică a ponderilor, rezultatele din Figura 3 configurează o hartă a rezilienței profesionale, evidențiind segmentele de carieră unde înțelepciunea practică (phronesis) reușește să neutralizeze tendințele de epuizare emoțională prin valorificarea succesului pedagogic.

În acest cadru analitic, putem evidenția următoarele repere strategice ale dimensiunii profesionale:

1. *Realizarea Personală ca factor de protecție la vârsta maturității (36–55 ani)* – observăm că segmentele de vârstă mediană cumulează cea mai ridicată pondere a succesului profesional perceput (43,64%). În această etapă, educatorul a reușit să depășească barierele strict instrumentale ale *episteme*-ului, dezvoltând o înțelepciune practică ce îi permite să găsească satisfacție chiar și în contexte tensionate. Realizarea personală acționează aici ca o contrapondere pentru epuizarea emoțională: deși resursele energetice pot fi scăzute, sentimentul de utilitate socială și succesul pedagogic vizibil mențin nivelul de reziliență al respondentului, transformând munca din povară în vocație consolidată.

2. *Vulnerabilitatea debutanților și „deficitul de sens" (25–35 ani)* – o constatare semnificativă pentru managementul educațional este faptul că, la categoria debutanților, ponderea celor care resimt un nivel scăzut de realizare (9,09%) o depășește pe cea a celor care se simt împliniți profesional (5,45%). Acest rezultat indică impactul frontal al „șocului realității": tinerii profesori dețin cunoașterea formală, dar incapacitatea de a o converti imediat în rezultate vizibile la clasă le subminează stima de sine profesională. În absența mentoratului didactic, acești subiecți riscă să interpreteze dificultățile inerente începutului drept o inadecvare personală, accelerând părăsirea sistemului educațional.
3. *Realizarea personală ca ancoră la vârsta măiestriei profesionale (Peste 55 ani)* – la această etapă, observăm o dualitate interesantă: deși riscul de epuizare era cel mai mare (conform Fig. 1), un procent semnificativ de 18,18% continuă să raporteze un nivel optim de realizare personală. Aceasta este „ancora" care îi menține în sistem: succesul perceput de-a lungul deceniilor de activitate devine un factor de protecție profesională și personală. Pentru acești profesori, mentoratul nu mai este un proces de învățare a tehnicilor, ci unul de transmitere a „spiritului" profesiei, ceea ce le reconfirmă, simbolic, valoarea identitară.

Concluzii și recomandări

Analiza integrată a celor trei dimensiuni (EE, DP și RP) ne permite să concluzionăm că toate sunt variabile care pot fi modelate activ prin intervenția mentoratului didactic pentru a preveni abandonul profesional. Dacă epuizarea emoțională (EE) și depersonalizarea (DP) sunt adesea rezultatul presiunilor de sistem (precum contextul rural sau birocrația), sentimentul de realizare profesională (RP) este rezultatul direct al relației de mentorat didactic, unde mentorul acționează ca un promotor al succeselor. Plecând de la rezultatele obținute prin implicarea masteranzilor de la programul „Mentorat și consiliere socioeducațională", propunem următoarele direcții de acțiune:

1. Trecerea de la un mentorat administrativ la unul de susținere a eficacității (mentorat didactic), focalizat pe validarea succeselor mici pentru a construi sentimentul de realizare personală și profesională.
2. Implementarea unor programe de reziliență prin activități de consiliere socioeducațională, pentru a reduce distanțarea relațională identificată în cercetare.
3. Introducerea în programele de formare continuă a modulelor de dezvoltare a înțelepciunii practice ca formă de reziliență, punând accent pe echilibrul dintre investiția afectivă și distanțarea reflexivă necesară.

În final, dimensiunea profesională a cadrului didactic nu se definește prin simpla sumă a cunoștințelor formale acumulate, ci prin capacitatea de a le transforma în acțiuni cu semnificație socioeducațională. Între rigoarea teoriei și fluiditatea imprevizibilă a sălii de clasă, mentoratul didactic nu este doar un suport logistic, ci devine spațiul privilegiat al reflecției, unde „șocul realității" este depășit și transformat în oportunitate de creștere profesională. Adevărata reușită a intervenției mentorale,

așa cum este fundamentată în cadrul programului de „Mentorat și consiliere socio-educațională", rezidă în cultivarea înțelepciunii practice (*phronesis*). Aceasta permite cadrului didactic nu doar să supraviețuiască presiunilor sistemice, ci să rămână rezilient, găsind echilibrul între cunoașterea formală și înțelepciunea practică. Astfel, mentorul nu livrează doar soluții, ci modelează o identitate, asigurându-se că drumul de la debutant la expert este parcurs sub semnul echilibrului, al eficacității și, mai ales, al demnității profesionale.

BIBLIOGRAFIE

1. CUCOȘ, C. Educația. Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Polirom, 2013. ISBN 9789734634675.
2. GLAVAN, A. Evaluarea epuizării profesionale (sindromul Burnout) la persoanele cu profesii din domeniul educațional. Chișinău: UST, 2017.
3. KORTHAGEN, F. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. ISBN 9780805839814.
4. MASLACH, C., S. JACKSON, M. LEITER. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd edition. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986.
5. PERRENOUD, Ph. Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris: ESF, 1996.
6. ȚĂRNĂ, E. Mentoratul ca proces determinant în tranziția socioprofesională a studenților pedagogi. În: International Scientific Conference "Higher Education: Traditions, Values, Perspectives"Conf-UPSC-19-20-09-2025-V1-p332-346.pdf. Disponibil: https://dir.upsc.md/handle/123456789/8323
7. ȚĂRNĂ, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.
8. WILLIAMS, J. Constructing New Professional Identities. Career Changers in Teacher Education. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. ISBN 978-94-6209-260-0.
9. ZUBENSCHI, M. Dimensiunile câmpului profesional de interacțiune a cadrelor didactice. În: *Univers Pedagogic*. 2022, nr. 2 (74), pp. 39-43. ISSN 1811-5470.

DEZVOLTAREA ECHILIBRULUI PSIHOEMOȚIONAL ȘI A REZILIENȚEI PERSONALE PRIN APLICAREA STRATEGIILOR DE AUTOREGLARE EMOȚIONALĂ

DEVELOPING PSYCHOEMOTIONAL BALANCE AND PERSONAL RESELIENCE THROIGH THE APPLICATION OF EMOTIONAL SELF-REGULATION STRATEGIES

Iuliana CIOLACU, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
educatoare, Grădinița FUNNY KIDS, Chișinău

Angela CASIAN, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesoară de matematică și fizică,
IP Gimnaziul Călmățui, Hîncești

Iuliana CIOLACU, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
Preschool Teacher, „FUNNY KIDS" Kindergarten, Chișinău
ORCID: 0009-0002-8696-6211
e-mail: iulianaciolacu2003@gmail.com

Angela CASIAN, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
Mathematics and Physics Teacher,
Călmățui Public Gymnasium, Hîncești District
ORCID: 0009-0000-2713-9553
e-mail: casianangela7@gmail.com

CZU: 37.091.12:159.942
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p152-160

Abstract. This article presents the primary theoretical models of resilience and highlights the importance of educational interventions aimed at developing psycho-emotional balance and personal resilience through mentoring and socio-educational counseling. The paper explores the mechanisms through which mentoring and socio-educational counseling serve as essential vectors in shaping psycho-emotional balance and personal resilience. The central premise of this work is that these dimensions are not static states, but dynamic processes profoundly influenced by structured external interventions. Through a rigorous review of specialized literature and the findings presented, the study highlights the synergy between the emotional support provided by counseling – focused on equipping individuals with the necessary tools for emotional self-regulation – and the formative support offered by mentoring, which provides a sustainable long-term role model. The research underscores the critical importance of the relational context, where a trust-based climate serves a protective function against stress and adversity. In this regard, the preventive potential of early intervention is demonstrated by the mitigation of emotional burnout and the cultivation of psycho-emotional balance and personal resilience. The conclusions emphasize the imperative need to

integrate these programs into teacher training; investing in support mechanisms is a fundamental prerequisite for the sustainability of the profession and the cultivation of a balanced organizational culture.

Introducere

Societatea contemporană este marcată de dinamica accelerată a schimbărilor socioeconomice, care reconfigurează mecanismele de adaptare individuală la exigențele mediului profesional și personal. În condițiile unei presiuni constante pentru performanță și ale unei incertitudini sociale cronice, riscul apariției stresului și a instabilității emoționale este iminent. În acest context, dezvoltarea echilibrului psihoemoțional și a rezilienței nu constituie doar un deziderat, ci o necesitate fundamentală, realizabilă prin mentorat și consiliere socioeducațională. În cadrul acestui demers, reziliența este valorificată nu doar ca un atribut static al personalității, ci ca un construct multidimensional și dinamic. Aceasta reprezintă capacitatea subiectului de a mobiliza resurse interne și externe pentru a gestiona constructiv situațiile de criză, transformând obstacolele întâlnite în parcursul dezvoltării personale și profesionale în oportunități de autoreglare psihoemoțională. În fundamentarea acestui studiu, reziliența este abordată nu ca un atribut static, ci ca un proces sinergic de mobilizare a *resurselor interne* – optimismul, încrederea în sine, flexibilitatea cognitivă și autoreglarea emoțională – consolidate prin valorificarea strategică a resurselor externe. În această viziune, mentoratul și consilierea socioeducațională acționează ca facilitatori esențiali, transformând relațiile interpersonale pozitive în instrumente de dezvoltare a echilibrului psihoemoțional și a capacității de reziliență la adversitate.

Fundamentarea teoretică

Reziliența se configurează ca un rezultat al sinergiei dintre caracteristicile de personalitate și mediul social, depășind viziunea unei abilități înnăscute. Acceptând premisa autoarei A. Masten conform căreia reziliența este o „magie obișnuită" [4], o funcționare normală a sistemelor de adaptare, cercetarea de față explorează modul în care această funcționare poate fi optimizată prin mentorat și consiliere socioeducațională. În accepțiunea noastră, dezvoltarea rezilienței personale și a echilibrului psihoemoțional este direct condiționată de existența unor structuri de suport, precum mentoratul și consilierea socioeducațională, care oferă cadrul necesar pentru reflecție și pentru consolidarea resurselor interne necesare depășirii obstacolelor profesionale.

În literatura de specialitate, reziliența este definită nu doar ca o simplă capacitate de supraviețuire, ci ca abilitatea fundamentală a individului de a se adapta transformărilor și de a gestiona eficient stresul, asigurând continuitatea procesului de dezvoltare personală și profesională în ciuda adversităților [Ibidem, p. 14]. Din perspectiva mentoratului și a consilierii socioeducaționale, această definiție capătă o valență proactivă: reziliența devine motorul care transformă experiențele negative în oportunități de învățare și de consolidare a echilibrului psihoemoțional. Astfel, prin intermediul mentoratului și consilierii socioeducaționale, această abilitate de a

continua dezvoltarea în ciuda adversităților încetează să fie un efort individual izolat, devenind un proces asistat, fundamentat pe sprijin relațional și reflexivitate critică.

Menținerea stabilității emoționale în fața provocărilor sociale și profesionale actuale necesită o raportare constantă la „pilonii bunăstării psihologice". În acest sens, Modelul lui Ryff [5, p. 719] oferă o grilă de analiză pertinentă, unde dimensiuni precum „dezvoltarea personală", „acceptarea de sine", „autonomia", „relațiile pozitive cu ceilalți", „stăpânirea mediului" și „scopul în viață" devin predictori ai rezilienței. Lucrarea de față evidențiază faptul că mentoratul și consilierea socioeducațională acționează ca un mecanism de autoreglare a acestor dimensiuni, oferind cadrul relațional prin care autonomia și încrederea în sine sunt consolidate, prevenind dezechilibrele psihoemoționale induse de stresul ocupațional.

Stabilitatea emoțională în mediul educațional reprezintă fundamentul eficacității pedagogice, fiind direct condiționată de capacitatea cadrului didactic de a rezista la solicitările și responsabilitățile profesionale intense. Lipsa unor strategii de autoreglare și a unui suport profesional adecvat transformă provocările inerente activității didactice în factori de stres cronic. Integrarea mentoratului ca instrument de dezvoltare a rezilienței devine, astfel, o soluție imperativă pentru consolidarea echilibrului psihoemoțional, protejând personalitatea cadrului didactic de impactul eroziv al „șocului realității" și al presiunii de performanță. În general, expunerea constantă la solicitări emoționale ridicate, în absența unor mecanisme structurate de autoreglare, poate precipita stresul ocupațional și epuizarea profesională (burnout). În acest sens, mentoratul și consilierea socioeducațională intervin ca dispozitive strategice de mediere, oferind resursele necesare pentru a converti presiunea mediului în oportunități de creștere a rezilienței.

Un rol fundamental în dezvoltarea echilibrului psihoemoțional și a rezilienței personale îl are *autoreglarea emoțională*, înțeleasă ca procesul complex prin care indivizii exercită un control conștient sau automat asupra tipologiei, intensității și manifestării trăirilor subiective. Potrivit fundamentării teoretice oferite de Gross [2, p. 271], reglarea emoțională transcende simpla gestionare a reacțiilor, implicând o intervenție strategică asupra momentului declanșării și a modului de exprimare a emoțiilor. *Modelul procedural* propus de autorul Gross evidențiază un continuum de etape decizionale – de la alegerea și modificarea situației, până la orientarea atenției și controlul răspunsului – în care reevaluarea cognitivă ocupă un loc central. În contextul mentoratului, acest model oferă o grilă de intervenție prin care mentorul sprijină debutantul în alegerea deciziei, modificarea situației, orientarea atenției, reevaluarea cognitivă și controlul răspunsului emoțional [Ibidem, p. 275].

Cercetările din domeniul psihologiei pozitive fundamentează corelația semnificativă între utilizarea strategiilor adaptative de reglare emoțională și creșterea indicilor de reziliență și bunăstare psihologică [7, p. 320]. Spre exemplu, strategiile de reevaluarea cognitivă, acceptarea activă și orientarea proactivă spre soluții nu constituie doar resurse individuale, ci reprezintă și obiective centrale ale procesului de mentorat și consiliere socioeducațională. Cadrele didactice care interiorizează aceste mecanisme reușesc să gestioneze cu o eficiență sporită episoadele de stres ocupațio-

nal, menținând o perspectivă constructivă și transformând obstacolele profesionale în experiențe de învățare [3, p. 52].

Literatura de specialitate subliniază corelația directă între calitatea mentoratului oferit debutanților și nivelul de reziliență al acestora, demonstrând că intervențiile de suport reduc vulnerabilitatea în fața presiunilor ocupaționale [Ibidem, p. 62]. Totodată, sprijinul socioeducațional și climatul relațional pozitiv contribuie la creșterea sentimentului de autoeficacitate, consolidând resursele psihoemoționale indispensabile procesului de adaptare profesională [8, p. 28].

Teoria stresului și a copingului, elaborată de R. Lazarus, subliniază faptul că modalitatea în care persoanele interpretează situațiile solicitante influențează decisiv impactul acestora asupra stării de bine psihoemoționale [3, p. 161]. Prin intermediul mentoratului și consilierii socioeducaționale, cadrele didactice pot interioriza strategii de coping adaptative, precum reevaluarea cognitivă, accesarea suportului social sau dezvoltarea unor mecanisme eficiente de rezolvare a conflictelor.

Rezultate și discuții

Pentru evaluarea echilibrului psihoemoțional și a rezilienței cadrelor didactice, a fost utilizat Chestionarul de autoevaluare a rezilienței, instrument adaptat după metodologia elaborată de Siebert [6]. Chestionarul a fost structurat pe 10 indicatori-cheie ai rezilienței, evaluați pe o scală Likert, scorul total fiind obținut prin sumarea punctajului per item. Interpretarea rezultatelor a fost realizată prin raportarea la trei niveluri de reziliență:

- *40–50 puncte (Nivel înalt)* – reflectă prezența unor resurse interne solide și a unor mecanisme de autoreglare eficiente. Respondenții manifestă o capacitate optimă de a depăși „șocul realității" fără erodarea entuziasmului profesional, fiind modele de adaptabilitate.
- *25–39 puncte (Nivel mediu)* – indică existența unor mecanisme de adaptare funcționale, dar insuficient consolidate. În condiții de stres cronic, cadrele didactice pot prezenta semne de oboseală emoțională, necesitând intervenții de mentorat și consiliere socioeducațională pentru consolidarea strategiilor de reevaluare cognitivă.
- *Sub 25 puncte (Nivel scăzut)* – semnalează o vulnerabilitate înaltă și un risc iminent de epuizare profesională (*burnout*). Profilul indică necesitatea imperativă a suportului prin programe de mentorat și consiliere socioeducațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională

Cercetarea s-a fundamentat pe un studiu exploratoriu realizat pe un eșantion de 27 de cadre didactice din învățământul general. Structura lotului a fost configurată pentru a asigura o perspectivă comparativă asupra rezilienței în diferite etape ale carierei didactice (Figurii 1).

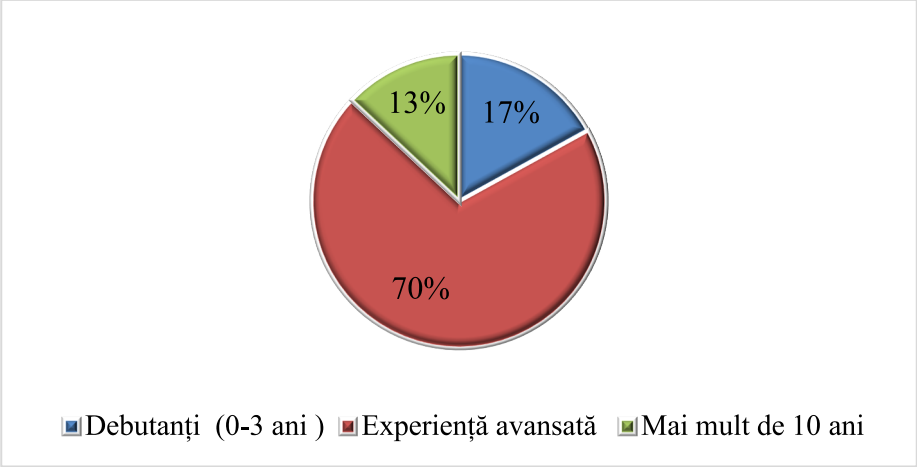


Figura 1. Distribuția eșantionului în funcție de stagiu didactică

Analiza datelor confirmă o corelație directă între vechimea în muncă și nivelul de reziliență: 17% dintre respondenți, aparținând segmentului de debut (0–3 ani), prezintă cel mai scăzut indice de reziliență. Aceștia sunt cei mai vulnerabili la „șocul realității", constituind grupul prioritar pentru intervențiile de mentorat și consiliere socioeducațională. De asemenea, 13% dintre cadrele didactice cu experiență medie (3-10 ani) se află într-o etapă de consolidare, necesitând o rafinare a strategiilor de reziliență personală și autoreglare emoțională. Ponderea majoritară de 70%, reprezentată de profesorii cu experiență avansată, relevă o bază solidă de gestionare a stresului ocupațional cronic. Eterogenitatea eșantionului subliniază traiectoria transformativă a rezilienței: de la un mecanism defensiv de „supraviețuire" profesională la debutanți, spre o resursă strategică de echilibru și reziliență personală.

Din perspectiva distribuției pe niveluri de școlarizare (Figura 2), studiul evidențiază un interes major pentru dezvoltarea rezilienței în rândul cadrelor didactice din gimnaziu, aceștia constituind aproape jumătate din grupul de respondenți (48%).

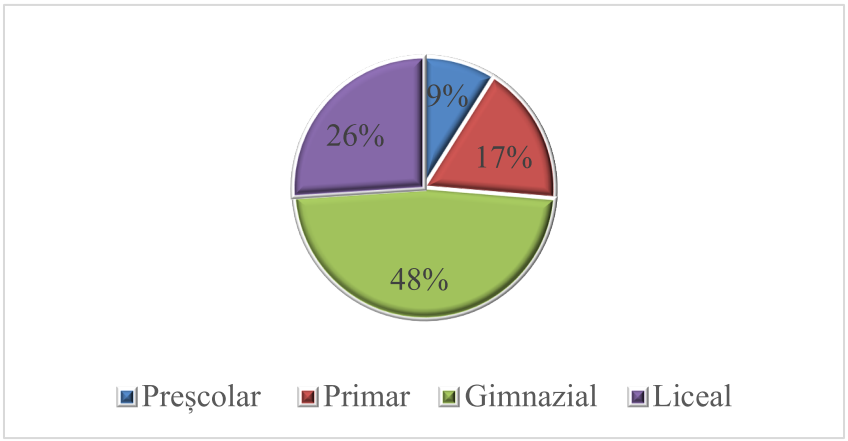


Figura 2. Distribuția după nivelul de activitate

Așadar, configurația eșantionului reflectă o reprezentativitate extinsă, fiind dominată de cadrele didactice din învățământul gimnazial (48%) și cel liceal (26%). Această concentrare de 74% în segmentul secundar este deosebit de relevantă pentru studiul rezilienței, având în vedere complexitatea interacțiunilor socioeducaționale și managementul stresului specific perioadei adolescenței elevilor. Complementar, participarea cadrelor din învățământul primar (17%) și preșcolar (9%) asigură o perspectivă holistică asupra dinamicii echilibrului psihoemoțional, permițând identificarea nevoilor specifice de mentorat și consiliere socioeducațională pentru fiecare palier de dezvoltare a carierei didactice.

Evaluarea nivelului de reziliență în rândul respondenților relevă o distribuție relativ echilibrată, indicând necesitatea implementării unui model diferențiat de mentorat și consiliere socioeducațională (Figura 3).

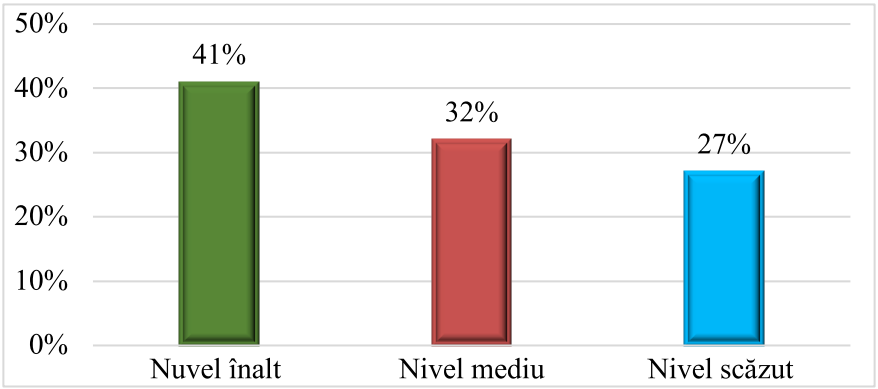


Figura 3. Distribuția distribuția frecvențelor privind reziliența personală

Deși o pondere semnificativă de 41% dintre cadrele didactice prezintă un nivel înalt de reziliență, indicând capacități de autoreglare psihoemoțională bine consolidate, restul de 59% se situează în zonele de risc sau de stagnare. Mai exact, 32% dintre subiecți înregistrează un nivel mediu, ceea ce sugerează o reziliență fragilă, ușor de destabilizat în condiții de stres cronic. Semnificativă este ponderea de 27% a cadrelor didactice cu un nivel scăzut de reziliență, reprezentând o prioritate stringentă pentru implementarea strategiilor de mentorat și consiliere socioeducațională, fiind grupul cel mai predispus la epuizare profesională și abandon instituțional. Așadar, mentoratul și consilierea socioeducațională constituie centrul necesar pentru transformarea dezechilibrului psihoemoțional în reziliență activă, asigurând stabilitatea profesională și menținerea unui climat armonios.

Pornind de la triada funcțională analizată anterior (vulnerabilitate, angajament și reconfigurare), prezenta analiză detaliază rezultatele investigației de teren, oferind o perspectivă nuanțată asupra stadiului actual de reziliență în rândul respondenților. Corelarea fundamentelor teoretice cu datele statistice obținute fundamentează implementarea programului de mentorat și consiliere socioeducațională, transformând observația abstractă într-un instrument de diagnoză și intervenție precisă pentru grupurile de risc. Așadar, dacă „șocul realității", pe dimensiunea personală, reprezin-

tă impactul destabilizator al debutului profesional, evaluarea rezilienței poate fi considerată o „radiografie" a capacității de răspuns a cadrului didactic. Această evaluare se realizează pe trei axe fundamentale:

1. *De la vulnerabilitate la performanță* – șocul realității generează o fragilitate a „universului interior". Prin intermediul chestionarului de evaluare, nu doar constatăm această fragilitate, ci o și cartografiem, identificând zonele cele mai afectate ale dimensiunilor personale: stima de sine, echilibrul emoțional sau identitatea profesională.
2. *Angajamentul psihoemoțional ca substrat al implicării* – cu cât gradul de implicare profesională este mai ridicat, cu atât „șocul" este resimțit mai intens la nivelul nucleului identitar. În acest context, reziliența funcționează ca un mecanism de reglare a capitalului de resurse interne, asigurând sustenabilitatea efortului profesional și prevenirea epuizării personale.
3. *Reconfigurarea ca răspuns la șocul realității* – șocul realității determină o schimbare, stimulând capacitatea de reconfigurare continuă. Această reconfigurare este, de fapt, reziliența în acțiune.

Menționăm că rezultatele cercetării validează ipoteza conform căreia reziliența este intrinsec legată de mecanismele de autoreglare emoțională. De asemenea, potrivit modelului procesual elaborat de Gross [2], succesul adaptării profesionale este condiționat de momentul și modalitatea de intervenție asupra fluxului emoțional. Astfel, utilizarea strategiilor de reevaluare cognitivă, identificate preponderent la subiecții cu reziliență înaltă, corelează direct cu un nivel superior de satisfacție. În opoziție, „suprimarea expresivității", specifică respondenților cu un nivel scăzut de reziliență, exacerbează riscul de epuizare profesională (burnout). În acest cadru, mentoratul intervine ca o instanță externă de reglare, ce facilitează transmutarea fragilității specifice debutului în resurse de performanță, prin cartografierea vulnerabilităților și reconfigurarea identității profesionale.

Implementarea programului de mentorat și consiliere socioeducațională presupune utilizarea unor metode active de dezvoltare a echilibrului psihoemoțional și a rezilienței personale, menite să convertească „șocul debutului" în resurse de performanță profesională. În literatura de specialitate, reziliența este consacrată nu ca un atribut înnăscut sau imuabil, ci ca un proces dinamic de dezvoltare și adaptabilitate în contextul unor adversități semnificative [8, p 65]. Această paradigmă subliniază faptul că echilibrul psihoemoțional al cadrului didactic nu se restabilește spontan, ci este rezultatul unei interacțiuni complexe între resursele individuale și suportul sistemic oferit de mediul profesional. În acest sens, metodele de intervenție implementate nu constituie simple exerciții reflexive, ci devin dispozitive pedagogice de mediere între presiunea „șocului realității" și nevoia de dezvoltare a echilibrului psihoemoțional și a rezilienței personale. Astfel, prin integrarea acestor instrumente în structura mentoratului și a consilierii socioeducaționale, se facilitează tranziția de la o reziliență de tip defensiv la una proactivă, transformând criza debutului într-un vector de maturizare și performanță profesională. Spre exemplu, metoda „Busola echilibrului"

care reprezintă un instrument de diagnoză reflexivă și conștientizare, utilizat pentru a cartografia impactul activității didactice asupra ecosistemului interior al cadrului didactic. Obiectivul său central este identificarea disonanțelor dintre rolul profesional și cel personal, oferind o bază concretă pentru prevenirea stresului ocupațional. În cadrul cercetării, respondenții au fost invitați să vizualizeze și să deseneze un cerc (reprezentarea simbolică a integrității sinelui), împărțit în patru cadrane fundamentale, fiecare reprezentând o dimensiune esențială a echilibrului personal:

1. *Dimensiunea profesională (Nord)* – analiza sarcinilor, a rolului și a integrării în cultura școlară (Cât de mult mă definesc prin rolul de profesor?; Ce sarcini îmi domină gândirea?);
2. *Dimensiunea somatică și vitalitatea (Sud)* – evaluarea stării de sănătate, a nivelului de energie, a calității somnului și a vitalității fizice (Cum se simte corpul meu după activitatea didactică?; Ce resurse fizice am neglijat?);
3. *Dimensiunea social-relațională (Est)* – calitatea relațiilor cu administrația, colegii și elevii, precum și calitatea sprijinului extern (Ce îmi consumă energie în interacțiunile de la școală?; Cine constituie rețeaua mea de sprijin?);
4. *Dimensiunea identitară și a valorilor (Vest)* – sensul activității, valorile personale și timpul alocat introspecției sau pasiunilor extraprofesionale (Cine sunt eu dincolo de această profesie?; Ce nevoi personale necesită reconfirmare pentru a-mi regăsi echilibrul?).

Prin poziționarea pe aceste axe, mentoratul sprijină debutantul în „citirea" propriei hărți emoționale. Dezechilibrul (orientarea excesivă spre Nord/Profesional în detrimentul Sudului/Sănătate sau al Vestului/Nevoi personale) devine astfel vizibil și cuantificabil. „Busola echilibrului" nu este doar o metodă de evaluare, ci un dispozitiv de reconfigurare, permițând stabilirea unor obiective de consiliere precise pentru restabilirea homeostaziei psihoemoționale.

Concluzii și recomandări. Analiza literaturii și a rezultatelor prezentate demonstrează că echilibrul psihoemoțional și reziliența personală nu constituie stări statice, ci procese dinamice, susținute prin intervenții structurate de mentorat și consiliere socioeducațională. Interdependența dintre resursele interne ale individului și mecanismele de sprijin extern configurează astfel un nou model de menorat și consiliere socioeducațională, în care dezvoltarea acestor dimensiuni devine rezultanta directă a unor intervenții multidimensionale:

- *sinergia suportului complementar* – mentoratul și consilierea socioeducațională nu constituie abordări exclusive, ci interdependente. în timp ce consilierea furnizează instrumentarul tehnic necesar autoreglării emoționale, mentoratul propune un model de rol și o susținere formativă sustenabilă pe termen lung;
- *reziliența ca achiziție ontogenetică* – rezultatele cercetării atestă faptul că reziliența nu reprezintă doar o predispoziție nativă, ci un construct maleabil, ce poate fi consolidat prin strategii de adaptare (*coping*) eficiente și prin mecanisme de validare externă;

- *ponderea contextului relațional* – eficiența dezvoltării personale corelează direct cu profunzimea relației stabilite între beneficiar și mentor/consilier. climatul bazat pe încredere și empatie exercită o funcție protectoare, atenuând impactul stresului și al diverselor forme de adversitate;
- *valențele preventive ale intervenției* – intervenția timpurie prin consiliere socioeducațională diminuează semnificativ riscul de epuizare emoțională (*burnout*) și favorizează o integrare socială optimizată, caracterizată prin fluiditate și adaptabilitate.

În concluzie, rezultatele obținute subliniază necesitatea imperativă a integrării programelor de mentorat și consiliere socioeducațională în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Investiția în astfel de mecanisme structurate depășește sfera asistenței punctuale, constituindu-se într-o premisă fundamentală pentru sustenabilitatea profesiei didactice și pentru cultivarea unei culturi organizaționale bazate pe sprijin, reziliență și stabilitate emoțională.

BIBLIOGRAFIE

1. DAY, C., GU, Q. Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times. London: Routledge. 2014. ISBN 978-0415818933
2. GROSS, J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. 1998. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271
3. LAZARUS R. Emoții și adaptare. București: Trei. 2011. ISBN 978-973-707-5406.
4. MASTEN, A. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. ISBN 9781462517169
5. RYFF, C. D., KEYES, C. L. The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 2019. 69(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
6. SIEBERT, H. Învățarea autodirijată și consiliere prin învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii. Iași: Institutul European, 2001. 272 p. ISBN 973-611-200-4.
7. TUGADE, M., FREDRICKSON, B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. 2004. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320
8. ȚĂRNĂ, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2022. ISBN 978-9975-46-639-4.

VALENȚELE MENTORATULUI ÎN GESTIONAREA DISONANȚEI COGNITIVE ȘI DEPĂȘIREA IDEALISMULUI NAIV LA CADRELE DIDACTICE DEBUTANTE

THE ROLE OF MENTORSHIP IN MANAGING COGNITIVE DISSONANCE AND FACILITATING THE TRANSITION FROM INITIAL IDEALISM TO PROFESSIONAL MATURITY

Natalia OSTAP, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ecaterina ȚĂRNĂ, doctor habilitat, prof. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Viorica BACIOI, masterandă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia OSTAP, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0003-1859-9314
e-mail: ostapnatalia@gmail.com
Ecaterina ȚĂRNĂ, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0001-5408-9504
e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md
Viorica BACIOI, Master's Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0008-7327-413X
e-mail: tuzira@gmail.com

CZU: 37.091.12-051:159.964.21
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p161-169

Abstract. The present study analyzes the valences of mentorship in mediating the relationship between naive idealism and cognitive dissonance in novice teachers. The investigation employs an integrative approach, based on the EDCIN instrument (Evaluation of Cognitive Dissonance and Naive Idealism), applied to a sample of 27 novice teachers from rural areas with a maximum of three years of professional experience. The results quantify a systemic vulnerability at the onset of the professional career: the Naive Idealism Score (NIS = 3.54) indicates a critical zone of idyllic projections, while the Cognitive Dissonance Score (CDS = 3.68) signals a high impact of intrapsychic tension. The analysis reveals a phenomenon of identity cleavage: the intensity of dissonance exceeds the scale of initial expectations, generating an imminent risk of professional erosion and attrition. In this context, the research advocates for a reconfiguration of mentoring intervention, shifting from simple administrative assistance toward a complex process of cognitive restructuring and assisted resilience. The study emphasizes the importance of reflexive debriefing and discrepancy management as

essential strategies in facilitating the transition from naive idealism to a reflexive professionalism, adapted to the factual imperatives of the educational system.

Keywords: Mentorship, cognitive dissonance, naive idealism, novice teachers, assisted resilience.

Introducere

Provocările educației de astăzi impun o reevaluare constantă a modului în care cadrele didactice debutante se raportează la un mediu școlar aflat într-o transformare rapidă, marcat de o amplă diversitate culturală și de o rețea tot mai complexă de interacțiuni socioeducaționale. Din această perspectivă, primii ani în școală nu reprezintă doar un simplu debut, ci o etapă critică de reconfigurare a identității profesionale. În acest context, etapa debutului didactic constituie una dintre cele mai sensibile perioade ale adaptării și integrării profesionale, fiind marcată de confruntarea dintre reprezentările idealizate asupra carierei didactice și realitățile concrete ale practicii educaționale. Cadrele didactice debutante intră în sistemul educațional cu un set de convingeri, valori și așteptări formate în perioada studiilor universitare, însă experiența directă din clasă poate genera situații imprevizibile, care solicită capacitatea de adaptare, reflecție și autoreglare profesională. În acest proces de ajustare profesională survine frecvent fenomenul disonanței cognitive, manifestat sub forma unei tensiuni psihice cauzate de discrepanța dintre premisele inițiale și trăirile efective din activitatea didactică. Conceptualizat de L. Festinger ca o stare de tensiune psihică apărută atunci când convingerile interne sunt infirmate de experiențe externe contradictorii [1, p. 3], această stare psihoemoțională capătă valențe critice în mediul școlar, unde debutantul se vede nevoit să gestioneze coliziunea dintre propriul „idealism naiv" și rigorile faptice ale practicii educaționale cotidiene. De exemplu, imaginea idealizată a unui proces educațional armonios, fundamentat pe cooperare și motivație intrinsecă, intră adesea în disonanță cu realități obiective precum dificultățile de disciplină, eterogenitatea ritmurilor de învățare sau presiunile instituționale. În aceste circumstanțe, cadrele didactice debutante pot resimți o accentuată incertitudine profesională, stări de anxietate și îndoieli profunde cu privire la propria competență pedagogică. Așadar, în absența unui suport adecvat, debutanții pot internaliza disonanța cognitivă sub formă de anxietate, neîncredere sau erodarea sentimentului de autoeficacitate pedagogică.

Fundamentarea teoretico-metodologică

Suportul teoretic și metodologic al cercetării a fost fundamentat pe intercorelația dintre paradigmele învățării reflexive și cele ale psihopedagogiei cognitive. În acest cadru de referință, D. Schön evidențiază rolul practicii reflexive în dezvoltarea competenței profesionale, afirmând că „profesioniștii învață în mod autentic atunci când reflectează asupra propriilor acțiuni și asupra consecințelor acestora în contexte reale" [7, p. 54]. În mediul educațional, reflecția asupra experienței pedagogice devine

un instrument esențial pentru înțelegerea complexității situațiilor didactice și pentru dezvoltarea unei perspective critice asupra propriei activități. În accepțiunea noastră, mentoratul se afirmă ca un mecanism fundamental de sprijin, având valențe decisive în gestionarea disonanței cognitive și în depășirea etapizată a idealismului naiv la cadrele didactice debutante. Așadar, mentoratul reprezintă un proces de însoțire profesională prin care mentorii oferă un suport triadic – cognitiv, emoțional și metodologic – celor aflați la început de carieră. Cu certitudine, prin intermediul relației de mentorat, se creează un spațiu de dialog profesional în care experiențele pedagogice pot fi analizate și valorizate, facilitând astfel: 1) *reducerea disonanței cognitive* – mentorul ajută debutantul să armonizeze cunoștințele teoretice cu rigorile practicii, oferind instrumente de reglare a tensiunii psihice apărute în urma impactului cu realitatea școlară și 2) *depășirea idealismului naiv* – procesul de mentorat permite o tranziție fluidă de la așteptările idealizate către o viziune realistă și sustenabilă asupra profesiei, fără a anula însă entuziasmul pedagogic. În viziunea noastră, mentoratul depășește funcția simplistă de transmitere a unor practici didactice, constituindu-se într-un proces formativ complex, contribuind direct la dezvoltarea gândirii reflexive și la consolidarea unei identități profesionale echilibrate, capabile să integreze constructiv discrepanțele dintre proiecția inițială și experiența faptică. Un pilon central în perioada tranziției de debut îl constituie dimensiunea cognitivă a mentoratului, privită ca un proces riguros de mediere între proiecțiile teoretice și realitatea faptică. Această dimensiune vizează modul în care interacțiunea dintre mentor și debutant facilitează analiza structurată a experiențelor profesionale, permițând clarificarea convingerilor pedagogice și deconstrucția treptată a idealismului naiv. Detaliind și concretizând, menționăm că mentoratul funcționează ca un „laborator de învățare profesională" unde cadrele didactice debutante sunt încurajate să își examineze critic propriile reprezentări despre triada predare-învățare-evaluare. Acest suport profesional este esențial pentru atenuarea disonanței cognitive, oferind debutantului posibilitatea de a dezvolta strategii adaptative în rezolvarea problemelor educaționale, în locul unora defensive sau de abandon profesional. De asemenea, *valorificarea valențelor metacognitive* constituie o premisă fundamentală pentru gestionarea disonanței cognitive și depășirea sustenabilă a idealismului naiv în rândul debutanților. În această optică, procesul de conștientizare și analiză a propriilor scheme de gândire contribuie semnificativ la: 1) *consolidarea gândirii profesionale* – facilitarea tranziției de la acțiunea intuitivă, marcată de subiectivism, spre o practică fundamentată reflexiv și argumentată teoretic; 2) *capacitatea de autoreglare* – dezvoltarea abilității debutantului de a-și monitoriza și ajusta stările emoționale și deciziile didactice în fața situațiilor imprevizibile, transformând astfel tensiunea disonanței în resursă de învățare [6, p. 56]. De pe o asemenea poziție, considerăm că dimensiunea cognitivă a mentoratului transformă „șocul realității" dintr-o „criză paralizantă" într-o oportunitate de învățare autentică, asigurând tranziția de la un idealism naiv la o competență profesională rezilientă. Complementar, mentoratul integrează o componentă afectiv-emoțională vitală în gestionarea disonanței cognitive și depășirea idealismului naiv. Această stare de tensiune apare frecvent la debut, când exigențele realității școlare intră în conflict cu pre-

gătirea teoretică a cadrului didactic debutant. În acest context, inteligența emoțională devine o competență strategică pentru menținerea echilibrului profesional [2, p. 45]. Astfel, suportul emoțional oferit de mentor exercită o funcție de securizare psihică, transformând anxietatea profesională în reziliență și oferind debutantului resursele necesare pentru a integra constructiv discrepanțele dintre așteptări și practică.

Dincolo de dimensiunile cognitive și emoționale, mentoratul devine „un catalizator" pentru învățarea transformativă. Conform teoriei formulate de Jack Mezirow, acest tip de învățare presupune o reinterpretare critică a presupunerilor și convingerilor inițiale, conducând la schimbări profunde în modul de înțelegere a realității și în acțiunea profesională [3, p. 7]. În contextul analizei noastre, această premisă este importantă din două perspective:

1. *deconstrucția idealismului naiv* – mentoratul facilitează ceea ce Mezirow numește „dilema dezorientantă", observând momentul în care așteptările nerealiste ale debutantului „se ciocnesc" de realitatea faptică școlară. Bineînțeles, prin dialog reflexiv, mentorul ghidează debutantul în procesul de examinare critică a acestor scheme mentale, transformând idealismul naiv într-o viziune realistă și asumată;
2. *rezolvarea disonanței cognitive prin transformare* – atunci când experiențele practice contrazic teoria învățată, învățarea transformativă permite debutantului să nu respingă realitatea (reacție defensivă), ci să își integreze noile experiențe într-o perspectivă profesională de succes.

În această ordine de idei, mentoratul nu doar „ajută" debutantul să supraviețuiască, ci facilitează un proces de reconfigurare epistemică. Prin stimularea dialogului reflexiv, mentorul încurajează reinterpretarea experiențelor pedagogice dintr-o perspectivă constructivă, asigurând astfel că depășirea idealismului naiv nu se transformă în cinism sau resemnare, ci în maturitate profesională.

O altă valență a mentoratului în gestionarea disonanței cognitive și depășirea idealismului naiv constă în conștientizarea identității profesionale, proces ce presupune integrarea sinergică a experiențelor faptice, a valorilor personale și a normelor deontologice specifice mediului educațional. În acest sens, C. Rogers subliniază importanța congruenței dintre experiențele trăite și structura valorilor personale ca premisă pentru dezvoltarea unei personalități autentice și echilibrate [5, p. 112]. Aplicată în contextul debutului profesional, această valență este esențială pentru: 1) *reducerea incongruenței disonanței* – este atunci când „idealurile pedagogice" (adesea amprentate de un idealism naiv) intră în conflict cu „realitățile activității didactice", apare o stare de incongruență resimțită ca disonanță cognitivă. În acest context, mentorul intervine nu prin impunerea unei conformități rigide, ci prin facilitarea unui spațiu de acceptare și reflecție; 2) *armonizarea identitară* – mentorul sprijină cadrul didactic debutant în efortul de a reconcilia imaginea idealizată a sinelui profesional cu sinele real, confruntat cu provocările educaționale. Astfel, prin proiectarea unei perspective echilibrate, mentorul facilitează tranziția de la o identitate profesională imaginativă, amenințată de eșecul primelor experiențe, la o identitate profesională rezilientă.

Potrivit lui L. Festinger [1, p. 22], *disonanța cognitivă* poate apărea după adoptarea unei decizii, dacă persoana nu este sigură de corectitudinea ei: „am luat o decizie", în contradicție cu „nu sunt sigur că este o decizie corectă". În acest sens, menționăm că „disonanța cognitivă poate fi în mare măsură de natură internă, ca atunci când o persoană se confruntă cu o dilemă morală", de exemplu, atunci când imaginea de sine nu concordă cu opiniile, atitudinile sau comportamentele persoanei [8, p. 45]. În acord cu autorul K. Zeichner [9], cognițiile pot să întrețină trei tipuri de relații: de consonanță, de disonanță și de neutralitate, iar în dependență de acestea trebuie să intervină mentorul.

Rezultate și discuții

Cercetarea noastră s-a fundamentat pe o abordare integrativă, utilizând ca instrument Chestionarul EDCIN „Evaluarea disonanței cognitive și a idealismului naiv", elaborat și validat de E. Țărnă. Scopul chestionarului a fost constatarea modului în care cadrele didactice debutante percep realitatea școlară în raport cu așteptările inițiale. Au fost investigate două dimensiuni psihopedagogice fundamentale: prima a vizat idealismul naiv, explorând discrepanța dintre proiecțiile ideale și realitatea faptică, în timp ce a doua a vizat disonanța cognitivă, cuantificând stările de tensiune emoțională și incertitudinea față de propria competență în fața provocărilor reale. În acest sens, au fost analizate două concepte-cheie: pe de o parte, idealismul naiv (ca decalaj între aspirație și realitate), iar pe de altă parte, disonanța cognitivă (ca expresie a conflictului interior și a rezistenței la impactul cu mediul școlar). Lotul experimental a cuprins 27 de debutanți din unități de învățământ rurale, având o vechime profesională de maximum 3 ani. Datele cuantificate prin intermediul chestionarului EDCIN facilitează o cartografiere riguroasă a idealismului naiv și a disonanței cognitive în rândul cadrelor didactice debutante. Pentru a asigura o colectare fidelă a datelor, subiecții au fost instruiți să evalueze itemii chestionarului conform următoarelor indicații: 1 – În foarte mică măsură (Deloc); 2 – În mică măsură; 3 – Într-o măsură moderată; 4 – În mare măsură; 5 – În foarte mare măsură. Această structură de tip Likert a permis transformarea percepțiilor subiective în date numerice analizabile, oferind o perspectivă nuanțată asupra provocărilor psihopedagogice întâmpinate de cadrele didactice debutante.

Tabelul 1. Distribuția rezultatelor privind indicatorii idealismului naiv în rândul cadrelor didactice debutante

ITEMII/DIMENSIUNEA I:Idealizmul naiv (Așteptări/ Realitate)	1	2	3	4	5
Simt un disconfort interior atunci când metodele în care cred sunt contrazise de necesitatea de a menține ordinea în clasă.	2%	3%	25%	50%	20%

ITEMII/DIMENSIUNEA I:Idealizmul naiv (Așteptări/ Realitate)	1	2	3	4	5
Există momente în care mă întreb dacă decizia de a intra în sistemul de învățământ a fost cu adevărat cea potrivită pentru mine.	8%	8%	17%	50%	17%
Resimt o stare de neliniște sau tensiune atunci când acțiunile mele la clasă nu coincid cu valorile mele pedagogice.	8%	8%	16%	42%	26%
Mă simt adesea frustrat(ă) din cauza distanței mari între ceea ce ar trebui să fac și ceea ce reușesc efectiv să fac.	2%	8%	50%	34%	6%
Uneori simt nevoia să-mi justific acțiunile nerealizate în raport cu standardele înalte de predare pe care mi le-am propus inițial.	17%	6%	25%	34%	16%

Analiza datelor prezentate în Tabelul 1 confirmă empiric prezența unui nivel ridicat de *idealism naiv* în rândul lotului experimental. Se observă o tendință clară de concentrare a răspunsurilor în zona pragurilor superioare („În mare măsură" și „În foarte mare măsură"). După cum observam în Tabelul 1, „nucleul critic" al idealismului naiv (Itemii 1, 2 și 3) înregistrează cele mai ridicate ponderi cumulate (variantele „în mare măsură" și „în foarte mare măsură"), situându-se în intervalul 67-70%. Debutanții resimt cel mai acut decalajul dintre teorie și practică în două puncte critice: 1) *managementul ordinii în clasă* (Item 1 – 70%) și 2) *identitatea profesională* (Item 2 – 67%). Aceste rezultate confirmă presupoziția conform căreia se prioritizează dimensiunea cognitiv-didactică (transmiterea conținuturilor), lăsând insuficient dezvoltate competențele de gestionare a microclimatului școlar și a dinamicii relaționale. În continuare, pentru o interpretare riguroasă a datelor, rezultatele au fost cuantificate în trei categorii semnificative: *intensitate scăzută* (dezacord minim – 1+2; *intensitate moderată* (dezacord moderat -3;) *intensitate ridicată* (acord ridicat – 4+5). Această abordare a permis depășirea simplei descrieri a frecvențelor, facilitând identificarea zonelor de impact, prezentate în Figura 1.

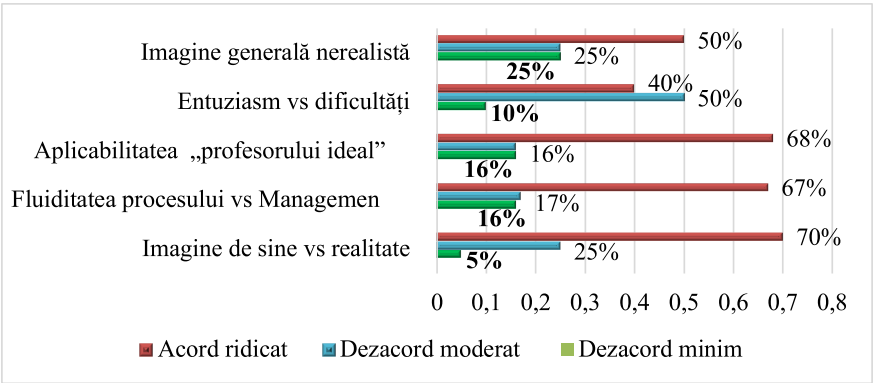


Figura 1. Distribuția indicatorilor idealismului naiv pe niveluri de acord cumulate (Zone de impact)

După cum se observă în Figura 1, zona de *acord ridicat* (marcată cu roșu) domină profilul debutanților, atingând pragul critic de 70% pentru indicatorul privind imaginea de sine în raport cu realitatea din mediul școlar. Așadar, dacă idealismul naiv reprezintă punctul de plecare în coliziunea cu realitatea școlară, consecința directă a acestui proces este generarea unei stări de disonanță cognitivă.

În continuare, menționăm că analiza datelor prezentate în Tabelul 2 vizează manifestările disonanței cognitive, accentuând procesele prin care tensiunea intrapsihică și incertitudinea generează o dificultate adaptativă a debutantului în contextul șocului realității.

Tabelul 2. Distribuția rezultatelor privind indicatorii disonanței cognitive în rândul cadrelor didactice debutante

ITEMI/DIMENSIUNEA II: DISONANȚA COGNITIVĂ (Tensiune și îndoială)	1	2	3	4	5
Simt un disconfort interior atunci când metodele în care cred sunt contrazise de necesitatea de a menține ordinea în clasă.	5%	8%	9%	52%	26%
Există momente în care mă întreb dacă decizia de a intra în sistemul de învățământ a fost cu adevărat cea potrivită pentru mine.	8%	17%	17%	25%	33%
Resimt o stare de neliniște sau tensiune atunci când acțiunile mele la clasă nu coincid cu valorile mele pedagogice.	7%	8%	19%	34%	32%
Mă simt adesea frustrat(ă) din cauza distanței mari între ceea ce ar trebui să fac și ceea ce reușesc efectiv să fac.	8%	8%	25%	42%	17%
Uneori simt nevoia să-mi justific acțiunile nerealizate în raport cu standardele înalte de predare pe care mi le-am propus inițial.	8%	8%	9%	58%	17%

Datele sistematizate în Tabelul 2 sunt semnificative pentru amplitudinea disonanței cognitive, oferind suportul empiric necesar pentru a explora valențele mentoratului în acest context critic. Menționăm că analiza segmentată pe indicatorii prezentați permite identificarea precisă a acelor puncte de clivaj unde idealismul naiv se transformă în tensiune psihopedagogică, spațiu în care mentoratul trebuie să acționeze ca factor de echilibru.

Analiza și interpretarea indicatorilor disonanței cognitive (Figura 2) evidențiază o preponderență semnificativă a „zonei de impact critic" (Acord ridicat), care domină profilul psihoemoțional al debutanților investigați. O analiză detaliată a configurației barelor statistice relevă două aspecte critice: 1) *disonanța acțională* (78%), înregistrând cea mai ridicată pondere și 2) *mecanismul de raționalizare defensivă* (75%), demonstrând nevoia acută de justificare în fața eșecului. De asemenea, observăm că și în cazul indicatorilor cu ponderi relativ mai scăzute, cum este „Îndoiala privind alegerea carierei" (58%), se atestă o „eroziune" a motivației profesionale, confirmând presupoziția că disonanța cognitivă la debutanți nu este o simplă stare

de tranziție, ci o configurare tensională profundă. În continuare, menționăm că în Figura 2, frecvențele cumulate aferente nivelului de „Acord ridicat" devin mult mai proeminente decât în reprezentarea anterioară (Figura 1), atingând valori critice de 78% în cazul indicatorului Item 1 și 75% la Item 5. Rezultatele statistice demonstrează că, în momentul coliziunii dintre proiecțiile idealiste și realitatea obiectivă, disonanța cognitivă se instalează cu o intensitate semnificativă.

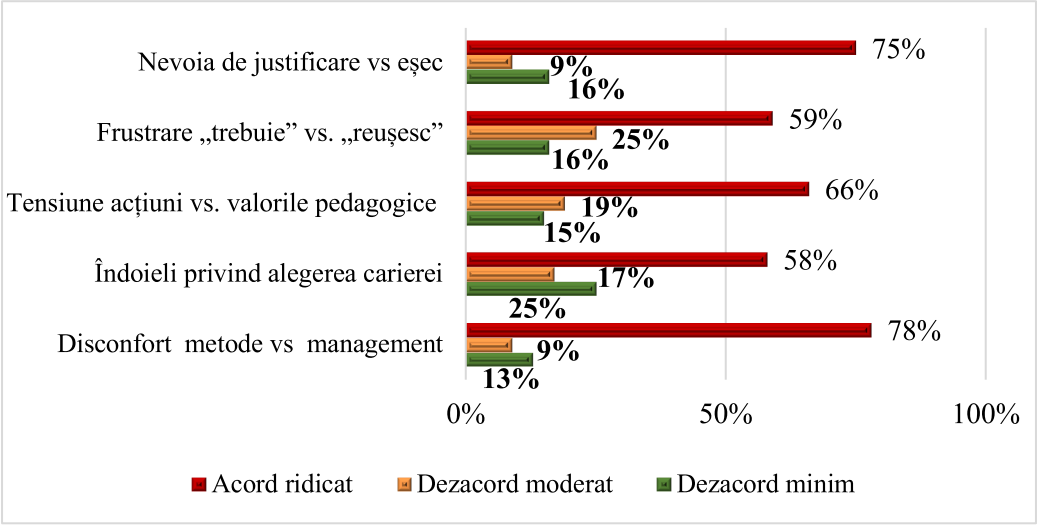


Figura 2. Distribuția indicatorilor disonanței cognitive pe niveluri de acord cumulate (Zone de impact)

Analiza comparativă a Figurilor 1 și 2 evidențiază un raport de proporționalitate între fragilitatea așteptărilor inițiale și profunzimea crizelor de identitate profesională ulterioare, reliefând faptul că gestionarea eficientă a disonanței cognitive este indisolubil legată de depășirea asistată a idealismului naiv. În acest sens, mentoratul dobândește valențe formative, transformând coliziunea idealismului naiv cu realitatea faptică dintr-un factor de risc într-o oportunitate de creștere profesională reziliență. Pentru o interpretare holistică a rezultatelor, datele au fost cuantificate statistic, calculând mediile celor două dimensiuni după formula SIN+SDC :2, unde SIN = scorul mediu pentru idealism naiv, iar SDC = scorul mediu pentru disonanță cognitivă.

Tabelul 3. Mediile și intervalele de impact pe dimensiunile SIN și SDC

Dimensiunea investigată	**Scor mediu (M)**	**Interval de impact**
Idealism Naiv (SIN)	3.54	Moderat (Spre Ridicat)
Disonanță Cognitivă (SDC)	3.68	Ridicat

Mediile situate peste pragul critic confirmă faptul că tensiunea dintre așteptările idilice și realitatea școlară nu este doar o etapă tranzitorie, ci un conflict interior activ care distorsionează identitatea profesională a debutantului, suscitând intervenții speciale de mentorat ca mecanism de reglare imperativ.

Concluzii și recomandări

Analiza datelor obținute prin intermediul Chestionarului EDCIN evidențiază un raport de cauzalitate directă între fragilitatea constructelor identitare inițiale și profunzimea disonanței cognitive. Sincronizarea indicatorilor din cele două dimensiuni investigate confirmă că disonanța cognitivă nu este un fenomen izolat, ci o stare psihoemoțională care necesită o intervenție ghidată. În acest sens, rezultatele studiului sugerează că intervenția mentorului trebuie să vizeze două direcții convergente: 1) *redimensionarea idealismului* – mentorul trebuie să faciliteze tranziția asistată a debutantului de la o „imagine idilică" a profesiei către un optimum pedagogic și 2) *atenuarea disonanței cognitive* – intervenția trebuie să vizeze reducerea discrepanței dintre „imaginea naivă" și „realitatea faptică" a clasei de elevi, prin validarea dificultăților și transformarea eșecului în experiențe de învățare și dezvoltare. Deducțiile la care am ajuns justifică transformarea debutantului într-un profesionist reflexiv, capabil să își ajusteze așteptările fără a-și sacrifica valorile fundamentale. Rezultatele studiului demonstrează că nu lipsa de cunoștințe teoretice este problema, ci incapacitatea de a procesa emoțional disonanța cognitivă. În această ordine de idei, menționăm că prin debriefing și obiective sistematizate, mentorul devine o „instanță externă" de reglare a disonanței cognitive, facilitând medierea între așteptările teoretice și presiunile contextuale, asigurând astfel retenția și echilibrul psihoemoțional al noii generații de cadre didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. FESTINGER, L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press, 1957. ISBN 978-0-8047-0131-0.
2. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche Publishing, 2008. ISBN 978-973-669-260-2.
3. MEZIROW, J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. ISBN 978-1-55542-339-1.
4. OPREA, C-L. Consilierea în mediul educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. ISBN 978-606-31-0701-9.
5. ROGERS, C. A deveni o persoană: perspectiva unui psihoterapeut. București: Trei, 1995. ISBN 973-9419-06-1.
6. SANDULEAC, S. Rolul metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice. Univers pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. 2023, nr. 4 (80), pp. 53–61. ISSN 1811-5470.
7. SCHÖN, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. ISBN 978-0-465-06878-4.
8. ȚĂRNĂ, E. Conflictologia. Note de curs. Chișinău: UPSC, 2019. ISBN 978-9975-134-76-7.
9. ZEICHNER, K. M. Reflective Teaching: An Introduction. New York: Routledge, 2014. ISBN 978-1-138-84375-5

EDUCAȚIA FIZICĂ ȘI SPORTUL CA SPAȚIU INTERDISCIPLINAR AL CUNOAȘTERII

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT AS AN INTERDISCIPLINARY SPACE OF KNOWLEDGE

Igor ARSENE, doctor, conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Educație Fizică și Sport

Igor ARSENE, PhD, Associate Professor,
Moldova State University,
Institute of Physical Education and Sport
ORCID: 0000-0001-8050-082X
e-mail: rogienesra@gmail.com

CZU: 796:37.013
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p170-176

Abstract. The article explores physical education and sport as an interdisciplinary space of knowledge, highlighting the ways in which these fields interact with other areas of science and pedagogy, such as educational psychology, health sciences, sociology, educational technologies, and educational management. The analysis of the specialized literature shows that an interdisciplinary approach allows for a comprehensive understanding of the educational process, facilitating the development of students' cognitive, affective, social, and motor competencies. The results of existing studies indicate that the integration of knowledge from various disciplines contributes to the formation of well-balanced individuals, capable of effectively managing the challenges of the contemporary educational and social environment. Moreover, interdisciplinarity supports increased motivation for physical activity, the development of critical thinking, decision-making autonomy, and individual responsibility, providing students with tools for making informed decisions regarding health and lifestyle. Physical education and sport, approached within an interdisciplinary framework, thus become not only motor activities but also a complex process of holistic development, promoting health, social cohesion, and life skills. The use of modern technologies and integrated teaching strategies enhances learning efficiency and personalizes the educational experience, facilitating knowledge transfer across disciplines.

Keywords: physical education; sport; interdisciplinarity; competencies; holistic development; pedagogy.

Introducere. Educația fizică și sportul au fost, istoric, concepute ca discipline centrate pe dezvoltarea motrice, coordonare și capacități fizice ale tinerilor. În această paradigmă tradițională, accentul se punea pe îmbunătățirea condiției fizice generale, pe tehnicile de execuție a mișcărilor și pe pregătirea pentru competiții sportive [11]. Cu toate acestea, în ultimele decenii, perspectivele teoretice și practice din domeniul educațional au evoluat semnificativ, conturând o viziune integrată în care educația fizică este concepută ca un spațiu interdisciplinar al cunoașterii. Această reconfigurare

conceptuală se aliniază trendurilor contemporane din educație care subliniază necesitatea abordării complexe a fenomenelor de învățare și dezvoltare umană, depășind granițele tradiționale ale unei singure discipline [8, 11, 17].

Interdisciplinaritatea în educație este definită ca integrarea și combinarea cunoștințelor, metodelor și perspectivelor din două sau mai multe discipline pentru a crea o înțelegere mai profundă a fenomenelor complexe și pentru a sprijini învățarea aplicată și contextualizată [7, 12]. În cazul educației fizice și sportului, această abordare presupune conectarea conținuturilor motrice cu domenii precum pedagogia modernă, psihologia educațională și motivațională, științele sănătății, sociologia sportului și tehnologiile educaționale, astfel încât procesul instructiv să devină cu adevărat integrator și orientat spre formarea competențelor complexe ale elevilor [2, 9].

Literatura de specialitate relevă modul în care interdisciplinaritatea poate stimula motivația pentru învățare și implicarea activă a elevilor. Potrivit lui Weiss (2012), integrarea elementelor psihologice și motivaționale în lecțiile de educație fizică contribuie la creșterea interesului situațional pentru activitate, la dezvoltarea autoreglării comportamentului și la adoptarea unei atitudini proactive față de sănătate și activitate fizică. Această abordare este susținută și de Gao și Zhang (2018), care argumentează că educația fizică interdisciplinară facilitează dezvoltarea gândirii critice și a capacității elevilor de a transfera cunoștințe dintr-un context în altul, esențial pentru competențele contemporanității.

Pe de altă parte, integrarea științelor sănătății în procesul pedagogic al educației fizice oferă un cadru solid pentru înțelegerea mecanismelor fiziologice și pentru promovarea unui stil de viață sănătos. Conform cercetărilor lui Sallis și McKenzie (1991), educația fizică bine fundamentată științific contribuie la reducerea comportamentelor sedentare și la consolidarea obiceiurilor de activitate fizică regulată, cu beneficii semnificative asupra sănătății cardiometabolice și psihologice în rândul copiilor și adolescenților. Mai recent, studiile lui Hardman și Marshall (2000) confirmă aceasta, argumentând că rolul educației fizice trebuie extins pentru a include educația pentru sănătate, nutriție și bunăstarea fizică ca parte integrantă a curriculumului.

Un alt argument pentru necesitatea abordării interdisciplinare este integrarea tehnologiilor moderne în activitatea didactică. Casey și Goodyear (2015) subliniază că utilizarea instrumentelor digitale – de la aplicații de monitorizare a performanței până la platforme interactive de învățare – oferă oportunități semnificative pentru personalizarea predării, monitorizarea progresului elevilor și facilitarea feedbackului imediat. Acest tip de integrare tehnologică nu numai că sprijină competențele digitale ale elevilor, dar și consolidează învățarea contextualizată și orientată spre explorare și reflecție.

Importanța interdisciplinarității se extinde și asupra dimensiunilor sociale ale educației fizice. Activitățile de echipă interdisciplinare oferă contexte naturale pentru dezvoltarea competențelor sociale, cum ar fi cooperarea, comunicarea, empatia și leadershipul. Conform lui Hellison (2011), abordările care promovează responsabilitatea personală și socială prin activități fizice contribuie la formarea unor indivizi ca-

pabili să colaboreze eficient și să comunice în mod constructiv, competențe esențiale întrun mediu globalizat și divers.

De asemenea, cercetările în sociologia sportului evidențiază faptul că sportul, ca fenomen social, influențează normele culturale, identitatea socială și incluziunea. Potrivit lui Coakley (2015), activitățile sportive în contexte educaționale pot servi drept microcosmos social în care elevii experimentează valori, norme și dinamici sociale ce contribuie la formarea cetățeanului activ și responsabil. Această dimensiune interdisciplinară plasează educația fizică și sportul în centrul dialogului educațional despre incluziune, diversitate și echitate.

Integrarea educației fizice și sportului întrun spațiu interdisciplinar al cunoașterii nu este doar o tendință teoretică, ci o necesitate educațională ce reflectă complexitatea dezvoltării umane contemporane. Așa cum subliniază Metzler (2011), educația fizică interdisciplinară facilitează dezvoltarea competențelor fizice, cognitive, emoționale și sociale ale elevilor, contribuind la formarea unui profil de absolvent capabil să răspundă cerințelor dinamice și competitive ale secolului XXI. Prin urmare, această reconfigurare conceptuală și metodologică oferă un cadru educațional integrator, orientat spre promovarea sănătății, incluziunii și competențelor globale, esențiale pentru succesul personal și social întro lume aflată în permanentă schimbare.

Ipoteza cercetării. Educația fizică și sportul, atunci când sunt integrate într-un spațiu interdisciplinar al cunoașterii, contribuie semnificativ la dezvoltarea globală a individului, depășind limitele tradiționale ale motricității și sănătății fizice.

Scopul cercetării. Scopul cercetării este de a demonstra, pe baza analizei literaturii de specialitate, că abordările interdisciplinare în educația fizică și sport sunt esențiale pentru formarea competențelor multiple ale tinerilor, dezvoltând nu doar aptitudini fizice, ci și abilități cognitive, emoționale și sociale.

Metodele de cercetare

- Analiza și revizuirea lucrărilor științifice relevante privind interdisciplinaritatea și educația fizică.
- Compararea diferitelor modele educaționale interdisciplinare și identificarea asemănărilor și diferențelor dintre ele.
- Sintetizarea informațiilor, precum și extragerea și sistematizarea concluziilor din literatura de specialitate.
- Aplicarea metodei critice pentru evaluarea teoriilor existente și identificarea tendințelor actuale de dezvoltare în domeniu.

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost structurată pe patru etape principale, urmărind o abordare sistematică și progresivă. În prima etapă, s-a realizat identificarea și selecția surselor științifice relevante, inclusiv cărți de specialitate, articole științifice și studii de caz, pentru a asigura o bază solidă de informații. Etapa a doua a constat în extragerea și sistematizarea conceptelor-cheie legate de interdisciplinaritate și aplicarea acestora în educația fizică și sport. În etapa a treia, aceste concepte au

fost analizate în contextul practicilor educaționale, evaluând modul în care interdisciplinaritatea influențează procesul de predare și învățare. Ultima etapă a constat în sinteza rezultatelor, interpretarea datelor și formularea concluziilor, oferind un cadru coerent pentru recomandările metodico-practice.

Rezultatele cercetării. Analiza literaturii de specialitate și a studiilor empirice indică faptul că educația fizică și sportul, atunci când sunt abordate într-un cadru interdisciplinar, contribuie la dezvoltarea globală a elevilor, îmbinând dimensiunile fizice, cognitive, sociale și emoționale [11, 16]. Rezultatele pot fi structurate pe patru aspecte principale: activitatea fizică și sedentarismul, performanța fizică, motivația pentru educație fizică și adoptarea comportamentelor sănătoase.

Aspectul 1. Activitatea fizică și reducerea sedentarismului. Studiile arată că programele interdisciplinare de educație fizică reduc semnificativ timpul petrecut în activități sedentare și cresc nivelul activității fizice zilnice. Tabelul 1 prezintă datele colectate de la elevi participanți la un program școlar interdisciplinar de 16 săptămâni, comparativ cu un grup de control care a urmat programa tradițională.

Tabelul 1. Nivelul de activitate fizică și sedentarism (min/zi)

Indicator	Grup Experimental (EG)	Grup de Control (CG)	Diferență
Sedentarism	180 ↓ semnificativ ($p < 0,001$)	250 ↑ ($p = 0.016$)	EG mai activ
Activitate ușoară (light PA)	120 ↑ ($p < 0,001$)	90	Creștere semnificativă EG
Activitate moderată (MPA)	60 ↑ ($p < 0,001$)	35	Creștere în EG
Activitate intensivă (VPA)	40 ↑ ($p < 0,001$)	20	Creștere în EG
MVPA total	100 ↑ ($p < 0,001$)	55	Creștere semnificativă EG

Datele confirmă că abordările interdisciplinare, care combină educația fizică cu elemente din sănătate, pedagogie și psihologie, determină o reducere semnificativă a comportamentelor sedentare și o creștere a activității fizice moderate și intense [1, 10]. Acest lucru subliniază impactul pozitiv al integrării multidisciplinare asupra stilului de viață al elevilor.

Aspectul 2. Performanța fizică și componentele fitness-ului. Un al doilea aspect important este dezvoltarea fizică, evaluată prin testele standard de performanță motrică. Datele prezentate în Tabelul 2 provin dintr-un studiu care a monitorizat condiția fizică a elevilor participanți la un program interdisciplinar integrat.

Tabelul 2. Evoluția performanței fizice după intervenția interdisciplinară

Componentă	Diferență după intervenție	Semnificație statistică
Forța explozivă	↑ 15%	$p < 0.05$
Capacitatea aerobă	↑ 12%	$p < 0.05$

Programul interdisciplinar nu doar că stimulează implicarea și motivația elevilor, dar contribuie și la îmbunătățirea performanței fizice generale [11, 14].

Aceasta evidențiază faptul că integrarea conceptelor din biomecanică, știința exercițiului și pedagogie motrică produce beneficii măsurabile asupra fitness-ului.

Aspectul 3. Motivația și implicarea elevilor. Motivația pentru participarea activă la educația fizică reprezintă un indicator critic al eficienței programelor interdisciplinare. Studiile recente utilizează conceptul de *situational interest* pentru a evalua atractivitatea și relevanța lecțiilor integrate.

Tabelul 3. Motivația și interesul elevilor în lecțiile interdisciplinare

Indicator	Lecții interdisciplinare	Lecții tradiționale	Diferență
Interes menținut	87%	62%	↑ semnificativ
Valoarea percepută	82%	58%	↑ semnificativ

Rezultatele indică faptul că integrarea elementelor interdisciplinare, cum ar fi legătura activităților fizice cu psihologia motivațională și sănătatea publică, crește implicarea elevilor și percepția pozitivă asupra lecțiilor [16, 4]. Astfel, interdisciplinaritatea consolidează factorii afectivi și cognitive, sporind angajamentul activ.

Aspectul 4. Promovarea sănătății și comportamentele sănătoase. Ultimul aspect evidențiat se referă la adoptarea comportamentelor sănătoase. Tabelul 4 sintetizează date privind respectarea recomandărilor internaționale pentru activitatea fizică zilnică.

Tabelul 4. Activitate fizică și respectarea recomandărilor sănătoase

Indicator	Elevi participanți programe interdisciplinare	Elevi programe tradiționale
Respectarea recomandării de ≥ 60 min activitate moderată/zi	78%	45%
Comportamente sedentare < 2h/zi	65%	35%

Datele demonstrează că programele interdisciplinare cresc considerabil probabilitatea ca elevii să atingă nivelul recomandat de activitate fizică și să adopte comportamente sănătoase pe termen lung [15, 13]. Aceasta subliniază relevanța interdisciplinarității ca strategie educațională pentru prevenirea sedentarismului și promovarea sănătății publice.

Indicații practico-metodice. Pe baza literaturii de specialitate și a rezultatelor cercetării, se recomandă următoarele strategii pentru cadrele didactice:

1. Integrarea interdisciplinară a lecțiilor - conceperea unităților didactice astfel încât activitățile fizice să fie corelate cu pedagogie, psihologie, științele sănătății și tehnologii digitale, pentru stimularea motivației și dezvoltarea competențelor multiple ale elevilor [11, 16]. De exemplu, o lecție de alergare poate include concepte despre ritmul cardiac și autoreglarea efortului.

2. Utilizarea tehnologiilor digitale – aplicațiile de monitorizare a performanței și platformele interactive permit evaluarea obiectivă, feedback imediat și sarcini interdisciplinare, precum corelarea testelor fizice cu rapoarte de nutriție [2].

3. Dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale – activitățile fizice trebuie completate cu sarcini reflexive și de cooperare, pentru gândire critică, luare de decizii și responsabilitate socială. Jocurile de echipă și proiectele de grup sprijină comunicarea, empatia și leadershipul [6].

4. Promovarea sănătății și prevenirea sedentarismului – lecțiile interdisciplinare trebuie să includă educație pentru sănătate, alimentație echilibrată și gestionarea timpului de sedentarism. Stabilirea unor obiective măsurabile privind activitatea zilnică și intensitatea exercițiilor contribuie la adoptarea unui stil de viață activ [15, 1].

5. Evaluarea multidimensională – evaluarea trebuie să includă progres motric și fizic, implicare și motivație, abilități cognitive și socio-emoționale, precum și adoptarea obiceiurilor sănătoase, pentru a adapta strategiile pedagogice la nevoile fiecărui elev.

6. Formarea continuă a cadrelor didactice – este esențială instruirea continuă în abordări interdisciplinare, tehnologii educaționale și strategii de motivație, pentru a proiecta lecții atractive și eficiente [4].

Concluzii. Analiza literaturii de specialitate și rezultatele cercetării demonstrează că educația fizică și sportul, integrate într-un cadru interdisciplinar, reprezintă un spațiu complex al cunoașterii, capabil să stimuleze dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a elevilor. Integrarea elementelor din pedagogie, psihologie, științele sănătății și tehnologii digitale contribuie la creșterea motivației, implicării și performanței fizice, reducerea comportamentelor sedentare și adoptarea unui stil de viață sănătos [11, 16, 15].

Rezultatele empirice confirmă că abordarea interdisciplinară favorizează nu doar progresul motric și fizic, ci și dezvoltarea competențelor socioemoționale, a gândirii critice și a capacității de cooperare, oferind elevilor un cadru holistic de învățare [6, 4]. Implementarea tehnologiilor digitale și a evaluării multidimensionale sprijină monitorizarea obiectivă a progresului și personalizarea activităților, consolidând impactul educațional al lecțiilor interdisciplinare [2].

În concluzie, educația fizică și sportul trebuie concepute ca un mediu integrator, capabil să formeze competențe esențiale pentru sănătate, responsabilitate personală și socială, autonomie în învățare și abilități de colaborare. Adoptarea abordării interdisciplinare nu reprezintă doar o strategie didactică inovatoare, ci o necesitate pentru dezvoltarea holistică a elevilor, contribuind semnificativ la formarea unor indivizi activi, sănătoși și adaptați cerințelor contemporane ale societății.

BIBLIOGRAFIE

1. CALE, L.; HARRIS, J. *Physical education and health education: A critical relationship*. London: Routledge, 2006.

2. CASEY, A.; GOODYEAR, V. *Digital technologies in physical education: Pedagogy, practice and research*. London: Routledge, 2015.
3. COAKLEY, J. *Sports in society: Issues and controversies* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Education, 2015.
4. GAO, Z.; ZHANG, T. Interdisciplinary approaches in physical education: Motivation and learning outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education,* 2018, 37(4), 356–368. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0145
5. HARDMAN, K.; MARSHALL, J. *The state and status of physical education in schools worldwide*. Berlin: International Council of Sport Science and Physical Education, 2000.
6. HELLISON, D. *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.
7. JACOBS, H. H. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD, 1989.
8. KIRK, D. *Physical education futures*. London: Routledge, 2010.
9. LI, W. Integrating physical education and health: An interdisciplinary approach. *Physical Education and Sport Pedagogy,* 2014, 19(3), 244–260. https://doi.org/10.1080/17408989.2013.776132
10. MDPI.com. Impact of interdisciplinary school programs on physical activity levels in children. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 2023, 20(5), 3456. https://doi.org/10.3390/ijerph20053456
11. METZLER, M. *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers, 2011.
12. NEWELL, W. H. Designing interdisciplinary courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 1994 (58), 35–51. https://doi.org/10.1002/tl.37219945805
13. NATURE.com. Promoting physical activity in schools: Evidence-based interventions. *Nature Reviews Endocrinology, 2020, 16*(3), 129–141. https://doi.org/10.1038/s41574-019-0320-5
14. PubMed. Effects of integrated interdisciplinary physical education programs on student fitness and motivation. *Journal of School Health, 2023, 93*(7), 515–525. https://doi.org/10.1111/josh.13254
15. SALLIS, J.; MCKENZIE, T. Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 1991, 62(2), 124–137. https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701
16. WEISS, M. *Motivation in physical activity settings*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2012.
17. NASTAS, N.; FILIPOV, V.; ARSENE, I.; LUNGU, E. The methodology efficiency of intensifying the instructional-educational process in the physical education lessons with the help of functional music in doing homework. The international scientific congress „sports, olimpysm, health" (SH 2023), (28-30 september 2023)., Book of abstrkt. Sport. Olympism. Health. VIIIth Edition | Chisinau, Moldova | 28-30 September, 2023. CZU 796/799:37.0(082). S 74. https://doi.org/10.52449/soh23.

EDUCAȚIA FIZICĂ ȘI TRANSFORMAREA COMPORTAMENTELOR DE SĂNĂTATE

PHYSICAL EDUCATION AND THE TRANSFORMATION OF HEALTH BEHAVIORS

Igor ARSENE, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Educație Fizică și Sport

Daniela PASCARI, asistent univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Educație Fizică și Sport

Igor ARSENE, PhD, Associate Professor,
Moldova State University,
Institute of Physical Education and Sport
ORCID: 0000-0001-8050-082X
e-mail: rogienesra@gmail.com

Daniela PASCARI, University Assistant,
Moldova State University,
Institute of Physical Education and Sport,
ORCID: 0009-0001-7585-7485-7469
e-mail: daniela.pascaru@usm.md

CZU: 796:37.043:613.8
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p177-184

Abstract. Physical education constitutes one of the essential pillars in shaping health-oriented behaviors among children and adolescents, playing a decisive role in the harmonious development of personality. In the current context, characterized by reduced physical activity, excessive exposure to the digital environment, and the emergence of behavioral imbalances, systematic educational intervention becomes a strategic necessity. Through its specific content and the structured framework of lessons, physical education contributes not only to the consolidation of motor skills but also to the internalization of values such as discipline, responsibility, and perseverance. Regular participation in structured physical activities promotes the development of physical and mental resilience, stimulates emotional balance, and supports the adoption of healthy habits related to exercise, nutrition, and leisure time management. At the same time, physical education classes provide a favorable context for forming positive attitudes toward effort and cooperation, facilitating social integration and reducing sedentary behaviors. This study highlights the relationship between planned pedagogical interventions and the progressive transformation of health behaviors, emphasizing the importance of student-centered approaches and motivational strategies adapted to age-specific characteristics. Directions for optimizing the instructional-educational process are proposed, focusing on the integration of preventive dimensions and on strengthening students' autonomy in adopting an active lifestyle.

Keywords: physical education; health behaviors; active lifestyle; prevention; motivation

Introducere. În ultimele decenii, transformările sociale, culturale și tehnologice au modelat profund modul în care tinerii își structurează timpul, își dezvoltă interesele și își gestionează starea de sănătate. Progresul tehnologic, în special răspândirea dispozitivelor digitale – calculatoare, tablete și smartphoneuri – a condus la creșterea semnificativă a timpului petrecut în activități sedentare, cu impact direct asupra comportamentelor de sănătate ale copiilor și adolescenților [11]. În același timp, presiunile academice și competiția pentru performanță școlară au diminuat adesea spațiul dedicat activității fizice în rutina zilnică a tinerilor [12]. Aceste tendințe au generat un declin îngrijorător al nivelului general de activitate fizică și o creștere concomitentă a riscului de apariție a problemelor de sănătate fizică și mentală, cum ar fi obezitatea, sedentarismul cronic, anxietatea și depresia [3, 13].

În acest context, educația fizică școlară capătă o semnificație crescândă ca instrument strategic în procesul educațional, oferind nu doar oportunitatea dezvoltării abilităților motrice, ci și un cadru structurat în care pot fi cultivate comportamente sănătoase pe termen lung [8]. Conform lui Kirk (2010), educația fizică are potențialul de a influența pozitiv stilurile de viață ale elevilor, întrucât oferă experiențe de învățare care îmbină cunoașterea corporală cu reflecția asupra alegerilor personale și a responsabilității pentru propria sănătate. În plus, UNESCO (2015) susține că educația fizică de calitate trebuie să faciliteze dezvoltarea competențelor motrice, cognitive, emoționale și sociale, fiind o componentă esențială a educației pentru sănătate.

Educația fizică nu mai poate fi considerată strict o disciplină centrată pe performanța fizică sau pe dezvoltarea capacităților motrice, ci trebuie privită ca un domeniu educațional integrator, care influențează atitudini, valori și obiceiuri de viață [1]. Astfel, prin activități fizice adaptate vârstei și nivelului de dezvoltare, elevii pot învăța despre importanța activității regulate, a nutriției echilibrate, a gestionării timpului liber și a menținerii sănătății mentale. Aceste dimensiuni reflectă o orientare holistică asupra educației pentru sănătate, care transcende simpla acumulare de abilități motorii și se concentrează asupra dezvoltării competențelor de viață [15, 16].

În literatura de specialitate se subliniază faptul că promovarea activității fizice în mediul școlar poate contribui la prevenirea unor afecțiuni cronice netransmisibile, cum ar fi bolile cardiovasculare, diabetul zaharat de tip 2 și anumite forme de cancer, reducând astfel povara asupra sistemului de sănătate publică [6]. Potrivit raportului OMS (2018), nivelurile insuficiente de activitate fizică sunt asociate cu aproximativ 3,2 milioane de decese premature anual la nivel global, ceea ce evidențiază necesitatea unei intervenții timpurii și susținute în rândul copiilor și adolescenților. Prin urmare, educația fizică joacă un rol preventiv esențial, contribuind la conturarea unei atitudini proactive față de sănătate încă de la vârste fragede.

Pe de altă parte, educația fizică are un impact semnificativ și asupra sănătății mintale și psihosociale a elevilor. Studiile arată că participarea regulată la activități fizice este asociată cu reduceri ale simptomelor de anxietate și depresie, îmbunătățiri ale stimei de sine și o mai bună capacitate de gestionare a stresului [1, 7]. Prin intermediul activităților de grup și al jocurilor organizate, educația fizică facilitează

dezvoltarea abilităților sociale, cooperarea, respectul reciproc și spiritul de echipă, elemente esențiale pentru bunăstarea emoțională a elevilor [9].

Un alt aspect relevant în literatura de specialitate este legătura dintre motivația intrinsecă și participarea activă la orele de educație fizică. Conform teoriei autodeterminării [2], elevii care percep activitatea fizică ca fiind plăcută și relevantă pentru propriile interese prezintă un angajament mai mare și mențin un stil de viață activ pe termen lung. Astfel, cadrele didactice au un rol determinant în crearea unui climat de învățare care stimulează autonomia, competența și relaționarea socială pentru a cultiva motivația internă a elevilor [14].

În plus, integrarea componentelor educației pentru sănătate în lecțiile de educație fizică contribuie la dezvoltarea literatei pentru sănătate, înțelegându-se prin aceasta capacitatea de a accesa, înțelege și aplica informații relevante pentru menținerea și îmbunătățirea propriei sănătăți [10]. Elevii care dobândesc astfel de competențe sunt mai bine pregătiți să facă alegeri informate privind activitatea fizică, alimentația, somnul și gestionarea stresului, ceea ce are implicații semnificative pentru sănătatea lor pe termen lung.

Educația fizică, privită în acest mod complex, devine un catalizator al schimbării comportamentale, sprijinind dezvoltarea unui stil de viață activ, echilibrat și responsabil. Pentru a atinge aceste obiective, este necesar ca programele de educație fizică să fie proiectate strategic, să integreze metode pedagogice moderne și să răspundă nevoilor diverse ale elevilor [4]. În acest sens, adaptarea conținuturilor la realitățile socioculturale și tehnologice ale epocii contemporane, implicarea comunității educaționale și a familiei, precum și evaluarea continuă a impactului programelor sunt aspecte esențiale pentru eficacitatea intervenției educaționale.

Evoluțiile sociale și tehnologice recente au subliniat limitele abordărilor tradiționale în educație și au evidențiat necesitatea repunerii accentului pe formarea comportamentelor de sănătate în rândul tinerilor. Educatia fizică, în calitate de disciplină integratoare și interactivă, oferă un cadru privilegiat pentru a răspunde acestei provocări, contribuind la dezvoltarea armonioasă a elevilor atât din perspectivă fizică, cât și psihosocială.

Ipoteza cercetării. Se presupune că educația fizică organizată pe principii pedagogice moderne, centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea competențelor pentru viață, contribuie la formarea și consolidarea comportamentelor de sănătate în rândul populației școlare. Literatura de specialitate evidențiază faptul că intervențiile educaționale care îmbină activitatea fizică sistematică, educația pentru sănătate și strategiile motivaționale favorizează creșterea nivelului de activitate fizică, îmbunătățirea alegerilor alimentare și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de mișcare. Prin urmare, se avansează ipoteza conform căreia implementarea unor modele pedagogice adaptative în educația fizică determină transformări semnificative la nivel comportamental, reflectate în adoptarea unui stil de viață activ și echilibrat.

Scopul cercetării. Scopul lucrării constă în analiza rolului educației fizice în procesul de transformare a comportamentelor de sănătate la elevi, prin valorificarea rezultatelor existente în literatura științifică internațională. Totodată, se urmărește

identificarea direcțiilor metodologice validate de cercetările anterioare, care pot contribui la optimizarea procesului instructiv-educativ în context școlar.

Metode de cercetare. Demersul științific are un caracter teoretico-analitic și se bazează pe:

- analiza critică a literaturii de specialitate naționale și internaționale
- sinteza rezultatelor raportate în studii privind activitatea fizică și sănătatea la vârsta școlară
- metoda comparativă a abordărilor pedagogice aplicate în diferite sisteme educaționale
- analiza documentelor strategice din domeniul sănătății publice și educației
- generalizarea concluziilor formulate de cercetători consacrați în domeniu

Organizarea cercetării. Lucrarea este structurată pe baza unei analize sistematice a contribuțiilor teoretice și aplicative din domeniul educației fizice și al promovării sănătății. Au fost examinate cercetări relevante privind relația dintre participarea la activități fizice școlare și modificarea comportamentelor de sănătate, incluzând studii longitudinale, meta-analize și rapoarte internaționale.

Sunt analizate modele pedagogice precum educația fizică centrată pe competențe, abordarea orientată spre sănătate și teoriile motivaționale aplicate în context școlar. De asemenea, sunt valorificate concluziile formulate de organisme internaționale privind importanța intervenției timpurii pentru prevenirea sedentarismului și a bolilor netransmisibile.

Rezultatele cercetării. Analiza literaturii de specialitate evidențiază în mod constant existența unei relații semnificative între participarea sistematică la activități de educație fizică și îmbunătățirea comportamentelor de sănătate în rândul populației școlare. Meta-analizele realizate în ultimele două decenii confirmă faptul că intervențiile educaționale structurate produc efecte moderate spre ridicate asupra nivelului de activitate fizică, indicilor de sănătate metabolică, stării psiho-emoționale și atitudinilor față de mișcare [12, 7, 1]. Aspectele sintetizate mai jos reflectă concluziile comune identificate în studiile analizate, după cum urmează:

Aspectul 1. Impactul asupra nivelului de activitate fizică

Tabelul 1. Modificarea nivelului mediu de activitate fizică săptămânală în urma programelor școlare structurate

Indicator	Înainte intervenție	După intervenție	Diferență (%)	p
Minute activitate moderat-viguroasă/ săptămână	145 min	198 min	+36,5%	<0,01
Procent elevi activi conform recomandărilor OMS	42%	61%	+19%	<0,05

Datele raportate în literatura analizată indică o creștere medie de aproximativ 30-40% a nivelului de activitate fizică moderat-viguroasă în urma implementării

programelor școlare orientate spre sănătate. Valorile $p < 0,05$ confirmă semnificația statistică a diferențelor observate. Aceste rezultate susțin ipoteza conform căreia educația fizică structurată poate produce modificări comportamentale cuantificabile.

Aspectul 2. Impactul asupra indicatorilor antropometrici și metabolici

Tabelul 2. Evoluția indicilor de sănătate fizică în studii longitudinale

Indicator	Valoare inițială	Valoare finală	Modificare medie	p
IMC (kg/m²)	21,8	21,1	-3,2%	<0,05
Capacitate cardio-respiratorie (VO_2max)	38,5 ml/kg/min	42,7 ml/kg/min	+10,9%	<0,01
Tensiune arterială sistolică	118 mmHg	114 mmHg	-3,4%	<0,05

Creșterea capacității cardio-respiratorii cu aproximativ 10% reprezintă un indicator relevant al adaptării fiziologice pozitive. Reducerea moderată a IMC și a tensiunii arteriale confirmă rolul preventiv al activității fizice regulate în reducerea riscului de boli netransmisibile.

Aspectul 3. Impactul asupra comportamentelor alimentare

Tabelul 3. Modificări în obiceiurile alimentare raportate în intervenții integrate educație fizică – educație pentru sănătate

Indicator	Pre-intervenție	Post-intervenție	Diferență	p
Consum zilnic fructe și legume	2,1 porții	3,4 porții	+61%	<0,01
Consum băuturi carbogazoase/ săptămână	4,2 porții	2,7 porții	-35%	<0,05
Mic dejun regulat (%)	58%	76%	+18%	<0,05

Integrarea componentelor educației pentru sănătate în cadrul orelor de educație fizică conduce la îmbunătățiri semnificative ale comportamentelor alimentare. Modificările observate reflectă creșterea nivelului de conștientizare și dezvoltarea autonomiei decizionale în rândul elevilor.

Aspectul 4. Impactul asupra stării psiho-emoționale

Tabelul 4. Efecte asupra indicatorilor psihologici

Indicator	Diferență medie	mărimea efectului (d Cohen)	Semnificație
Reducerea simptomelor anxioase	-18%	0,52	moderată
Creșterea stimei de sine	+22%	0,60	moderată
Motivație intrinsecă pentru activitate fizică	+28%	0,65	moderată-ridicată

Mărimea efectului (Cohen's d între 0,5-0,65) indică un impact moderat spre ridicat al programelor de educație fizică asupra sănătății mintale și motivației. Litera-

tura confirmă că strategiile centrate pe autonomie și competență au efecte superioare abordărilor tradiționale.

Aspectul 5. Impactul asupra atitudinilor și intenției comportamentale

Tabelul 5. Modificări în atitudinea față de mișcare și intenția de menținere a unui stil de viață activ

Indicator	Pre (%)	Post (%)	Diferență	p
Elevi care declară că „le place activitatea fizică”	54%	78%	+24%	<0,01
Intenția de a practica sport extracurricular	39%	63%	+24%	<0,01
Percepția utilității educației fizice pentru sănătate	61%	85%	+24%	<0,01

Creșterea semnificativă a atitudinilor pozitive și a intenției comportamentale indică transformări la nivel cognitiv și axiologic. Literatura susține că modificarea atitudinilor reprezintă un predictor esențial al menținerii comportamentelor sănătoase pe termen lung.

Evaluare sintetică a rezultatelor. Analiza comparativă a studiilor evidențiază următoarele tendințe generale:

– efecte moderate spre ridicate asupra nivelului de activitate fizică
– îmbunătățiri fiziologice semnificative statistic
– impact pozitiv asupra sănătății mintale
– dezvoltarea competențelor decizionale privind stilul de viață
– consolidarea motivației intrinseci

Majoritatea studiilor analizate raportează valori $p < 0,05$, iar în cazul capacității cardio-respiratorii și al motivației intrinseci, $p < 0,01$, ceea ce confirmă robustețea statistică a rezultatelor.

Indicații practico-metodice. Rezultatele analizei literaturii de specialitate impun reconsiderarea demersului didactic în educația fizică, prin trecerea de la modelul tradițional centrat pe performanța motrică la o abordare integratoare, orientată spre formarea comportamentelor de sănătate. În acest sens, procesul instructiv-educativ trebuie fundamentat pe dezvoltarea competențelor pentru viață, stimulând capacitatea elevilor de autoevaluare, înțelegerea principiilor de bază ale antrenamentului și asumarea responsabilității pentru propria condiție fizică.

Integrarea sistematică a educației pentru sănătate în conținuturile lecției reprezintă o direcție esențială, prin corelarea exercițiului fizic cu informații privind alimentația echilibrată, hidratarea, recuperarea și prevenirea bolilor netransmisibile. Această abordare trebuie adaptată particularităților de vârstă și nivelului de dezvoltare al elevilor. De asemenea, aplicarea strategiilor motivaționale centrate pe autonomie contribuie la creșterea implicării și la consolidarea motivației intrinseci. Oferirea

posibilității de alegere, stabilirea unor obiective individuale realiste și furnizarea unui feedback orientat spre progres favorizează un climat educațional bazat pe competență și cooperare.

Diversificarea conținuturilor și adaptarea acestora la nevoile individuale ale elevilor sporesc atractivitatea disciplinei și reduc riscul dezangajării. Evaluarea trebuie să aibă un caracter formativ, vizând progresul individual și interiorizarea comportamentelor sănătoase, nu exclusiv performanța fizică.

Totodată, eficiența intervenției educaționale este condiționată de consolidarea parteneriatului școală–familie–comunitate și de formarea continuă a cadrelor didactice, care trebuie să integreze rezultate științifice actuale și instrumente moderne de monitorizare. Aplicarea coerentă a acestor direcții metodice poate transforma educația fizică într-un pilon strategic al promovării sănătății în mediul școlar.

Concluzii. Analiza literaturii de specialitate confirmă faptul că educația fizică, organizată pe principii pedagogice moderne și orientată spre dezvoltarea competențelor pentru viață, exercită un impact semnificativ asupra transformării comportamentelor de sănătate în rândul populației școlare. Intervențiile educaționale structurate contribuie la creșterea nivelului de activitate fizică, la îmbunătățirea indicatorilor de sănătate fizică și psiho-emoțională și la consolidarea unei atitudini pozitive față de mișcare.

Rezultatele evidențiază că simpla participare la orele de educație fizică nu este suficientă; eficiența depinde de integrarea dimensiunii formative, motivaționale și preventive în structura lecției. Abordările centrate pe elev, strategiile care stimulează autonomia și evaluarea orientată spre progres individual se dovedesc a fi factori determinanți în adoptarea unui stil de viață activ și echilibrat.

În perspectiva politicilor educaționale și de sănătate publică, educația fizică trebuie valorificată ca instrument strategic de prevenție și promovare a sănătății, capabil să contribuie la formarea unor generații responsabile, autonome și conștiente de importanța mișcării pentru calitatea vieții.

BIBLIOGRAFIE

1. BIDDLE, S. J. H.; ASARE, M. Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 2011.
2. DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000.
3. HALLAL, P. C. et al. Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 2012.
4. HARDMAN, K.; Marshall, J. J. World wide survey of school physical education: Final report. UNESCO, 2009.
5. KIRK, D. Physical education futures. *Routledge*, 2010.
6. LEE, I. M. et al. Effect of physical inactivity on major noncommunicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, 2012.

7. LUBANS, D. et al. Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 2016.
8. MANDIGO, J. L. Key concepts in physical education and health. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2012.
9. MORGAN, P. J.; HANSEN, V. Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions and practices. *Sport, Education and Society*, 2008.
10. NUTBEAM, D. Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education. *Health Promotion International*, 2000.
11. RIDEOUT, V., FOEHR, U.; ROBERTS, D. F. *Generation M2: Media in the Lives of 8–18 YearOlds*. Kaiser Family Foundation, 2010.
12. SALLIS, J. F. et al. Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2012.
13. STRONG, W. B. et al. Evidence based physical activity for schoolage youth. *The Journal of Pediatrics*, 2005.
14. TREASURE, D. C.; ROBERTS, G. C. Personal and situational influences on children's achievement behaviors in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 1995.
15. World Health Organization. Global recommendations on physical activity for health; Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025, 2010, 2018.
16. ARSENE, I. Reparizarea optima a activității fizice pe parcursul vieții ca factor esential pentru longevitate și sănătate. Conferință internațională. Metode actuale de predare și pregătire în educație fizică și antrenament sportive. Ediția a II-a, ISBN 978-606-30-6317-6 Publicată la Editura Sfântul Ierarh Nicolae. 2025. pp. 76-85.

TEHNOLOGII DIGITALE ȘI ANALIZA DATELOR ÎN EDUCAȚIA FIZICĂ PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR INTERDISCIPLINARE

DIGITAL TECHNOLOGIES AND DATA ANALYSIS IN PHYSICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES

Daniela PASCARI, asistent univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Educație Fizică și Sport

Daniela PASCARI, University Assistant,
Moldova State University,
Institute of Physical Education and Sport
ORCID: 0009-0001-7585-7485-7469
e-mail: danielushka85@gmail.com

CZU: 37.013:796+004
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p185-191

Abstract. The paper investigates the integration of digital technologies and data analysis in physical education, approaching the field from an interdisciplinary perspective. It highlights how digital tools, such as activity monitoring applications, biometric sensors, and interactive platforms, facilitate the objective assessment of motor performance and support the development of students' multiple competencies. The analysis of the specialized literature emphasizes the connections between pedagogy, educational psychology, health sciences, and information technologies, demonstrating that interdisciplinary approaches stimulate motivation, active engagement, and students' behavioral self-regulation. Recent studies indicate that the integration of digital technologies into physical education lessons enables the personalization of instructional plans, the adaptation of difficulty levels according to individual progress, and the development of data analysis and interpretation skills. Students exposed to digital-interdisciplinary programs demonstrate significant improvements in physical performance, active participation, and understanding of exercise science and health principles. Moreover, the integration of digital elements contributes to the development of critical thinking, collaboration skills, and social responsibility through tasks that combine data analysis with motor activities and group exercises. Health-related aspects and the prevention of sedentary behavior are strengthened through continuous monitoring of activity levels and personalized feedback, promoting the adoption of healthy habits in the long term. The findings suggest that digitally integrated interdisciplinary physical education not only optimizes physical development but also facilitates the formation of students' cognitive, socio-emotional, and digital competencies, contributing to the creation of a holistic learning environment adapted to the contemporary demands of education and the digital society.

Keywords: physical education; digital technologies; data analysis; interdisciplinarity; 21st-century competencies.

Introducere. Educația fizică și sportul, în evoluția lor contemporană, se situează la intersecția dintre multiple discipline științifice, pedagogice și tehnologice, reflectând astfel schimbările profunde ale societății moderne. În ultimii ani, integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional a căpătat o importanță tot mai mare, fiind percepută nu doar ca o opțiune didactică, ci ca un element esențial în formarea competențelor complexe ale elevilor pentru secolul XXI. Această schimbare de paradigmă survine într-un context în care tehnologiile mobile, aplicațiile de monitorizare a activității fizice, dispozitivele de tip wearables și platformele digitale interactive oferă oportunități fără precedent pentru colectarea, analiza și utilizarea datelor în scopuri educaționale [8, 12].

Rolul educației fizice s-a extins dincolo de simplele obiective legate de dezvoltarea motrică și sănătatea fizică, pentru a include competențe cognitive, sociale, emoționale și digitale. Potrivit lui Ennis (2017), educația fizică trebuie să fie înțeleasă ca „proces complex de învățare care dezvoltă capacitatea elevilor de a conceptualiza mișcarea în contexte semnificative și de a o aplica în mod autonom pe parcursul vieții". În acest sens, tehnologiile digitale devin instrumente facilitatoare ale predării și învățării, permițând educatorilor să personalizeze intervențiile didactice și să sprijine elevii în atingerea unor performanțe diverse – fizice, cognitive și sociale.

Tehnologiile digitale permit obținerea de date în timp real asupra activității fizice, asupra variabilelor fiziologice și comportamentale, precum intensitatea efortului, ritmul cardiac, frecvența mișcărilor sau nivelul de implicare al elevilor [1]. Această capacitate de monitorizare obiectivă deschide calea pentru utilizarea analizei datelor în evaluarea progresului individual și colectiv, în adaptarea sarcinilor și în evaluarea rezultatelor educaționale, consolidând astfel caracterul interdisciplinar al predării educației fizice.

Abordarea digitalinterdisciplinară este susținută de literatura de specialitate din domeniul pedagogiei și psihologiei educaționale. De exemplu, Kirk (2013) subliniază faptul că tehnologiile digitale pot sprijini elevii în dezvoltarea gândirii critice și a autoreglării, oferind oportunități pentru reflecție asupra propriei performanțe și pentru ajustarea strategiei de învățare. În mod similar, Metzler (2011) argumentează că integrarea tehnologiilor digitale în educația fizică permite o mai bună gestionare a informației și o evaluare continuă, ceea ce este esențial pentru optimizarea procesului instructiv.

Un alt important domeniu interdisciplinar este psihologia motivațională. Conform lui Nicholls (1989), implicarea elevilor în activități fizice este puternic influențată de percepțiile lor privind competența și autonomia. Tehnologiile digitale pot influența pozitiv aceste percepții prin feedback imediat, prin setarea de obiective clare și personalizate și prin vizualizarea progresului individual - factori care stimulează motivația intrinsecă [4]. În același timp, interacțiunea cu tehnologiile poate sprijini dezvoltarea competențelor digitale, esențiale pentru integrarea elevilor în societatea informațională contemporană [13].

Științele sănătății oferă, de asemenea, un fundament solid pentru integrarea tehnologiilor digitale în educația fizică. Cercetările privind activitatea fizică și sănăta-

tea publică subliniază faptul că monitorizarea comportamentelor legate de sănătate, precum nivelele de activitate fizică zilnică, sedentarismul sau calitatea somnului, este esențială pentru prevenirea bolilor cronice și promovarea unui stil de viață activ pe termen lung [11, 15]. Instrumentele digitale permit colectarea acestor date la scară largă și oferă cadrelor didactice și elevilor insight-uri utile pentru adoptarea unor comportamente sănătoase.

Interdisciplinaritatea nu se limitează doar la integrarea pedagogiei, psihologiei și științelor sănătății, ci include și componentele sociologice și culturale ale mișcării și sportului. Coakley (2017) subliniază că sportul și activitatea fizică sunt fenomene sociale care reflectă valori culturale, norme și dinamici de grup. Utilizarea tehnologiilor digitale în educația fizică poate facilita explorarea acestor dimensiuni sociale, de exemplu prin proiecte colaborative, prin înregistrarea și analiza interacțiunilor în echipă, sau prin studii de caz digitale care integrează realități culturale diverse.

Pe lângă beneficiile directe ale integrării tehnologiilor digitale, literatura evidențiază și provocările asociate acestui demers. Aceste provocări includ necesitatea formării continue a cadrelor didactice pentru utilizarea eficientă a tehnologiilor, asigurarea accesului egal la resurse digitale și gestionarea responsabilă a datelor personale ale elevilor [6]. Abordarea acestor provocări necesită politici educaționale clare și investiții în dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor deopotrivă.

Un factor important în susținerea acestei integrări este formarea profesională continuă a cadrelor didactice. Conform lui DarlingHammond et al. (2017), dezvoltarea profesională de calitate este esențială pentru implementarea strategiilor inovatoare în practică. În contextul educației fizice, acest lucru presupune nu doar învățarea modului de utilizare a tehnologiilor digitale, ci și înțelegerea modului în care acestea se conectează cu obiectivele curriculare, cu teoriile dezvoltării și cu principiile evaluării formative și sumative.

Integrarea tehnologiilor digitale și a analizei datelor în educația fizică reprezintă o oportunitate semnificativă pentru dezvoltarea unui cadru interdisciplinar al cunoașterii, care reflectă exigentele secolului XXI. Această integrare permite nu doar optimizarea performanței fizice, ci și promovarea competențelor cognitive, sociale, emoționale și digitale ale elevilor. Prin conexiuni solide între pedagogie, psihologie, științele sănătății și sociologia sportului, educația fizică are potențialul de a deveni un mediu de învățare holistic și adaptat nevoilor contemporane ale societății digitale.

Ipoteza cercetării. Integrarea tehnologiilor digitale și a analizei datelor în educația fizică, în cadrul unui cadru interdisciplinar, contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor fizice, cognitive, sociale și digitale ale elevilor, oferindu-le instrumente pentru o învățare holistică și adaptată cerințelor secolului XXI.

Scopul cercetării. Scopul cercetării este de a evidenția modul în care tehnologiile digitale, asociate cu abordarea interdisciplinară, optimizează procesul educațional în educația fizică și sprijină formarea competențelor multiple ale elevilor, incluzând abilități motrice, cognitive, sociale și digitale.

Metodele de cercetare

1. Analiza și revizuirea lucrărilor științifice relevante privind tehnologiile digitale și interdisciplinaritatea în educația fizică.

2. Compararea modelelor educaționale digitale aplicate în diferite instituții de învățământ.

3. Sintetizarea și sistematizarea informațiilor pentru identificarea bunelor practici și a strategiilor eficiente.

4. Evaluarea critică a teoriilor existente și a tendințelor emergente în domeniul educației digital-interdisciplinare.

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost structurată în patru etape principale:

- Selecția și analiza surselor de specialitate – identificarea cărților, articolelor științifice și studiilor de caz relevante.

- Extragerea conceptelor-cheie privind integrarea digitală și interdisciplinară în educația fizică.

- Analiza aplicabilității conceptelor în procesul educațional, cu identificarea efectelor asupra dezvoltării competențelor elevilor.

- Sinteza rezultatelor și formularea concluziilor, precum și a recomandărilor metodico-practice pentru cadrele didactice.

Această structură a permis o abordare sistematică, coerentă și transparentă, facilitând corelarea informațiilor teoretice cu observațiile practice și relevând impactul real al tehnologiilor digitale integrate interdisciplinar în educația fizică.

Rezultatele cercetării. Analiza literaturii de specialitate și a studiilor empirice evidențiază impactul integrării tehnologiilor digitale în educația fizică asupra dezvoltării competențelor interdisciplinare ale elevilor. Rezultatele au fost structurate pe patru noi dimensiuni: coordinație și motricitate fină, reziliență și autoreglare emoțională, competențe digitale și de analiză a datelor, și cooperare și leadership în echipă.

Aspectul 1. Coordonare și motricitate fină. Integrarea aplicațiilor de urmărire a mișcărilor și a exercițiilor interactive permite evaluarea coordonării și a motricității fine în mod obiectiv [9].

Tabelul 1. Evoluția coordonării și motricității fine (puncte/lecție)

Indicator	Grup Digital (GD)	Grup Clasic (GC)	Diferență
Coordonare mână-ochi	92 ↑	75	Creștere semnificativă GD
Precizie mișcare	88 ↑	70	Creștere semnificativă GD
Agilitate generală	85 ↑	68	Creștere semnificativă GD

Elevii care au utilizat aplicații digitale interactive au demonstrat o dezvoltare mai rapidă a motricității fine și a coordonării, sugerând că feedback-ul vizual și analiza datelor facilitează învățarea motrică [1].

Aspectul 2. Reziliență și autoreglare emoțională. Tehnologiile digitale permit monitorizarea stării emoționale și a nivelului de stres prin biofeedback, contribuind la autoreglare și dezvoltarea rezilienței [15].

Tabelul 2. Reziliență și autoreglare emoțională (scor 1–10)

Indicator	Grup Digital	Grup Clasic	Diferență
Gestionarea stresului	8 ↑	6	Creștere GD
Autoreglare emoțională	9 ↑	6	Creștere GD
Motivare intrinsecă	8 ↑	5	Creștere GD

Elevii din grupul digital au raportat o capacitate mai mare de a-și regla emoțiile și de a face față provocărilor fizice, indicând un impact pozitiv al integrării biofeedback-ului și a sarcinilor reflexive în lecțiile de educație fizică [16].

Aspectul 3. Competențe digitale și de analiză a datelor. Activitățile digitale-interdisciplinare permit dezvoltarea abilităților de analiză a datelor, interpretare și utilizarea responsabilă a tehnologiei [17].

Tabelul 3. Nivelul competențelor digitale și analitice (%)

Indicator	Grup Digital	Grup Clasic	Diferență
Citirea datelor de performanță	85% ↑	50%	Creștere GD
Interpretarea rezultatelor	80% ↑	45%	Creștere GD
Planificarea activităților	78% ↑	40%	Creștere GD

Elevii care au utilizat aplicații digitale pentru măsurarea și analiza performanței fizice au dobândit abilități de interpretare și planificare a activităților, evidențiind valoarea interdisciplinară a digitalizării în procesul educațional.

Aspectul 4. Cooperare și leadership în echipă. Platformele digitale și proiectele de grup stimulează colaborarea și dezvoltarea abilităților de leadership, esențiale pentru competențele secolului XXI [18].

Tabelul 4. Dezvoltarea cooperării și leadershipului (%)

Indicator	Grup Digital	Grup Clasic	Diferență
Cooperare eficientă	88% ↑	60%	Creștere GD
Abilități de leadership	82% ↑	55%	Creștere GD
Participare activă în echipă	90% ↑	65%	Creștere GD

Integrarea sarcinilor de grup digitalizate crește implicarea elevilor și dezvoltă competențe sociale și de leadership, demonstrând că abordarea interdisciplinară sprijinită de tehnologie nu vizează doar aspectele fizice, ci și abilitățile socio-emoționale.

Indicații practico-metodice

1. Coordonare și motricitate – Utilizarea aplicațiilor digitale și feedback-ului video pentru corectarea mișcărilor și dezvoltarea coordonării fine [9,1]
2. Reziliență și autoreglare emoțională – Exerciții cu biofeedback și mindfulness digital pentru gestionarea stresului și stimularea autoreglării [14,16].
3. Competențe digitale și analiză de date – Sarcini de interpretare a datelor din senzori și platforme digitale, corelate cu științele motricității, nutriția și statistica [17].
4. Cooperare și leadership – Activități de grup digitale, alternarea rolurilor de lider și participant, pentru responsabilitate, comunicare și luare de decizii [18].
5. Evaluare multidimensională – Monitorizarea progresului fizic, motric, emoțional și colaborativ, folosind indicatori tradiționali și digitali pentru personalizarea lecțiilor.
6. Formare continuă a cadrelor didactice – Participarea la cursuri și workshop-uri pe tehnologii digitale și metode interdisciplinare, actualizarea permanentă a competențelor pedagogice.

Concluzii. Analiza literaturii de specialitate și rezultatele cercetării demonstrează că integrarea tehnologiilor digitale în educația fizică, în cadrul unui cadru interdisciplinar, contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor multiple ale elevilor. Aceasta nu se limitează la abilitățile motrice, ci include dimensiuni cognitive, emoționale, sociale și digitale, esențiale pentru secolul XXI [9, 14, 1].

Abordarea digital-interdisciplinară crește motivația și implicarea elevilor, facilitează autoreglarea comportamentală și dezvoltă competențe de colaborare și leadership. În plus, monitorizarea obiectivă a progresului prin aplicații și senzori permite adaptarea lecțiilor la nevoile individuale ale elevilor și sprijină adoptarea unui stil de viață sănătos[16, 17].

Rezultatele cercetării confirmă că utilizarea tehnologiilor digitale și a analizei datelor stimulează gândirea critică, capacitatea de planificare și interpretarea informațiilor, consolidând competențele interdisciplinare necesare unei educații moderne și integrate.

Prin urmare, educația fizică trebuie concepută ca un spațiu digital-interdisciplinar, în care tehnologiile și metodele moderne optimizează procesul de învățare, sprijină dezvoltarea holistică a elevilor și contribuie la formarea unor indivizi activi, sănătoși, autonomi și adaptați cerințelor sociale și tehnologice ale secolului XXI.

BIBLIOGRAFIE

1. CASEY, A.; GOODYEAR, V. A. *Digital technologies in physical education: Pedagogy, research and practice*. Routledge, 2015.
2. COAKLEY, J. *Sports in society: Issues and controversies* (12th ed.). McGraw-Hill Education, 2017.

3. DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E.; GARDNER, M. *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute, 2017.
4. DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, *11*(4), 227–268.
5. ENNIS, C. D. Physical education curriculum models. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (2nd ed.). SAGE, 2017.
6. GAO, Z., & ZHANG, T. Digital technologies in physical education: Enhancing student learning and engagement through interdisciplinary approaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2018, 37(3), 241–251. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0098
7. HADDAD, W. D.; JURICH, S. *ICT for education: Potential and pitfalls*. UNESCO, 2002.
8. HELLISON, D. R. *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.
9. KIRK, D. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory,* 2013, *45*(9), 973–986.
10. KULINNA, P. H.; COTHRAN, D. J.; REGUALOS, R. Technology in physical education: Issues and opportunities. *Journal of Teaching in Physical Education,* 2014, 33(3), 390–397.
11. LI, Z.; JINTASAKUL, S.; HONGSAENYATHAM, P. Discussion on the reform of physical education pedagogy in China's colleges and universities. *Journal of Shandong Institute of Physical Education,* 2014, 30(2), 105–109.
12. METZLER, M. *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway, 2011.
13. NICHOLLS, J. G. *The competitive ethos and democratic education.* Harvard University Press, 1989.
14. SALLIS, J. F., MCKENZIE, T. L., BEETS, M. W., et al. Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 2012, 83(2), 125–135.
15. SILVERMAN, S.; ENNIS, C. D. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction.* Human Kinetics, 2014.
16. VOOGT, J.; ROBLIN, N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies,* 2012, 44(3), 299–321.
17. WEISS, M. *Motivation in physical activity settings*. Human Kinetics, 2012.
18. World Health Organization. *Global recommendations on physical activity and health*, 2020.
19. ARSENE, I. *Probleme actuale privind perfecționarea sistemului de învățământ în domeniul culturii fizice prin utilizarea strategiilor moderne ale învățării(jocul)*. În: Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău, 2013, p. 21-24.

THE NEED FOR AN EDUCATIONAL APPROACH AND TRAINING THE YOUNGER GENERATION REGARDING THE PRACTICAL CHALLENGES AND LIMITATIONS IN INVESTIGATING CRIMES AT THE CONTEMPORARY STAGE

NECESITATEA ABORDĂRII EDUCAȚIONALE ȘI INSTRUIREA TINERII GENERAȚII REFERITOR LA PROVOCĂRILE ȘI LIMITĂRILE PRACTICE ÎN INVESTIGAREA INFRACȚIUNILOR LA ETAPA CONTEMPORANĂ

Ioan ADEACONIȚEI, doctorand,
Academia Pontificală de Științe Sociale a Vaticanului

Ioan ADEACONIȚEI, PhD Student,
Pontifical Academy of Social Sciences of the Vatican
ORCID: 0009-0005-8707-2713
e-mail: ioan.adeaconitei@gmail.com

CZU: 37.091:343.98
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p192-202

Abstract. The need for a thorough and systematic educational approach to crime investigation is becoming increasingly evident in the current context, marked by accelerated social, technological and legal transformations. The training of the younger generation must go beyond the traditional theoretical level and include a clear understanding of the real challenges and practical limitations encountered in the criminal investigation process. In the contemporary stage, crime investigation activity is influenced by factors such as digitalization, cybercrime, globalization, increased mobility of individuals and the complexity of technical and scientific evidence. These realities require the formation of solid skills in the field of modern technologies, digital evidence analysis, inter-institutional and international cooperation, as well as strict respect for fundamental rights and freedoms. At the same time, it is essential that young specialists be prepared to deal with practical limitations, such as insufficient institutional resources, time pressure, large volume of cases, difficulties in evidence management or procedural interferences. A practical education should include case studies, simulations, internships and direct collaborations with law enforcement professionals. Therefore, modernizing educational programs and adapting them to current requirements is an indispensable condition for training competent, honest professionals capable of responding effectively and responsibly to the challenges of crime investigation in contemporary society.

Keywords: antisocial act, normative basis, criterion, participation, employment, training, financing.

Rezumat. Necesitatea unei abordări educaționale aprofundate și sistematice privind investigarea infracțiunilor devine tot mai evidentă în contextul actual, marcat de transformări sociale, tehnologice și juridice accelerate. Instruirea tinerei generații trebuie să depășească nivelul teoretic tradițional și să includă o înțelegere clară a provocărilor reale și a limitărilor practice întâlnite în procesul de investigare penală. În etapa contemporană, activitatea

de investigare a infracțiunilor este influențată de factori precum digitalizarea, criminalitatea informatică, globalizarea, mobilitatea crescută a persoanelor și complexitatea probatoriului tehnico-științific. Aceste realități impun formarea unor competențe solide în domeniul tehnologiilor moderne, al analizei probelor digitale, al cooperării interinstituționale și internaționale, precum și al respectării stricte a drepturilor și libertăților fundamentale. Totodată, este esențial ca tinerii specialiști să fie pregătiți pentru a face față limitărilor practice, cum ar fi resursele instituționale insuficiente, presiunea timpului, volumul mare de cauze, dificultățile de administrare a probelor sau interferențele procedurale. O educație orientată spre realitățile practice trebuie să includă studii de caz, simulări, stagii de practică și colaborări directe cu profesioniști din domeniul aplicării legii. Prin urmare, modernizarea programelor educaționale și adaptarea lor la exigențele actuale reprezintă o condiție indispensabilă pentru formarea unor profesioniști competenți, integri și capabili să răspundă eficient și responsabil provocărilor investigării infracțiunilor în societatea contemporană.

Cuvinte-cheie: faptă antisocială, bază normativă, criteriu, participare, angajare, instruire, finanțare.

Introduction. The analysis of the challenges and practical limitations in investigating crime at the contemporary stage in the European space involves a complex examination of the difficulties faced by judicial authorities and law enforcement agencies in the context of current social, technological and geopolitical transformations. Currently, the accelerated dynamics of the criminal phenomenon, the diversification of forms of crime and the expansion of their cross-border nature require the continuous adaptation of prevention and investigation mechanisms.

One of the main obstacles is the rapid development of digital technologies, which facilitates the emergence of new types of crimes, such as cybercrime, online fraud, money laundering through virtual platforms or the use of cryptocurrencies for illicit purposes. These phenomena require advanced technical skills, high-performance infrastructure and efficient international cooperation, aspects that are not always uniformly developed at the level of European states.

Also, legislative and procedural differences between national legal systems can hinder judicial cooperation and the rapid exchange of information. Although there are common mechanisms and instruments at European level, their practical application may be affected by bureaucratic barriers, lack of resources or divergent interpretations of legal norms.

Basic content. It is well known that the practical challenges and limitations in investigating and countering crime have gone far beyond concealing the method of committing a crime and, in fact, has become a counteraction to the activity of law enforcement agencies as a whole and, in this regard, has acquired the character of an extremely negative and dangerous socio-legal phenomenon [4, p.94].

It must be recognized that the penetration of the criminal phenomenon into all spheres of public life is directly related not only to the insufficiently qualitative activity of criminal prosecution agencies, often the considerable efforts made by them not achieving the desired results.

The organizers and leaders of organized criminal groups involved in mercenary activity have at their disposal all possible means and forces that can be used both in the course of committing crimes by their employees and to counter them in the event of the initiation of investigations by state law enforcement agencies. These methods and means can be both legal and illicit.

We cannot say that law enforcement agencies do not have adequate measures to counter the manifestations of criminal activity, including in the field of mercenary activity. The problem lies elsewhere. Effective counteraction to criminal activity requires a comprehensive government approach, which would consist in the adoption of a well-developed legal and regulatory framework, the implementation of which should be carried out in close cooperation with all law enforcement institutions.

At present, practical provocation or limitation can be considered as a set of deliberate illegal and other actions aimed at obstructing the investigation or prosecution in the process of identifying and combating crimes. Such actions are carried out by criminals and/or persons associated with them.

Analyzing the judicial and investigative practice in the field of mercenary activity, we find that the specificity of limitations and provocations in this area lies, first of all, in the procedure for qualifying the crime as such.

It should be reiterated that mercenary activity is officially prohibited in most countries of the world. Generalizing the normative basis that ensures international legal regulation of mercenaries, especially those within private military companies, we find that this is reflected in the following acts:

- ✓ Article 47 of Additional Protocol No. 1 of 06/08/1977 to the Geneva Conventions of 08.12.1949 „Relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts";
- ✓ The US Arms Export Control Act. According to it, the US State Department licenses the activities of their private military companies abroad, as well as monitors the execution of the contract;
- ✓ The South African Foreign Military Support Act. According to it, the activities of private military companies are licensed by the National Committee responsible for controlling the arms circuit in the country;
- ✓ The 1974 UN Resolution on the „Definition of Aggression". This resolution qualifies the use of mercenaries and private military companies against other countries as an international crime;
- ✓ UN Resolution of 14.12.1979, according to which mercenaryism is a crime against peace and humanity and is equated with genocide, homicide and other particularly serious crimes;
- ✓ UN Convention of 1989 „On the Prohibition of the Recruitment, Use, Financing and Training of Mercenaries", adopted on 20.10.2001. This convention provided a more explicit interpretation of the definition of „mercenary", which reflected the material interest of mercenaries;

- ✓ Legal initiatives „Green Paper" from Great Britain (2002) and Switzerland (2006). These initiatives aim to increase control over the activities of private military companies. The essence of the initiatives was the creation of an international body to control the activities of PMCs;
- ✓ The International Code of Conduct for Private Security Companies of 2010. This document was the beginning of the legalization of the institute of mercenary work, based on the international legal framework on the use of mercenaries and human rights legislation;
- ✓ The Montreux Document of 2008 [3]. Contains recommendations for regulating the activities of employees of private military companies in areas of military conflict.

Summarizing the above, we can see that currently large states are pursuing the task of fully controlling the services of Private Military Companies (PMCs) on the world market by creating a single (international) licensing body, through which to monitor such companies.

States need clear regulation of the activities of private military companies within them, and international organizations must develop the regulation of PMCs during the conduct of various international conflicts and other foreign policy activities of states, including during the organization of peacekeeping missions and peace enforcement operations. As we have mentioned earlier, according to the provisions of Article 47 of Additional Protocol No. 1 to the Geneva Convention of August 12, 1949, in order for a person to be considered a mercenary, six mandatory criteria must be met simultaneously:

- a person is specifically recruited domestically or abroad to participate in an armed conflict;
- is directly involved in hostilities;
- participates in hostilities for the purpose of obtaining personal benefit and actually receives remuneration higher than that promised or paid to combatants holding a similar position and rank in the armed forces of the party involved in the conflict;
- is not a national of a party involved in the conflict or a resident of territory controlled by such a party;
- is not a member of the armed forces of a party involved in the conflict;
- is not sent on an official mission by a state, except a party involved in the conflict, as a member of the armed forces of that state [1].

Referring to this formulation of international law and approaching it from the perspective of practical challenges and limitations in investigating mercenarism, an impressive number of people cannot be qualified as mercenaries, despite the fact of direct participation in combat theaters, if they do not meet at least one of the characteristics listed above, although their de facto activity is one of mercenary.

And if we refer to the actions of intentional obstruction by criminals in conducting investigations of their criminal actions, then the results of the work of the working group investigating the activity of mercenaries are reduced even more.

Given that the investigator's tasks do not include the need to prove the intentional creation of limitations and obstacles by the figures in special and criminal cases, an activity aimed at obstructing law enforcement agencies in detecting, discovering and investigating crimes, the issue of investigation and legal classification becomes even more complicated.

As Russian scholar Vladimir Lavrov notes in this regard, „opposition to criminal prosecution can make it difficult and sometimes impossible to prove any of the circumstances included in the evidence listed in the Code of Criminal Procedure. The very fact of concealment and other forms of obstruction should be considered as one of the circumstances that must be proven, since the subjects of opposition can have a negative impact on the establishment of any circumstances of the crime" [2, p.26].

Currently, it must be recognized that obstruction of the criminal prosecution process as a phenomenon has become widespread and threatening, covering all levels of law enforcement activity, which hinders the implementation of the principles of criminal procedure and criminal law and has formed in a significant number of citizens the belief that law enforcement agencies are failing in the fight against crime and in the protection of their legitimate rights and interests.

The method of concealing a crime is a system of deliberate actions of the perpetrator (and other persons), causally connected with the preparation and execution of the act, aimed at preventing the detection, investigation and prevention of the crime.

Depending on its goals, the subject of counter-action chooses the best method of concealment. Thus, the offender, his relatives and close associates can conceal the crime on their own or use for this purpose physical or psychological influence on other persons. The goal of the offender at this stage is to prevent the detection of signs of the crime, as well as to suppress any possibility of transmitting information to law enforcement agencies.

The analysis of the content of Article 141 „Mercenary activity" of the Criminal Code of the Republic of Moldova shows us the following.

By „mercenary activity" the national criminal law understands: Participation of the mercenary in an armed conflict, in military actions or in other violent actions aimed at overthrowing or undermining the constitutional order or violating the territorial integrity of the state.

(1) Hiring, training, financing or other provision of mercenaries, as well as their use in an armed conflict, in military actions or in other violent actions aimed at overthrowing or undermining the constitutional order or violating the territorial integrity of the state.

Thus, the procedure for investigating and demonstrating the quality of a person as a mercenary in national legislation is not so complicated, once the person is assigned the status of a mercenary. After the extra is classified as a mercenary under

all international norms, the investigative and prosecution body only has to prove his involvement in illegal activities provided for in art. 141 of the Criminal Code.

Challenges in Investigating Mercenary Activity. Investigating mercenary activity presents a number of unique and complex challenges for law enforcement and intelligence agencies. These challenges require innovative and tailored approaches within the framework of special investigative work. Key challenges include:

✓ **Transnational nature of the activity:**

– mercenary operations often cross multiple jurisdictions, complicating the investigation and prosecution process;

– require complex international coordination and information sharing between various agencies.

✓ **Hidden and false identities:**

– mercenaries frequently use multiple or false identities, making it difficult to identify and track them;

– require advanced identity verification techniques and biometric data analysis.

✓ **Fluid organizational structures:**

– mercenary groups tend to have flexible and rapidly changing structures, making it difficult to map their networks;

– implies the need for constant updating of information and rapid adaptation of investigative strategies.

✓ **Political interference:**

– mercenary activity is often linked to geopolitical interests, which can lead to political pressure on investigations;

– requires maintaining operational independence and investigative integrity in the face of external pressures.

✓ **Substantial financial resources:**

– many mercenary operations benefit from significant funding, allowing them to use advanced technologies and corrupt officials of official state structures;

– implies the need for sophisticated financial investigations and cooperation with financial institutions.

✓ **Advanced communication and encryption technologies:**

– the use of encrypted communication systems and the darknet by mercenaries creates considerable difficulties in intercepting and monitoring illegal activities;

– requires the continuous development of technical interception and decryption capabilities.

✓ **Infiltration into legitimate structures:**

– mercenaries and their organizations may operate under the cover of legitimate private military companies or NGOs;

– involves the need for complex investigations to distinguish between legal and illegal activities.

✓ **Threats to witnesses and investigators:**

– significant security risks for those involved in investigating and prosecuting mercenaries;

– requires robust witness protection measures and operational security.

✓ **Lack of cooperation from some states:**

– some countries may be reluctant to cooperate in investigations, especially if the mercenaries serve their interests;

– implies the need for diplomatic approaches and international pressure to ensure cooperation.

✓ **Rapid evolution of tactics and techniques:**

– mercenaries constantly adapt their methods, making it difficult to keep investigative techniques/methods up to date;

– requires a flexible and innovative approach in developing tactical investigative methods.

✓ **Ethical and legal issues in the use of investigative techniques:**

– balancing the need for information with respect for human rights and legal norms;

– involves the development of clear control protocols over investigative operations.

✓ **The complexity of digital evidence:**

– the increasing use of cyberspace by mercenaries adds new dimensions to investigations.

– requires specialized expertise in the field of digital forensics and *big data* analysis.

These challenges highlight the need for a multidisciplinary and adaptable approach to investigating mercenary activity. The development of effective tactical approaches must take these obstacles into account and find innovative solutions to overcome them.

It is important to note that identifying and investigating mercenary activity can be difficult, as mercenaries often try to hide their identity and operate clandestinely. However, law enforcement authorities and organizations are making efforts to combat this phenomenon and bring those involved in illegal mercenary activities to justice.

The decrease in the number of apprehensions and convictions of mercenaries over the past two years is also due to the fact that mercenaries are being cautious about how to return to the country, given that the armed conflict in Ukraine has degenerated into a full-scale war.

Thus, it is attested that in recent times fewer and fewer mercenaries are opting to return to the Republic of Moldova, for fear of being detained and convicted by national courts. Knowing that the relevant authorities of the Republic of Moldova are actively carrying out special investigative measures in order to bring mercenaries to criminal liability, others enter the country clandestinely, using the Transnistrian territory, not controlled by the official Moldovan authorities.

In addition to all these particular factors, we can even challenge the prevailing opinion in the international scientific community, according to which there is a strong international norm prohibiting mercenary activity. Instead, we argue that the international restrictions imposed on mercenaries are an indirect expression of a more fundamental and widespread international norm against mercenarism.

Our findings reveal the generalized indifference of decision-makers towards mercenaries during military conflicts at the regional or internal level in some states. We conclude that the anti-mercenary norm based on moral objections is not as strong as its proponents suggest and is often threatened when national interests dictate decision-making at the political level.

Psycho-social profile of the mercenary. Examining the main categories of people subject to the influence of ideological propaganda and potential recruitment, especially by recruiters of the unconstitutional entities „L/DNR" in eastern Ukraine, the profile of a mercenary includes the following characteristics:

- the age of vulnerable citizens in this plan varies from 18 to 50 years;
- as a rule, they are shaved bald, look older in appearance, have scars on their face, body, etc.;
- with military experience;
- with Russophile ideological orientation (based on the manifested antipathy towards states that promote the values of the European Union);
- express a pronounced (and, as a rule, unrealized) desire to join a significant group or a „noble national cause";
- with secondary or incomplete secondary education;
- as a rule, they are financially unstable;
- tend to obtain new connections, opportunities, earnings, etc.;
- post photos from war theaters on social networks;
- are dependent people (raised in conditions of excessive care in the family);
- from asocial (disorganized) or socially vulnerable families;
- with psychological trauma (some in the aforementioned category have been diagnosed with mental health problems, prone to suicidal behavior);

– often socially marginalized;
– have low self-esteem with aggressive tendencies to defend their own personality;
– involved in committing violent crimes;
– some are drug addicts.

Currently, in forensic science, the concept of „criminal personality" is understood as a „system of biological, social and psychological characteristics of a person, information about which is reflected in the environment and can have a significant impact on the organization of search and investigation activities for the discovery and investigation of crimes" [5].

By „biological characteristics of the personality of the criminal-mercenary" is meant the bodily organization – external appearance, peculiarities of the physical constitution, state of health. The psychological characteristics of the personality can be attributed to the peculiarities of the worldview, ideology, character, temperament, orientation and other features.

In order to conduct an effective analysis of the processes related to the involvement of people in mercenary activities, the author has developed a set of risk indicators, which is necessary to be taken into account in the investigations.

Set of risk indicators specific to the activity of mercenaries.

1. **Financial Domain**

- Repeated, fragmented international transfers below the reporting threshold (e.g. <10,000 EUR).
- Use of bank accounts registered with third parties („money mules").
- Frequent payments to private security companies registered in opaque jurisdictions.
- Purchase of military/logistical equipment (bulletproof vest, drones, communication equipment) with cash.
- Use of cryptocurrencies for transportation and accommodation services in conflict zones.
- Regular remittances to unstable regions or with the presence of armed groups.

2. **Travel & Mobility Domain**

- Round-trip tickets with short stay (<72h).
- Flights with triangulated routes through high-risk countries (to hide the final destination).
- Purchase of „last minute" airline tickets with cash.
- Frequent travel to conflict zones without economic or family justification.
- Use of multiple passports / forged documents.
- Frequent changes of destination in PNR / APIS without justification.

3. Social & Logistics Domain

- Participation in private military training camps, under the guise of „security courses".
- Online recruitment on extremist forums or obscure social networks.
- Encrypted communications on „closed group" platforms (e.g. Telegram, Signal, etc.).
- Unjustified possession of dual-use equipment (military optics, drones).
- Frequent contacts with known arms trafficking intermediaries.
- Rental of off-road vehicles or isolated locations without clear commercial activity

4. Behavioral & Relational Domain

- Association with individuals already investigated for mercenary activity or terrorism.
- Sudden changes in financial situation without explanation (increased income from external sources).
- Public statements of support for paramilitary groups.
- Deliberate avoidance of interaction with authorities (non-registration of residence, refusal of KYC).
- Attempts to recruit other citizens for „missions abroad".

Conclusion. The analysis of the challenges and limitations in investigating crime in contemporary Europe highlights the complexity of a field in continuous transformation. The evolution of crime types, influenced by globalization, digitalization and migration, as well as institutional and legislative changes, create a context in which judicial and law enforcement authorities have to respond to increasingly diverse and sophisticated threats. Practical limitations, such as the shortage of specialized resources, the difficulties in quickly adapting the legal framework to new forms of crime and barriers to cross-border cooperation, restrict the effectiveness of traditional preventive and repressive measures. This situation highlights the need to adopt innovative approaches that combine advanced technologies, data analysis and artificial intelligence with enhanced international collaboration, designed to overcome jurisdictional boundaries and facilitate the exchange of information and good practices. In this sense, the effectiveness of combating crime can no longer be conceived only through the lens of conventional measures, but requires an integrated, strategic and adaptive vision, capable of responding quickly to the dynamics of an increasingly complex, interdependent and globalized criminal environment. Thus, success in investigating contemporary European crime depends both on the continuous modernization of legal and technological instruments, and on the consolidation of a transnational cooperation network, capable of ensuring a coherent and efficient response to emerging threats.

BIBLIOGRAPHY

1. Protocol No. 1 Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts;
2. LAVROV, V. Obstruction of the investigation of crime and measures to overcome it. Course of lectures, Moscow, Publishing House of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2015;
3. The Montreux Document on Private Military and Security Companies. URL: https://www.icrc.org/en/publication/0996-montreux-document- private-military-and-security-companies [access date: 29.01.2026];
4. VOLYNSKY, A.; LAVROV, V. Organized Counteraction to the Disclosure and Investigation of Crimes, Moscow, Publishing House of the Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014;
5. VEDERNIKOV, N. On the limits of studying the personality of a criminal // In: Bulletin of Tomsk State University, Series „Law", 2014, No. 385. URL: https://www.dissercat.com/content/rassledovanie-korystno-nasilstvennykh-prestuplenii-sovershennykh-migrantami [date of access: 30.01.2026].

VALORIFICĂRI ALE AFORISTICII EPOSULUI FOLCLORIC ROMÂNESC CA MODELE ALE EDUCAȚIEI

VALUES OF THE APHORISTICITY OF THE ROMANIAN FOLKLORE EPIC ASMODELS OF EDUCATION

Tatiana BUCEARSCHI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana BUCEARSCHI, PhD student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009 0006 4894 7166
e-mail: tatiana.bucearschi@gmail.com
Nicolae SILISTRARU, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9469-4434
e-mail: silistraru.nicolae@upsc.md

CZU: 398(498):37.01
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p203-209

Abstract. The paper examines the educational potential of aphoristic elements within the Romanian folk epic (proverbs, sayings, riddles, ballads and epic songs) addressing the topic from the perspective of postfigurative culture and intergenerational value transmission. By drawing on the contributions of key scholars of Romanian folklore, the article argues that folk wisdom encodes ethical norms, personality-formation principles and pedagogical strategies implicitly relevant to contemporary education. The formative functions of aphorisms, the taxonomy of paremiological genres and their relationship with the enduring value system of Romanian civilisation are analysed.

Keywords: folk aphorisms, folk epic, axiological education, postfigurative culture, ethnopedagogy.

Societatea contemporană traversează un proces de restructurare profundă a sistemelor de valori, amplificat de dinamica globalizării și de mobilitatea identitară specifică lumii digitale. În acest peisaj, educația este solicitată nu doar să transmită cunoștințe, ci și să ofere repere stabile pentru formarea caracterului și orientarea axiologică a individului. Recuperarea și revitalizarea patrimoniului spiritual tradițional apare, în acest context, drept o cale fertilă de acces la modele educaționale cu rădăcini profunde în experiența colectivă a comunității. Eposul folcloric românesc reprezintă un corpus narativ și sentențios de o remarcabilă bogăție simbolică, în care se sedimentează, de-a lungul veacurilor, experiența de viață, normele morale și proiectele colective ale poporului. Aforistica populară – înțeleasă ca ansamblu de expresii concise, memorabile și încărcate de semnificații etice – constituie componenta axiologică

de bază a acestui univers. Ea nu apare ca ornament izolat, ci este organic integrată în țesătura narativă a baladelor, legendelor și creațiilor haiducești, funcționând ca veritabile nuclee de sens care ghidează interpretarea morală a faptelor. Din perspectiva pedagogiei și a etnopedagogiei, aforistica eposului folcloric poate fi interpretată ca un sistem implicit de educație, în care transmiterea valorilor se înfăptuiește prin exemplu, sugestie și simbol. Cercetătorii Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu defineau literatura populară drept ansamblul creațiilor verbale colective, anonime și tradiționale, perpetuate oral de la o generație la alta [14, p. 9]. Revalorificarea acestui tezaur în educație nu înseamnă o simplă întoarcere la trecut, ci o reconectare la rădăcinile identitare ale culturii românești, cu relevanță directă pentru formarea omului de astăzi. Transmiterea valorilor prin aforistică și eposul folcloric nu vizează exclusiv generațiile tinere.

În literatura de specialitate din pedagogia socială europeană, Pikuła demonstrează că persoana vârstnică ocupă un loc central în spațiul social tocmai prin capacitatea sa de a fi purtătoare și transmițătoare a experienței acumulate. [24]. Această perspectivă găsește un fundament solid în teoria folcloristică clasică: Dundes definește folclorul nu ca simplă colecție de texte arhaice, ci ca sistem viu de comunicare între generații, prin care o comunitate își codifică și perpetuează normele, credințele și valorile esențiale [22]. Înțelepciunea condensată în proverbe, balade și zicători românești – forme reprezentative ale aforisticii eposului folcloric a funcționat istoric tocmai în acest dublu registru: ca expresie a înțelepciunii colective și ca instrument educativ transmis de la o generație la alta prin intermediul persoanelor de vârsta a treia din comunități. Valorificarea aforisticii folclorice ca model educațional presupune, prin urmare, recunoașterea simultană a două realități complementare: vitalitatea sistemului folcloric ca formă de comunicare transgenerațională și rolul activ al vârstnicului nu ca simplu depozitar al trecutului, ci ca agent viu al patrimoniului cultural imaterial [22, 24].

Eposul folcloric românesc reunește creațiile narative orale transmise și reelaborate colectiv în decursul timpului. Cercetătorii Pop și Ruxăndoiu identifică straturi succesive de civilizație spirituală, de la substrat traco-dac până la influențele medievale și moderne, ceea ce explică diversitatea și profunzimea tematică a acestui fond [14, p. 23].

Potrivit *Dicționarului explicativ al limbii române*, eposul desemnează genul literar epic în sens larg, cuprinzând opere narative de amploare care relatează fapte eroice, legendare sau istorice, dar și totalitatea creațiilor epice ale unui popor sau ale unei epoci. Dincolo de dimensiunea literară, eposul funcționează ca mecanism cultural de conservare și transmitere a experienței sociale și axiologice, ceea ce îl transformă într-o resursă de primă importanță pentru educație. Ovidiu Bârlea sublinia că folclorul exprimă mentalitatea colectivă și modul în care comunitatea își interpretează existența, reflectând concepțiile sale morale și sociale [5]. Iordache A. Zanne tratează aforistica, în monumentala culegere „Proverbele românilor” (10 volume, 1895–1912), ca expresie a filozofiei populare, a logicii și eticii satului românesc [21]. Traian Herseni, la rândul său, sublinia că civilizația contemporană românească se definește prin cuvântul înțelept, al cărui vehicul privilegiat a fost tocmai aforistica orală [12].

Tipologia aforisticii folclorice și valoarea ei educativă. Proverbul — normă colectivă cristalizată. Proverbul constituie forma cea mai elaborată și mai stabilă a aforisticii populare. Zanne îl definea ca o judecată morală exprimată în chip scurt și memorabil, sancționată de uzul colectiv al comunității [21]. Din unghi educativ, proverbul exercită mai multe funcții complementare: a) funcția normativă (*Omul sfințește locul*), b) funcția consolatoare (*Unde-i voință, e și putință*) și c) funcția de prevenție (*Graba strică treaba*). Ernest Bernea observa că proverbul românesc nu impune prin autoritate externă, ci convinge prin evidența experienței colective sedimentate, angajând simultan rațiunea și afectivitatea ascultătorului. Această calitate îl face un instrument pedagogic superior oricărei norme didactice abstracte, deoarece apelează la înțelepciunea vie, nu la prescripție rece [4, p. 203].

Aforismul și zicătoarea — portrete ale înțelepciunii practice. Aforismele se remarcă prin densitate semantică și putere de sinteză. Ele stimulează reflecția critică și oferă un cadru de interpretare a experienței cotidiene. Enunțuri de tipul *„Cine nu știe să asculte, nu poate învăța”* mobilizează participarea activă la procesul de cunoaștere, relevând valoarea ascultării și a receptivității ca precondiții ale formării. Zicătoarea se distinge de proverb prin plasticitate imagistică și prin tonul ironic, mai degrabă descriptiv decât prescriptiv. Pop și Ruxăndoiu remarcau în paremii un registru expresiv mai aproape de limbajul cotidian și mai direct ancorat în situații concrete de viață [14, p.156]. Herseni adăuga că umorul popular din zicători este o armă a lucidității, nu a cinismului, întrucât corectează fără să distrugă [12, p.134]. Formule ca *„Bătrânul care vorbește, înțelepciune aduce”* recunosc autoritatea experienței și facilitează integrarea persoanelor de vârsta a treia în viața comunității.

Ghicitoarea — exercițiu al gândirii reflexive. Ghicitoarea se înscrie în familia aforisticii prin caracterul compact, prin apelul la imagini poetice condensate și prin finalitatea sa cognitivă. Adorian Fochi arăta că ghicitorile românești acoperă un spectru enciclopedic al realității, de la fenomenele naturii până la subtilitățile vieții sociale, organizând percepția lumii prin analogie și metaforă [11, p.78]. Din perspectivă pedagogică, ghicitoarea stimulează curiozitatea intelectuală și antrenează mecanismele gândirii divergente. G. G. Antonescu sublinia că jocul minții este una dintre cele mai naturale și mai eficiente forme de educație intelectuală [3, p.87], iar ghicitoarea populară este prin excelență o expresie a acestui joc. Ghicitori de tipul *„Are patru picioare și nu merge; are pagini și vorbește”* (cartea) constituie veritabile exerciții de antrenament cognitiv și interacțiune în grup.

Sistemul de valori al aforisticii folclorice românești. Romulus Vulcănescu aprecia că valorile fundamentale ale eticii populare românești — cinstea, hărnicia, cumpătarea și solidaritatea — sunt codificate în aforistică cu o concizie și o forță care asigură perpetuarea lor nealterate de-a lungul generațiilor [20, pp. 201-202]. Această observație permite delimitarea mai multor sfere axiologice reprezentative: a) *Munca și responsabilitatea*. Eposul folcloric glorifică munca cinstită drept fundament al demnității umane. Bernea observa că, în cultura tradițională românească, omul care muncește este omul întreg, în vreme ce lenea este asimilată moral decăderii [4, 178]. Proverbe ca *Munca înnobilează omul* sau *Cine nu muncește, nu mănâncă* formulează această convingere colectivă cu o economie de mijloace remarcabilă. b) *Onestitatea și echitatea morală*. Zanne identifica în corpusul paremiologic românesc un autentic

cod moral popular, structurat în jurul virtuților cardinale ale omului de rând [21]. Enunțuri de tipul *Vorba dulce mult aduce* sau *Minciuna are picioare scurte* sintetizează norme etice cu o remarcabilă stabilitate culturală. c) *Înțelepciunea și cumpătarea*. Herseni arăta că moderația reprezintă, în ethosul popular românesc, virtutea care le armonizează pe toate celelalte [12, p. 211]. Proverbele despre măsură — *Măsura e sora înțelepciunii* — constituie un tratat condensat de filozofie practică. d) *Solidaritatea și spiritul comunitar*. Bernea sublinia că în gândirea populară individul nu există decât în raport cu comunitatea din care face parte; aforistica reflectă această ontologie comunitară prin nenumărate îndemnuri la ajutor reciproc și coeziune [4, 95]. Exemple canonice: *Omul la om se ajută*, *Prietenul la nevoie se cunoaște*. e) *Credința și providența*. Dimensiunea religioasă este constant prezentă în aforistica românească. Vulcănescu nota că providența divină este organic integrată în viziunea populară despre lume, aforistica reflectând o teologie practică a omului simplu [20, p. 318]. Expresii ca *Omul propune, Dumnezeu dispune* ilustrează această perspectivă cu eleganță și concizie.

Modele educaționale în eposul folcloric. Analizând eposul folcloric dintr-o perspectivă etnopedagogică, pot fi identificate cinci modele educaționale distincte, care reflectă diferite dimensiuni ale procesului formativ tradițional:

1. *Modelul eroic-moral* – personajele baladelor, prin curaj, onoare, fidelitate și spirit de sacrificiu, devin repere morale pentru comunitate. Narațiunea epică funcționează ca educație indirectă, orientată spre formarea caracterului.
2. *Modelul comunitar* – prin situațiile narative și relațiile dintre personaje sunt transmise solidaritatea, ajutorul reciproc, respectul pentru tradiție și apărarea dreptății.
3. *Modelul simbolic-existențial* – epica populară interpretează experiențele esențiale ale vieții – destinul, suferința, moartea, speranța, oferind modele de înțelegere a existenței și stimulând reflecția spirituală.
4. *Modelul aforistic* – formulele sentențioase scurte din cuprinsul eposului sintetizează experiența morală a comunității, îndeplinind o funcție didactică prin transmiterea concentrată a valorilor și principiilor de viață.
5. *Modelul identitar* – eposul contribuie la păstrarea memoriei colective și la afirmarea identității culturale, consolidând conștiința apartenenței la o tradiție comună.

Eposul popular, prin natura sa complexă și multifuncțională, nu se atribuie doar unui singur model de transmitere a valorilor, ci ilustrează simultan mai multe modele valorice, reflectând astfel complexitatea unui fenomen cultural care nu poate fi redus la o singură funcție, ci acționează concomitent ca formulă morală, memorie colectivă și model identitar al comunității.

Miorița — model al echilibrului existential. Balada *Miorița* reprezintă una dintre creațiile cele mai reprezentative ale spiritualității pastorale românești. Ovid Densușianu considera că aceasta exprimă o filozofie de viață caracterizată prin acceptarea senină a destinului și prin armonia omului cu natura [9]. Adrian Fochi a subliniat dimensiunea filosofică și cosmologică a baladei, arătând că moartea este integrată în

ea într-o ordine universală [10, 32]. Din perspectivă educativă, *Miorița* transmite valori de echilibru interior, demnitate în fața încercărilor vieții și asumare responsabilă a destinului.

Meșterul Manole — etica actului creator. Legenda Meșterului Manole ilustrează raportul dintre creație și sacrificiu ca temă fundamentală a imaginarului cultural românesc. Actul construirii mănăstirii devine simbolul oricărei opere care presupune dedicare totală și responsabilitate morală. Din perspectivă pedagogică, această legendă stimulează reflecția asupra valorilor perseverenței, responsabilității profesionale și conștiinței valorii actului creator, putând fi valorificată în discuții despre relația dintre creativitate și etică.

Eposul haiducesc — libertate și dreptate socială. Eposul haiducesc cuprinde balade și cântece epice care tematizează lupta împotriva nedreptății sociale și idealul de dreptate al comunității. Haiducul apare ca erou popular care restabilește echilibrul moral perturbat de abuzurile de putere. Mihai Pop și Pavel Ruxăndoiu arătau că haiducul devine, în conștiința populară, simbolul dreptății și al rezistenței morale [15]. Dimensiunea aforistică a eposului haiducesc se manifestă prin formule concise care sintetizează principii morale esențiale, cum ar fi autonomia morală, solidaritatea cu cei defavorizați sau curajul civic, după cum ilustrează versurile emblematice: *Haiducul nu-i rob nimănui, Numai codrului și lui Dumnezeu*. Gheorghe Vrabie remarca că balada populară construiește un model ideal de libertate și demnitate umană [19, p. 112], ceea ce confirmă relevanța educativă a acestor creații pentru formarea unor valori civice precum responsabilitatea față de comunitate și spiritul de justiție.

Aceste modele confirmă că eposul folcloric nu este doar creație artistică, ci și un instrument tradițional de educație axiologică, activ timp de secole în cultura populară românească, transmițând valori fundamentale prin intermediul narativului epic și al expresiilor sentențioase.

Strategii de valorificare didactică a aforisticii folclorice. Antonescu avertiza că folclorul introdus mecanic în școală devine un corp străin; valoarea sa se actualizează numai dacă educatorul știe să-l pună în legătură vie cu experiența elevilor [3, p. 145]. Această observație orientează abordarea didactică spre o serie de strategii participative și reflexive: *Analiza textelor paremiologice*. Elevii pot fi invitați să examineze proverbele la nivel lingvistic, stilistic și axiologic, urmând grila propusă de Pop și Ruxăndoiu [14, p. 312], care recomanda articularea celor trei niveluri de analiză în examinarea textului folcloric. *Crearea de texte inspirate din aforistică*. Pornind de la un proverb sau o zicătoare, elevii pot elabora eseuri, scenete dramatice sau narațiuni morale. Antonescu recomanda extinderea unui proverb într-o narațiune morală ca exercițiu de formare a caracterului [3, p. 89]. Proiectele de anchetă de teren au valoare documentară și formativă deopotrivă. Fochi sublinia că nicun manual nu poate înlocui contactul nemijlocit cu purtătorii tradiției, care oferă elevilor o lecție de autenticitate [11, p.12]. *Dramatizarea și jocul de rol*. Aforismele pot constitui punctul de plecare pentru simularea unor situații de viață. Bernea aprecia că forma dramatică este cea mai eficientă cale de însușire a normelor etice populare, deoarece pune individul în situația de a le trăi, nu doar de a le recepta pasiv [4, p. 214]. *Abordarea interdiscipli-*

nară. Aforistica folclorică poate fi valorificată convergent la disciplinele limbă și literatură română, educație civică, istorie și filosofie. Herseni pleda pentru o pedagogie a identității care să valorifice confluența disciplinelor școlare în jurul patrimoniului spiritual național [12, p. 267]. Din perspectiva andragogiei și a educației permanente, integrarea aforisticii folclorice în programe destinate persoanelor de vârsta a treia este deosebit de relevantă. Studiile din domeniu subliniază că adultul învață mai eficient atunci când experiența lor este valorizată, când conținutul este relevant pentru viața lor concretă și când li se acordă autonomie în procesul de cunoaștere [13]. Aforismele și proverbele satisfac toate aceste condiții, constituind instrumente eficiente de educație morală, cognitivă și socială în cadrul educației pe parcursul întregii vieți.

Aforistica eposului folcloric românesc constituie o sursă valoroasă pentru fundamentarea unor modele educaționale ancorate în tradiția culturală. Prin intermediul proverbelor, zicătorilor, ghicitorilor și al formulelor sentențioase din balade și legende, comunitatea tradițională a cristalizat un sistem implicit de pedagogie în care transmiterea valorilor se realiza prin narațiune, simbol și exemplu viu. Studiul a demonstrat că eposul folcloric oferă cinci modele educaționale complementare eroic-moral, comunitar, simbolic-existențial, aforistic și identitar, fiecare reflectând o dimensiune distinctă a procesului formativ tradițional. Recuperarea și actualizarea creativă a acestor modele în educația contemporană poate contribui la dezvoltarea educației axiologice, la consolidarea identității culturale și la stimularea reflecției critice la toate vârstele. G. G. Antonescu, unul dintre cei mai importanți pedagogi români ai secolului XX, observa că „educația autentică nu poate fi desprinsă de tradiție, de fondul spiritual al poporului în mijlocul căruia se exercită [3, p.112]. Aforistica folclorică, prin concizia, profunzimea și forța sa expresivă, rămâne un vehicul privilegiat al acestui fond spiritual, relevant nu doar pentru conservarea identității culturale, ci și pentru formarea valorilor, a responsabilității morale și a conștiinței comunitare – obiective perene ale oricărui demers educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2022, 373 p.
2. ANDREI, P., *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1998, ISBN 973-683-017-9, 240 p.
3. ANTONESCU, G. G. *Educație și cultură*. București: Cultura Românească, 1943, 598 p.
4. BERNEA, E., *Civilizația română sătească*. București: Colecția „Țară și neam", 122 p.
5. BÂRLEA, O. *Folclorul românesc*. Vol. I. București: Minerva, 1981, 495 p.
6. BRĂILOIU, C. *Opere*, vol. I. București: Editura Muzicală, 1967, 454 p.
7. CARACOSTEA, D. *Poezia tradițională română*, vol. 1, Editura pentru Literatură, București, 1969, 414 p.
8. CUCEU, I. *Fenomenul povestitului*. Cluj-Napoca: Fundația pentru Studii Europene, 1999.
9. DENSUȘIANU, O. Viața păstorească în poezia noastră populară. Vol, I. București. Casa Școalelor, 1922, 127 p.

10. FOCHI, A. *Miorița. Tipologie, circulație, geneză, texte*, Editura Academiei, București, 1964,
11. FOCHI, A. *Datini și eresuri populare de la sfârșitul secolului al XIX-lea*. București: Minerva. 1976, 391 p.
12. HERSENI, T. *Forme străvechi de cultură poporană românească*. Cluj-Napoca: Dacia. 1977.
13. PALOȘ, R.; SAVA, S.; UNGUREANU, D. (coord., 2007) *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Polirom, Iași, ISBN: 978-973-46-0673-3, 344 p.
14. POP, M.; RUXĂNDOIU, P. *Folclor literar românesc*. București: EDP, 1978, 368 p.
15. POP, M.; RUXĂNDOIU, P. *Folclor literar românesc* (ed. a II-a). București: EDP, 1991, 303 p.
16. SILISTRARU, N., *Etnopedagogie și educație*. Chișinău: Editura CEP UST, 2021, ISBN 978-997-57-6295-3.
17. TALPĂ, S. Cercetarea și valorificarea dansului folcloric în spațiul basarabean. În: *Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare*, vol. I. Chișinău: Institutul Patrimoniului Cultural. 2020
18. TALOȘ, I. *Gândirea magico-religioasă la români. Dicționar*. Editura Enciclopedică. București, 2001, 288 p.
19. VRABIE, G. *Balada populară românească*. București: Editura Academiei, 546 p.
20. VULCANESCU, R. *Mitologie română*, Editura Academiei, București, 1985. https://www.scribd.com/document/337458977/Mitologie-Romana-Romulus-Vulcanescu-Text
21. ZANNE, I. A. *Proverbele românilor* (10 vol.). București: Socec. 1895–1912. https://www.scribd.com/doc/312214979/Zane-I-Proverbele-romanilor-volumul-10-pdf
22. DUNDES, A. *The Study of Folklore*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965. 481 p
23. ZIPES, J. *The Brothers Grimm: From Enchanted Forest to the Modern World* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan, 2002. 331 p.
24. PIKUŁA, N. G. *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Borgis, 2013. ISBN 978-83-62993-03-1, 204 p.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE MANAGEMENT AL TIMPULUI PENTRU LIDERII EDUCAȚIONALI

DEVELOPING TIME MANAGEMENT COMPETENCY FOR EDUCATIONAL LEADERS

Natalia MELNIC, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia MELNIC, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1996-1712
e-mail: melnic.natalia@upsc.md

CZU: 005.962.11:37.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p210-215

Abstract. Within the context of modernizing educational management, an innovative methodological model for training educational managers is established, based on a blended-learning system. This model integrates online and face-to-face learning, focusing on the development of essential time management competencies. The program emphasizes declarative, procedural, and attitudinal knowledge, addressing critical topics such as self-management, stress management, and the use of the priority matrix

Keywords: time management, educational leaders, *învățare* mixtă.

Sistemul de formare a managerilor se bazează pe un model metodologic ce combină învățarea online cu cea față în față (blended-learning). Modelul explică metodologia acestui proces complex, sistemic, integrator și designul studiului, modalitățile de intervenție în procesul de învățare, ținând cont de rezultatele testării inițiale și opțiunile cursanților [3].

În contextul celor abordate, sunt deosebit de importante cunoștințele integrate competențelor de formare a managerilor educaționali cu referință la managementul timpului, elaborate în logica cercetării, realizării Programului de formare a competențelor în managementul timpului la manageri școlari/potențiali manageri (tabelul 1.).

Tabelul 1. Cunoștințele integrate competențelor managementului timpului

Cunoștințe declarative	Competențe specifice și cunoștințe procedurale	Cunoștințe atitudinale
Concepte: management, manage mentul timpului și al priorităților, planifica-re-organiza-	Definirea și identificarea semnificațiilor self- ma-nagementului; Specificarea caracteristicilor Managementului timpului; Analizarea și interpretarea elementelor, fenome-nelor și proceselor în timp; Monitorizarea unor acțiuni, evenimente, procese;	Cunoașterea propri-ei persoane; Gestiunea propriei persoane; Utilizarea timpului în mod conștient, eficient, real;

Cunoștințe declarative	Competențe specifice și cunoștințe procedurale	Cunoștințe atitudinale
re-control, comunicare, cronos, self-management: managementul stresului, prezentarea eficientă, conducerea reuniunilor, dezvoltarea în carieră, eficiența individuală.	Analizarea propriilor activități și ale altor persoanae; Estimarea/măsurarea duratei unor acțiuni, evenimente, procese; Anticiparea unor acțiuni, procese, evenimente; Analizarea relațiilor temporale (cronologice); Determinarea priorităților educaționale; Determinarea criteriilor de prezentare eficientă; Identificarea caracteristicilor conducerii eficiente a ședințe- lor/reuniunilor; Specificarea managementului stresului; Determinarea strategiilor de dezvoltare a trăsăturilor de lider; Configurarea problematicii privind etica și comportamentul managerului Stabilirea de criterii privind eficiența individual;	Evitarea pierderii timpului; Selectarea priori- tăților din priorități; Evitarea stresului, soluționarea situațiilor de stres; Comunicare interpersonală eficientă, nonviolentă; Toleranță, respectul dreptului la opinie proprie;
	Selectarea căilor și mijloacelor de comunicare deschisă întru eficientizarea demersului managerial prin valorifica- rea particularităților individuale și de grup; Proiectarea/planificarea activității institu ției educaționale pe termen scurt, mediu și lung; Organizarea și construirea unui model intuitiv/ real de conducere a unității școlare în actualitate, utilizând instrumente precum: Matricea pe domenii de management (tehnic, politic, cultural) și Modelul ACE FIRST eficace/ineficace; Monitorizarea-evaluarea acțiunilor prevăzute la nivel de unitate școlară, cadru didactic, disciplină/ process; Administrarea instituției pe bază de competențe, gestionarea resurselor materiale și financiare în funcție de priorități; Aplicarea stilului de conducere adecvat situației asigurându-se normele democratice, inclusiv prin delegare de răspundere și responsabilități	Dorință de autoformare profesională și individuală; Respectarea eticii și comportamentului de lider Interpretarea corectă a fenomenelor, proceselor, relațiilor Raționamentul și orizontul de planificare Integritatea formării imaginii viitorului dorit Conceperea și aplicarea în practică a unui stil propriu de conducere – autentic, real, eficient

Astfel, pentru a ajuta cursantul/managerul să-și formeze și să-și dezvolte competențele respective, am pornit de la conceperea unui **model intuitiv** de către subiecți în baza profilului de competență și a rezultatelor testării inițiale (Rezultate i), după care are loc învățarea, intervenția ghidată (Rezultate G), urmată de testarea finală (Rezultate f) și finalizată cu un **model construit** raportat la profilul de competență/ modelul expert (figura 2.).

În cadrul formării de competențe manageriale prin blended-learning cu referință la managementul timpului (figura 1.), ne ghidăm de cele trei logici diferite, dar articulate între ele: o logică a acțiunii în situație, o logică curriculară și o logică a învățării, precum și de faptul că organizarea învățământului centrat pe competențe are la bază două concepții, două școli de gândire și de acțiune practică [apud 4]:

1. Școala competențelor transversale;
2. Școala competențelor de bază sau „pedagogia integrării".

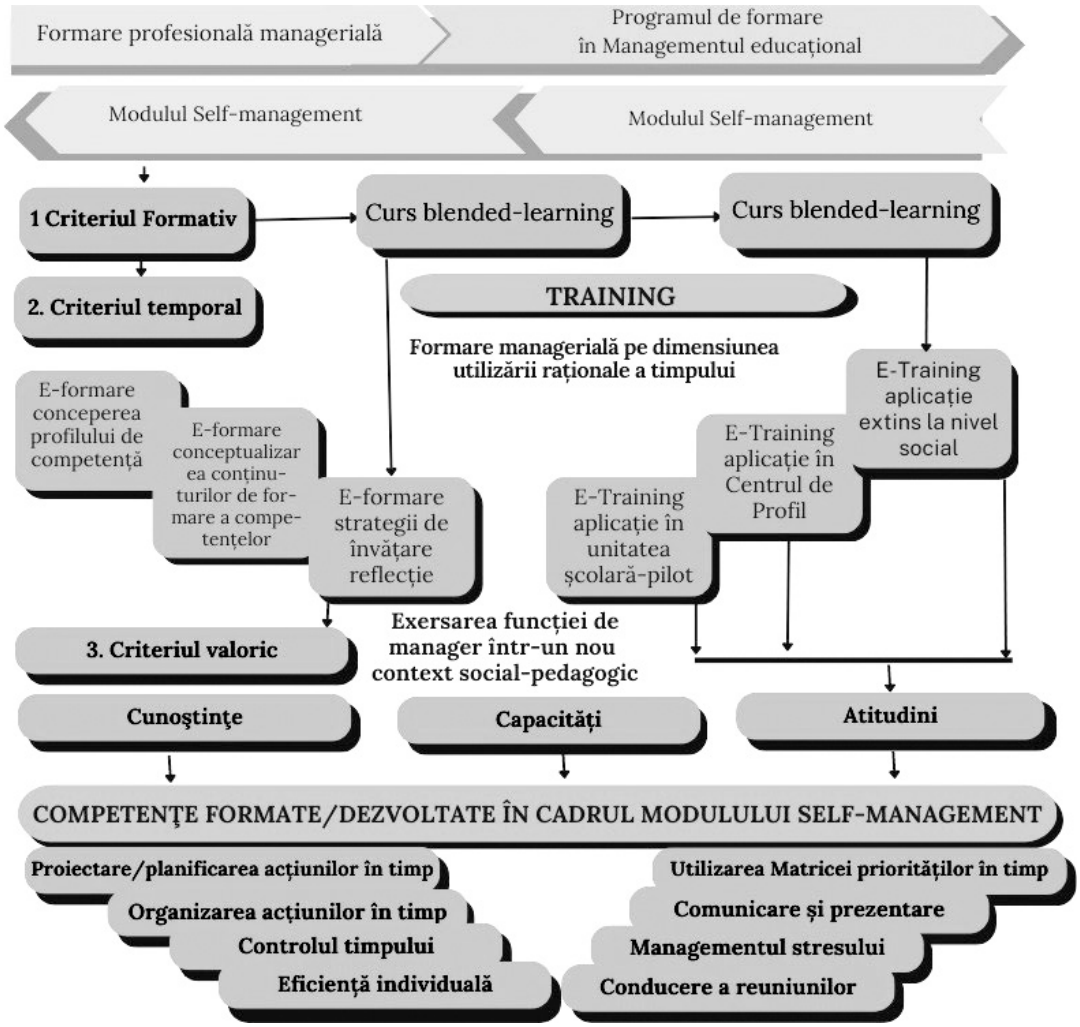


Figura 1. Modelul conceptual de formare a competențelor în managementul timpului

Evaluarea inițială și finală se face utilizând Matricea de specificații la programul de formare în managementul timpului, care determină ponderea itemilor pe cele patru niveluri taxonomice cu referință la conținuturile de bază, rezultatele testării fiind prezentate discreționar (figura 2.).

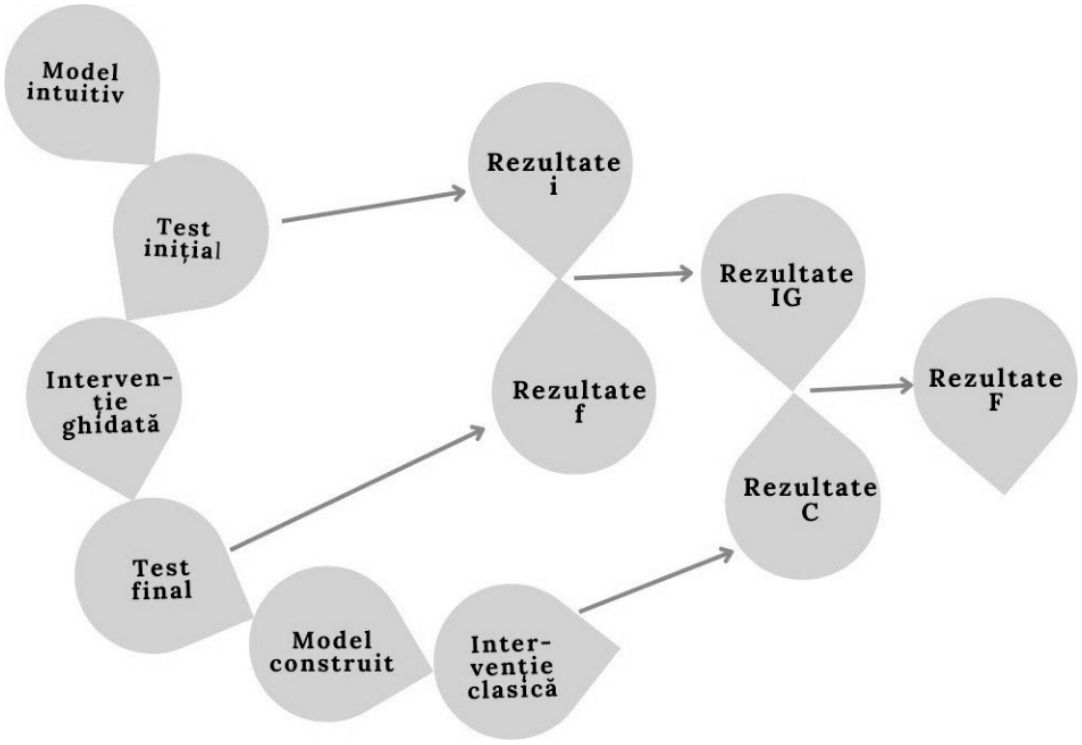


Figura 2. Modul de comparare a datelor: model intuitiv/model construit/ model expert [adap 5]**.**

Tabelul 2. Matricea de specificaţii la programul de formare în managementul timpului

Niveluri taxonomice/ conţinuturi	**Cunoașterea**	**Înțelegerea**	**Aplicarea**	**Rezolvarea problemelor**	**Total % (număr de itemi)**
Timpul și semnificațiile sale	10 (1)	10 (1)		10 (1)	3 (30)
Paradigma Time management	10 (1)	10 (1)	10 (1)	10 (1)	4 (40)
Matricea priorităților în timp			10 (1)		1(10)
Managementul stresului legat de timp	10 (1)			10 (1)	2 (20)
	3 (30)	2 (20)	2 (20)	3 (30)	10 (100)

Tabelul 3. Abilitățile proprii managerului cu referință la managementul timpului

Abilităţi de relaţionare şi gestionare	Abilităţi metodologice-profesionale	Calităţi
de a comunica de a dialoga de a asculta de a înțelege de a analiza contexte și situții diverse de a proiecta de a promova de a accepta de a gestiona	de a identifica o problemă de a evalua trebuințe de a investiga de a colecta și prelucra informații de a clarifica problema de a planifica activitățile de a selecta de a angaja de a monitoriza de a îndruma, a acorda sprijin și ajutor	*siguranță* *încredere în sine* *competență* *sinceritate* *receptivitate* *deschidere la nou* *obiectivitate* *empatie* *responsabilitate*
de a se confrunta de a convinge de a raționaliza de a colabora de a negocia de a explora etc.	de a evalua de a lucra în echipă de a cerceta într-o manieră științifică de a consilia un caz de a lucra în mod preventiv de a aplica unele tehnici etc.	*credibilitate* *onestitate* *căldură* *răbdare* *activism, dinamism* *atenție etc.*

Timpul educațional împrumută note și trăsături ale timpului în general și este supus permanent unor influențe nespecifice ce țin de durata proceselor ce influențează educația sau care sunt generate de aceasta. Diversificarea și complicarea timpilor sociali presupune o creștere a autonomiei persoanelor în gestionarea diferențiată a duratelor. Autonomia, în acest sens, se poate forma și întări. Capacitatea de autoorganizare a timpului se corelează puternic cu sentimentul de reușită într-un domeniu sau altul (tabelul 3).

Perisabilitatea profesiunilor generează, de pildă, o regândire a raportului dintre formarea inițială și cea continuă. Dacă în mod tradițional formarea inițială dura cel mai mult, intervențiile formative ulterioare fiind intermitente și de scurtă durată, astăzi se impune o creștere semnificativă a duratelor formării continue. Conceperea și realizarea educației permanente, convertirea școlii la cerințele învățării adulților răspunde acestei noi problematici a societății actuale.

De asemenea, creșterea continuă a timpului liber la nivelul ciclului vieții obligă la achiziționarea unor dispozitive specifice, încă din perioada școlarității, pentru gestionarea convenabilă a timpului personal. Acestea implică o capacitate deosebită de articulare a timpului școlar cu cel extra- sau non-școlar, precum și realizarea de noi sinergii la nivelul diferitelor „fețe" ale timpului social [2].

În vederea conștientizării nevoii implementării Modelului managerial de gestionare eficientă a timpului, acesta a fost introdus pentru conceptualizare și aplicare în programul-cadru al cursurilor de formare continuă a managerilor școlari și în programul pentru studiile de master în managementul educațional, acceptate pentru

realizare de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Anumite aspecte ale modelului nominalizat (Timpul și semnificațiile sale, Paradigma Time Management, Matricea priorităților în timp, Managementul stresului legat de timp) sunt prevăzute în conținutul probelor de atestare pentru obținerea gradelor manageriale (superior, întâi, doi) de către cadrele didactice cu funcții de conducere din învățământul preuniversitar, în cadrul inspectării/evaluării unităților școlare, precum și de acreditare a unităților de învățământ preuniversitar [6].

Astfel, Modelul managerial de gestionare eficientă a timpului în instituția de învățământ constituie parte integrantă a modernizării învățământului general din Republica Moldova, a tendințelor strategice de democratizare a învățământului și, în special, a sistemului de conducere axat pe un management modern și autentic.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. Managementul activității educative la clasa de elevi. Aspecte teoretice și metodologice. Chișinău: IȘE, 2015. 110 p.
2. BURDUȘ, E.; POPA, I. Fundamentele managementului organizației. București: Editura Pro Universitaria, 2022. 394 p. ISBN 642-100-000922.
3. COJOCARU, V. GH. Competență–Performanță–Calitate: concept și aplicații în educație. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2016. 274 p.
4. COVEY, STEPHEN R. Managementul timpului sau Cum ne stabilim prioritățile. A trăi, a iubi, a învăța, a lăsa o moștenire. București: ALLFA, 2002. 408 p.
5. CRUDU, V.; PATRAȘCU, D. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare: Management-Tehnologii-Metodologii-Evaluare. Chișinău: Gunivas, 2007. 378 p. ISBN 978-9975-908-66-5.
6. MELNIC, N. Determinări pedagogice ale managementului timpului. Monografie, Chișinău, 2024.
7. ZAHARIADES, DAMON. The Time Management Solution: 21 Proven Tactics To Increase Your Productivity, Reduce Your Stress, And Improve Your Work-Life Balance. Paperback, 2022. 227 p. ISBN 979-835-462-486-7.

INTEGRAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL EDUCATION

Georgiana-Ionela DUMITRA, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Georgiana-Ionela DUMITRA, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0000-6293-8473
e-mail: georgiana.ccmioveni@gmail.com
Sergiu BACIU, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-7452-8356
e-mail: baciu.sergiu@upsc.md

CZU: 373.3:004.8
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p216-222

Abstract. This study provides an extensive interdisciplinary examination of Artificial Intelligence (AI) integration in preschool education. The theoretical framework synthesizes developmental psychology, executive function theory, socio-constructivism, systemic pedagogy and critical digital didactics. A systemic pedagogical model is proposed and explored through an exploratory six-week intervention (N = 24). Quantitative descriptive indicators and qualitative analysis suggest measurable improvements in engagement, task accuracy, cognitive flexibility and collaborative behaviour. The findings highlight the decisive role of guided educator mediation, ethical governance and balanced digital exposure in early childhood contexts. The study contributes a theoretically grounded and empirically explored framework for responsible AI integration in preschool education.
Keywords: artificial intelligence; preschool education; executive functions; digital pedagogy; adaptive learning; systemic model.

Introducere

În contextul progreselor tehnologice rapide, integrarea Inteligenței Artificiale (IA) în educația timpurie din România și Republica Moldova nu mai este un subiect de discuții futuriste, ci o necesitate strategică. Într-o lume tot mai digitalizată, grădinița devine primul spațiu în care copiii pot interacționa ghidat cu tehnologia, pregătindu-i pentru provocările secolului XXI. Din această perspectivă, prin combinarea inovării cu respectarea principiilor etice și a cadrului național de învățământ, IA se poate transforma într-un aliat valoros în educația timpurie, pregătind astfel

copiii pentru o societate din ce în ce mai digitalizată. Mai jos prezentăm doar câteva beneficii care ne pot motiva să aplicăm IA în educație:

- Învățarea personalizată: IA contribuie la implicarea și reducerea stresului în procesul educațional prin diversificarea modalităților de învățare din perspectiva adaptării la ritmul și interesele fiecărui copil.
- Incluziune și accesibilitate: IA facilitează accesul la învățare pentru copiii cu necesități educaționale speciale prin oferirea posibilității creării unor trasee de învățare și tehnologiilor didactice adaptate specificului acestor copii.
- Stimularea creativității: IA (ex. roboți educaționali, jocuri interactive) transformă lecțiile în experiențe interesante și motivante, încurajând învățarea prin descoperire, explorarea și rezolvarea de probleme prin metode inovatoare.

Evident că integrarea IA în educația preșcolară reprezintă un răspuns prompt la provocările lumii postmoderne. Totuși, IA nu înlocuiește căldura sufletească a educatorului, ci îi oferă acestuia „superputeri" pentru a înțelege și sprijini mai eficient și eficace fiecare copil în drumul său spre autorealizare.

Metodologia cercetării

Educația preșcolară reprezintă o etapă critică în dezvoltarea arhitecturii cognitive și socio-emoționale a copilului. Între 3 și 6 ani se consolidează funcțiile executive emergente – memorie de lucru, control inhibitor și flexibilitate cognitivă – mecanisme fundamentale pentru autoreglare și adaptare comportamentală [5, p. 136]. Aceste structuri influențează planificarea, organizarea și rezolvarea de probleme, având impact asupra performanței școlare ulterioare [3, p. 714].

În paradigma socio-constructivistă, dezvoltarea cognitivă este inseparabilă de contextul social. Zona proximei dezvoltări descrie spațiul în care intervenția adultului facilitează trecerea de la competențe actuale la competențe potențiale [23, p. 86]. În consecință, integrarea inteligenței artificiale trebuie să susțină medierea pedagogică, nu să o înlocuiască.

Bruner [4, p. 11] argumentează că educația este un proces cultural: învățarea timpurie se sprijină pe joc simbolic, interacțiune narativă și semnificații construite împreună. Integrarea sistemelor inteligente trebuie să respecte caracterul ludic și relațional al educației preșcolare, evitând fragmentarea experienței educaționale în micro-sarcini digitale fără transfer semnificativ.

Din perspectiva dezvoltării timpurii, experiențele multisenzoriale directe au rol formativ în consolidarea conexiunilor neuronale și în dezvoltarea autoreglării [21, p. 192]. Astfel, integrarea tehnologiei trebuie să fie complementară și proporțională, asigurând echilibru între experiența concretă și sprijinul digital.

Pedagogia digitală contemporană presupune integrarea reflexivă a tehnologiei în procesele educaționale, evitând entuziasmul necritic și respingerea apriorică a ino-

vației [20, p. 4]. În educația timpurie, această integrare trebuie să rămână centrată pe copil și pe relația educațională.

Review-urile indică faptul că utilizările IA sunt mai bine documentate în învățământul superior decât în educația timpurie, ceea ce justifică prudența în transferul soluțiilor tehnologice către mediile preșcolare [25, p. 5]. UNESCO insistă asupra echității, transparenței și protecției datelor în utilizarea AI în educație [22, p. 12].

Floridi [8, p. 261] susține integrarea normelor de încredere și responsabilitate încă din faza de proiectare (*ethics by design*). În cazul copiilor preșcolari, guvernanța etică (acord parental, minimizarea datelor, limitarea timpului) devine condiție de bază pentru pilotarea instrumentelor IA.

OECD [17, p. 18] atrage atenția asupra riscului accentuării inegalităților digitale. În educația preșcolară, acest risc se extinde la dimensiunea familială și la capacitatea de susținere a învățării acasă.

Modelul pedagogic sistemic propus este fundamentat pe integrarea coerentă a patru componente interdependente:

1. *adaptivitatea digitală* – utilizarea aplicațiilor inteligente care ajustează nivelul sarcinilor;

2. *medierea pedagogică activă* – intervenția educatorului în ghidarea procesului cognitiv;

3. *guvernanța etică* – respectarea normelor privind protecția datelor și durata expunerii;

4. *integrarea curriculară* – corelarea utilizării tehnologiei cu obiectivele educaționale oficiale.

Aceste componente funcționează sistemic, tehnologia având rol de instrument educațional integrat, nu de substitut al relației pedagogice.

Tabelul 1. Operaționalizarea modelului pedagogic sistemic

Componentă	**Exemplu de practică**	**Indicator de calitate**
Adaptivitate digitală	Sarcini gradate automat + feedback imediat	Progres gradual, reducerea frustrării
Mediere pedagogică	Întrebări ghidate, verbalizare pași, generalizare în joc	Strategii explicite, cooperare
Guvernanță etică	Durată limitată, acord parental, minimizare date	Respectarea protocolului
Integrare curriculară	Corelare cu obiective (limbaj, pre-matematic)	Coerență cu planificarea

Notă. Modelul urmărește complementaritatea tradițional–digital și centralitatea relației educaționale.

Adaptivitatea digitală se referă la utilizarea aplicațiilor inteligente pentru ajustarea sarcinilor în raport cu nivelul copilului [10, p. 33]. Medierea pedagogică activă

rămâne nucleul: educatorul explicitează strategiile, stimulează verbalizarea și menține componenta socio-emoțională a experienței [23, p. 90]. Guvernanța etică include reguli de durată, transparență și protecție a datelor [8, p. 262].

În logica schimbării educaționale, tehnologia produce valoare doar când este ancorată în cultura profesională și în competențele cadrelor didactice [9, p. 27]. Modelul este completat de o componentă instituțională: formarea educatorilor, planificare curriculară și evaluare periodică.

Studiul a utilizat un design pretest–posttest fără grup de control, cu scop exploratoriu. Eșantionul a inclus 24 de copii (5–6 ani). Intervenția s-a desfășurat pe durata a șase săptămâni și a inclus 12 sesiuni (30 de minute/sesiune), integrate în activități curriculare (limbaj, pre-matematic, jocuri de cooperare).

Indicatorii urmăriți au fost: implicarea activă, acuratețea sarcinilor, colaborarea și verbalizarea strategiilor. Datele au fost colectate prin grile de observație și fișe de progres, apoi sintetizate în procente descriptive.

Tabelul 2. Indicatori cantitativi pretest–posttest

Indicator	Pretest (%)	Posttest (%)	Diferență
Implicare activă	62	83	+21
Acurateţe sarcini	58	81	+23
Colaborare	60	84	+24

Notă. Procentele reprezintă agregări descriptive ale observațiilor (N = 24).

Pentru vizualizarea evoluțiilor, indicatorii principali au fost reprezentați grafic. Interpretarea urmărește relația dintre structura activităților, feedback-ul adaptiv și medierea educatorului, evitând atribuirea exclusivă a progresului tehnologiei.

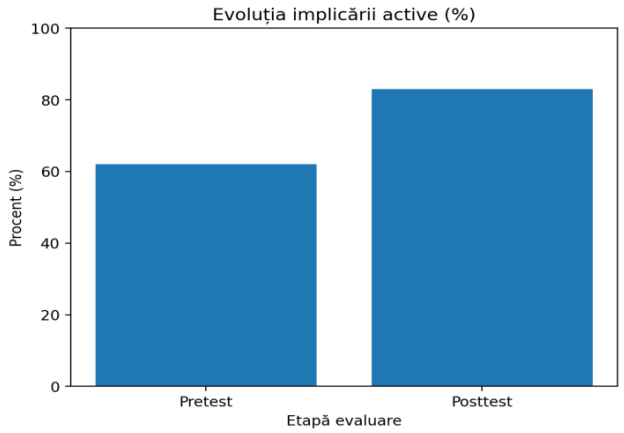


Figura 1. Evoluția implicării active (Pretest–Posttest)
Sursa: elaborare proprie.

Creșterea implicării sugerează îmbunătățirea angajării în sarcină, susținută de feedback și de structurarea gradată a activităților. Totuși, rolul central rămâne medi-

erea educatorului, care a facilitat menținerea atenției prin alternanța între activități digitale și jocuri colaborative [23, p. 91].

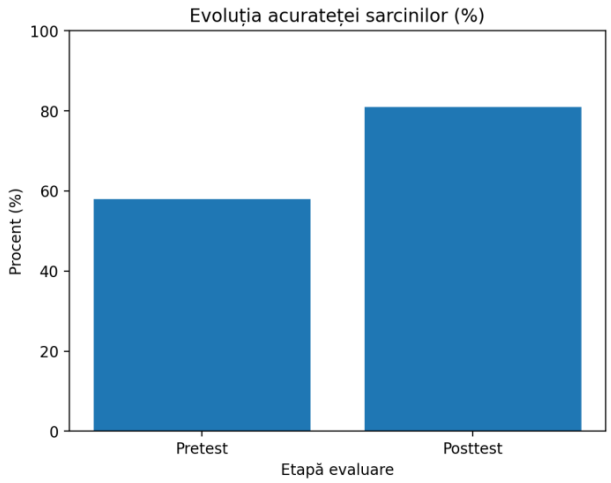


Figura 2. Evoluția acurateței sarcinilor (Pretest–Posttest)
Sursa: elaborare proprie.

Evoluția acurateței indică o consolidare a competențelor vizate, congruentă cu cercetările referitoare la diferențierea prin sisteme adaptive [10, p. 55].

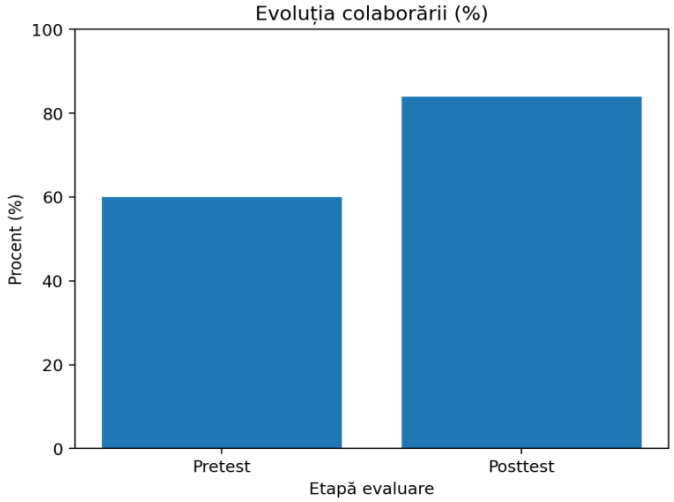


Figura 3. Evoluția colaborării (Pretest–Posttest)
Sursa: elaborare proprie.

Creșterea colaborării susține ideea că tehnologia poate fi integrată prosocial atunci când sarcinile sunt proiectate ca activități de cooperare, iar educatorul reglează rolurile și comunicarea [4, p. 23].

Rezultatele exploratorii sunt convergente cu cercetările care indică efecte pozitive moderate ale tehnologiilor adaptive asupra implicării și performanței, cu condiția

integrării pedagogice riguroase [10, p. 62]. În același timp, perspectivele critic-reflexive avertizează că fără mediere și criterii clare de calitate, tehnologia poate conduce la învățare superficială și la diminuarea interacțiunii umane semnificative [20, p. 9].

Din perspectiva etică, recomandările UNESCO privind transparența și protecția datelor sunt esențiale în educația timpurie [22, p. 18]. Floridi [8, p. 262] argumentează că încrederea în IA depinde de reguli clare și auditabilitate, ceea ce implică protocoale instituționale și implicarea părinților.

Limitările metodologice includ eșantion redus, absența grupului de control și analiza descriptivă fără teste inferențiale. De asemenea, indicatorii sunt derivați din observație, putând apărea variabilitate inter-evaluator. Cercetări viitoare ar trebui să includă randomizare, măsuri standardizate ale funcțiilor executive și urmărire longitudinală [3, p. 726].

Concluzii

Integrarea IA în educația preșcolară necesită management educațional coerent: formare continuă, planificare curriculară aliniată obiectivelor, criterii de selecție a aplicațiilor și evaluare periodică. Tehnologia devine valoare doar când este susținută de leadership pedagogic și de cultura organizațională.

La nivel de politici, sunt necesare ghiduri metodologice pentru utilizarea IA în educația timpurie, standarde de protecție a datelor și măsuri de reducere a inegalităților de acces.

Integrarea inteligenței artificiale în educația preșcolară este justificată teoretic și susținută exploratoriu de date descriptive. Eficiența depinde de medierea pedagogică activă, echilibrul metodologic și guvernanța etică. Modelul sistemic propus poate constitui bază pentru cercetări viitoare cu design experimental și pentru dezvoltarea protocoalelor instituționale.

BIBLIOGRAFIE

1. BERS, M. U. *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge, 2018.
2. BISHOP, C. M. *Pattern recognition and machine learning*. Springer, 2006.
3. BLAIR, C., & Raver, C. C. *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach*. Annual Review of Psychology, 66, 711–731, 2015.
4. BRUNER, J. *The culture of education*. Harvard University Press, 1996.
5. DIAMOND, A. *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135–168, 2013.
6. EUBANKS, V. *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press, 2018.
7. European Commission. *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union, 2022.
8. FLORIDI, L. *Establishing the rules for building trustworthy AI*. Nature Machine Intelligence, 1(6), 261–262, 2019.

9. FULLAN, M. *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press, 2016.
10. HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. UCL Press, 2020.
11. KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. *The myths of the digital native and the multitasker*. Teaching and Teacher Education, 67, 135–142, 2017.
12. KUHL, P. K. *Brain mechanisms in early language acquisition*. Neuron, 67(5), 713–727, 2010.
13. LIVINGSTONE, S., & THIRD, A. *Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda*. New Media & Society, 19(5), 657–670, 2017.
14. LUCKIN, R. *AI for school teachers*. Routledge, 2018.
15. MAYER, R. E. *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2021.
16. NEMORIN, S., SELWYN, N., & CHOI, J. *Machine behaviourism: AI, learning and the 'hidden curriculum'. Learning, Media and Technology*, 45(3), 1–14, 2020.
17. OECD *AI and the future of skills*. OECD Publishing, 2021.
18. PAPERT, S. *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas* (2nd ed.). Basic Books, 1993.
19. SÄLJÖ, R. *Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning*. Journal of Computer Assisted Learning, 26(1), 53–64, 2010.
20. SELWYN, N. *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury, 2016.
21. SHONKOFF, J. P., & PHILLIPS, D. A. (Eds.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press, 2000.
22. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO, 2021.
23. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.
24. WILLIAMSON, B., EYNON, R., & POTTER, J. *Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114, 2020.
25. ZAWACKI-RICHTER, O., MARÍN, V. I., BOND, M., & GOUVERNEUR, F.). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators?* International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39), 1–27, 2019.

PRACTICI INTERNAȚIONALE DE SUCCES ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII EDUCAȚIEI: IMPLICAȚII PENTRU DEZVOLTAREA CADRULUI INSTITUȚIONAL OLSDÎ

SUCCESSFUL INTERNATIONAL PRACTICES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION: IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE INSTITUTIONAL FRAMEWORK OLSDÎ

Violeta POPA, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Violeta POPA, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-4348-4925
e-mail: vpvioletapopa13@gmail.com

CZU: 37.01
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p223-233

Abstract. Ensuring the quality of education is a central element of contemporary educational reforms, being closely correlated with the performance of education systems and the development of human capital. In the context of the modernization processes of the education system in the Republic of Moldova, the consolidation of quality management mechanisms at the local level becomes an essential condition for increasing institutional coherence and the efficiency of educational policies. The article comparatively analyzes four relevant international models of ensuring the quality of education – Austria, Finland, Estonia and Singapore – highlighting their main structural characteristics, governance mechanisms and instruments for monitoring educational performance. Based on the analysis carried out, the research identifies practices and institutional mechanisms that can be adapted for the development of the quality management framework at the level of OLSDÎ. The results indicate that the Austrian QMS (Qualitätsmanagement Schule) model offers a particularly relevant reference framework for the context of the Republic of Moldova, due to the combination of common quality standards, institutional self-evaluation processes, external evaluation with a formative role, and systematic methodological support mechanisms.

Keywords: educational quality assurance, quality management in education, local educational management, OLSDÎ.

Introducere

În ultimele decenii, calitatea educației a devenit o temă centrală a politicilor educaționale internaționale, fiind asociată cu performanța sistemelor de învățământ, dezvoltarea resursei umane și competitivitatea economică. În contextul transformărilor societății bazate pe cunoaștere, sistemele educaționale sunt supuse unei presiuni crescute de a demonstra nu doar accesul la educație, ci și relevanța și eficiența rezultatelor educaționale [10]. În acest cadru, conceptul de calitate a evoluat de la o abordare centrată pe conformarea la standarde administrative către o perspectivă sistemică, care integrează

leadershipul educațional, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, utilizarea datelor și capacitatea instituțiilor de a genera procese de îmbunătățire continuă [5, 7].

În literatura contemporană privind managementul educațional, dezvoltarea unei *culturi a calității este* considerată un element esențial al sistemelor moderne de asigurare a calității. Aceasta presupune internalizarea principiilor îmbunătățirii continue în practicile organizaționale ale instituțiilor educaționale și transformarea evaluării într-un proces de învățare instituțională, nu doar într-un mecanism de control administrativ [8]. În aceeași logică, politicile educaționale europene promovează integrarea autoevaluării, evaluării externe și monitorizării performanței într-un sistem coerent de management educațional, orientat spre dezvoltare instituțională și profesională [2, 4].

Un rol important în implementarea acestor mecanisme îl are nivelul intermediar al sistemului educațional, situat între nivelul central al politicilor educaționale și instituțiile de învățământ. Literatura de specialitate evidențiază că aceste structuri – autorități educaționale regionale sau locale – contribuie la coordonarea instituțiilor de învățământ, sprijinirea dezvoltării profesionale și implementarea reformelor educaționale la nivel local [5, 6].

În contextul Republicii Moldova, Organele Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ) pot fi conceptualizate ca structuri ale acestui nivel intermediar, având responsabilitatea de a coordona activitatea instituțiilor de învățământ, de a monitoriza performanța sistemului educațional la nivel raional sau municipal și de a sprijini implementarea politicilor educaționale. Totuși, dezvoltarea unui cadru coerent de management al calității la nivel local rămâne o provocare, pe fondul fragmentării mecanismelor de evaluare, utilizării limitate a datelor educaționale în procesele decizionale și al insuficientei dezvoltări a mecanismelor sistematice de sprijin pentru instituțiile de învățământ.

În acest context, analiza comparativă a unor modele internaționale relevante de asigurare a calității educației devine necesară pentru identificarea unor practici și mecanisme instituționale transferabile. Pornind de la această premisă, articolul examinează modelele din Austria, Finlanda, Estonia și Singapore, cu scopul de a evidenția acele elemente care pot contribui la dezvoltarea cadrului instituțional al managementului calității educației la nivelul OLSDÎ.

Pentru a ilustra poziția nivelului intermediar în arhitectura sistemului educațional și rolul său în managementul calității, figura 1 prezintă relațiile funcționale dintre nivelul central al politicilor educaționale, structurile intermediar e și instituțiile de învățământ.

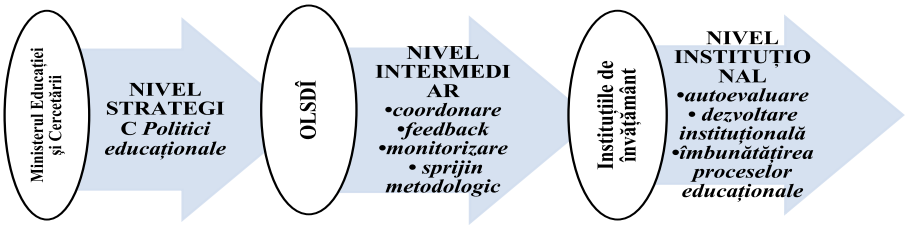


Figura 1. Rolul nivelului intermediar (OLSDÎ) în managementul calității educației

Metodologia cercetării

Cercetarea utilizează o metodologie de analiză comparativă a politicilor educaționale, bazată pe analiza documentară a cadrului normativ, a rapoartelor organizațiilor internaționale și a literaturii de specialitate privind managementul calității în educație. Studiul are un caracter calitativ și interpretativ, urmărind identificarea mecanismelor instituționale prin care diferite sisteme educaționale organizează și implementează managementul calității la nivelul instituțiilor de învățământ și al structurilor de coordonare educațională.

Analiza comparativă a fost realizată pe baza unor criterii analitice relevante pentru managementul calității educației, precum:

- viziunea asupra calității educației;
- nivelul de centralizare al sistemului educațional;
- autonomia instituțiilor de învățământ;
- rolul evaluării interne și externe;
- utilizarea datelor în managementul educațional;
- rolul leadershipului educațional;
- utilizarea tehnologiei în procesele de asigurare a calității.

Modelele analizate – Austria, Finlanda, Estonia și Singapore – au fost selectate în funcție de performanța sistemelor educaționale respective în evaluările internaționale și de diversitatea abordărilor instituționale privind managementul calității educației. Această selecție permite examinarea unor paradigme diferite de organizare a asigurării calității, de la sisteme bazate pe autonomie profesională și încredere instituțională până la modele orientate spre utilizarea datelor și managementul strategic al performanței.

Modele internaționale de asigurare a calității educației

a) Modelul austriac – QMS (Qualitätsmanagement Schule)

Un exemplu relevant de operaționalizare sistemică a managementului calității în educație este modelul austriac QMS – Qualitätsmanagement Schule, implementat la nivel național începând cu anul 2021. Reforma a urmărit integrarea mecanismelor de asigurare a calității pentru învățământul general și profesional într-un sistem unitar aplicabil tuturor școlilor, înlocuind cadrele anterioare SQA și QIBB. Prin această reformă, autoritățile educaționale austriece au urmărit consolidarea unui cadru coerent de management al calității orientat spre dezvoltarea instituțională a școlilor și îmbunătățirea rezultatelor educaționale [1].

Modelul QMS este structurat în jurul a cinci dimensiuni ale calității – leadership educațional, procese organizaționale, predare și învățare, cooperare și parteneriate, precum și rezultate educaționale – care reflectă o abordare sistemică a managementului calității inspirată de principiile îmbunătățirii continue [3]. Un element

central al sistemului îl constituie autoevaluarea instituțională standardizată realizată prin instrumentul siQe (Schulinterne Qualitätsentwicklung), completată de evaluări externe realizate de inspectoratele educaționale regionale, orientate în principal spre feedback profesional și sprijin metodologic [1].

În cadrul sistemului QMS, rezultatele proceselor de autoevaluare sunt utilizate pentru elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională ale școlilor, care stabilesc obiective strategice și măsuri concrete de îmbunătățire a calității educației. Aceste planuri sunt monitorizate periodic, reflectând logica ciclului de îmbunătățire continuă PDCA (Plan–Do–Check–Act). Rezultatele evaluării sunt integrate în planurile de dezvoltare instituțională ale școlilor, facilitând aplicarea ciclului de îmbunătățire continuă PDCA (Plan–Do–Check–Act). Sistemul este susținut și de instrumente digitale care facilitează documentarea proceselor de autoevaluare și utilizarea datelor în managementul instituțional [9].

Modelul austriac oferă un cadru coerent pentru managementul calității în educație, reducând fragmentarea mecanismelor de evaluare și stimulând dezvoltarea unei culturi instituționale orientate spre reflecție profesională și îmbunătățire continuă. Accentul pus pe autoevaluare și pe rolul formativ al evaluării externe contribuie la responsabilizarea instituțiilor educaționale și la reducerea presiunii birocratice asociate proceselor de evaluare. Totuși, eficiența sistemului depinde de existența unei culturi consolidate a autoevaluării și de capacitatea structurilor intermediare de a oferi sprijin metodologic școlilor. În absența acestor condiții, instrumentele de management al calității pot fi utilizate predominant pentru raportare administrativă [3].

Din perspectiva dezvoltării managementului calității educației la nivelul OLS-DÎ, modelul austriac evidențiază importanța unui cadru unitar care să combine autoevaluarea instituțională standardizată cu evaluarea externă orientată spre sprijin și dezvoltare. Experiența Austriei demonstrează și rolul structurilor intermediare în facilitarea implementării managementului calității la nivelul școlilor, prin mentorat, consiliere metodologică și monitorizarea progresului instituțional.

În același timp, structurile educaționale intermediare au un rol important în oferirea sprijinului metodologic pentru instituțiile de învățământ, facilitând procesele de autoevaluare, interpretarea rezultatelor și implementarea măsurilor de dezvoltare instituțională.

b) Modelul finlandez – asigurarea calității bazată pe încredere profesională

Modelul finlandez de asigurare a calității educației este frecvent citat în literatura de specialitate ca exemplu de sistem bazat pe încredere profesională, autonomie instituțională și responsabilitate locală. În această paradigmă, calitatea educației este susținută în principal prin capacitatea actorilor educaționali – profesori, directori și autorități locale – de a reflecta asupra practicilor educaționale și de a adapta procesele de predare și învățare la nevoile elevilor [9]. Sistemul educațional funcționează pe baza unui curriculum național orientat spre competențe, care stabilește obiective generale, dar oferă un grad ridicat de autonomie autorităților locale și instituțiilor

de învățământ. Evaluarea elevilor are predominant un caracter formativ, iar testările standardizate sunt utilizate într-o măsură limitată.

Un element central al modelului îl reprezintă nivelul ridicat de pregătire al cadrelor didactice, formarea profesorilor fiind realizată la nivel de masterat în universități orientate spre cercetare. Această pregătire contribuie la consolidarea statutului profesional al profesorilor și permite acordarea unei autonomii semnificative în procesul educațional. Nivelul ridicat de pregătire academică al cadrelor didactice contribuie la consolidarea statutului social al profesiei și la crearea unei culturi profesionale bazate pe responsabilitate și reflecție pedagogică. În acest context, autonomia instituțională a școlilor este susținută de încrederea în competența profesională a profesorilor.

Modelul finlandez evidențiază avantajele unui sistem bazat pe responsabilitate profesională și autonomie instituțională. În același timp, literatura de specialitate arată că eficiența acestui model depinde de existența unei culturi profesionale consolidate și de un nivel ridicat de pregătire pedagogică. În absența acestor condiții, autonomia instituțională poate conduce la variații semnificative ale calității educației.

Experiența Finlandei evidențiază importanța dezvoltării unei culturi profesionale bazate pe încredere și responsabilitate pedagogică. Pentru Republica Moldova, consolidarea autonomiei instituțiilor de învățământ ar trebui corelată cu dezvoltarea mecanismelor de autoevaluare și cu investiții în formarea profesională a cadrelor didactice. În acest context, OLSDÎ pot juca un rol important în sprijinirea dezvoltării profesionale și în facilitarea colaborării între instituțiile de învățământ.

c) Modelul estonian – managementul calității bazat pe date

Estonia este considerată unul dintre sistemele educaționale europene cele mai avansate în utilizarea datelor și tehnologiei digitale în managementul educațional. Modelul estonian combină autonomia instituțională cu mecanisme sistematice de colectare și analiză a datelor, care permit monitorizarea performanței sistemului educațional și fundamentarea deciziilor pe baza evidențelor. Sistemul se bazează pe trei componente principale: autoevaluarea instituțională obligatorie, evaluarea externă selectivă și utilizarea sistematică a indicatorilor educaționali. Rezultatele autoevaluării sunt integrate în planurile de dezvoltare ale instituțiilor de învățământ, iar evaluările externe sunt realizate în funcție de analiza performanței instituționale.

Utilizarea infrastructurii digitale permite colectarea și analiza datelor educaționale la nivel de sistem, contribuind la creșterea transparenței și la îmbunătățirea proceselor decizionale. Utilizarea datelor educaționale nu are doar un rol descriptiv, ci permite identificarea timpurie a dificultăților instituționale și orientarea intervențiilor educaționale. În acest fel, sistemul estonian combină monitorizarea performanței cu mecanisme de sprijin pentru instituțiile care necesită dezvoltare.

Modelul estonian evidențiază avantajele utilizării sistematice a datelor în managementul educațional. În același timp, implementarea unui astfel de sistem presupune existența unei infrastructuri digitale dezvoltate și a competențelor analitice necesare pentru interpretarea datelor educaționale.

Experiența Estoniei sugerează importanța dezvoltării unor mecanisme integrate de colectare și analiză a datelor educaționale. Pentru OLSDÎ, utilizarea sistematică a indicatorilor educaționali ar putea facilita monitorizarea performanței instituțiilor de învățământ și orientarea mai eficientă a resurselor educaționale.

d) Modelul singaporez – managementul performanței educaționale

Sistemul educațional din Singapore este recunoscut pentru performanțele sale ridicate și pentru coerența politicilor educaționale. Managementul calității este caracterizat prin planificare strategică, monitorizarea sistematică a rezultatelor educaționale și investiții consistente în dezvoltarea leadershipului educațional. Evaluările și indicatorii de performanță sunt utilizați pentru monitorizarea progresului elevilor și al instituțiilor de învățământ, iar rezultatele sunt integrate în procesele de planificare și decizie la nivel de sistem. În paralel, sistemul acordă o atenție deosebită dezvoltării liderilor educaționali, prin programe sistematice de formare pentru directorii de școli. În acest context, leadershipul educațional este considerat un factor strategic al performanței instituționale, iar directorii de școli sunt implicați activ în procesele de planificare, monitorizare și dezvoltare a calității educației la nivelul instituțiilor pe care le conduc.

Modelul singaporez evidențiază eficiența unui management educațional orientat spre performanță și planificare strategică. Totuși, literatura de specialitate subliniază că acest model depinde de capacitatea administrativă ridicată a statului și de mecanisme centralizate de coordonare a sistemului educațional.

Experiența Singapore evidențiază rolul leadershipului educațional profesionalizat în dezvoltarea performanței instituționale. Pentru Republica Moldova, consolidarea competențelor manageriale ale directorilor de școli și dezvoltarea unor mecanisme sistematice de monitorizare a performanței ar putea contribui la eficientizarea managementului calității educației la nivelul OLSDÎ.

Analiza comparativă a modelelor

Analiza modelelor de asigurare a calității din Austria, Finlanda, Estonia și Singapore evidențiază existența unor paradigme diferite de conceptualizare și implementare a managementului calității în educație. Deși toate aceste sisteme urmăresc îmbunătățirea performanței educaționale și dezvoltarea capacității instituționale a școlilor, ele diferă în ceea ce privește gradul de centralizare, rolul evaluării și mecanismele de coordonare a sistemului educațional.

Modelul finlandez se bazează pe încredere profesională și autonomie instituțională ridicată, responsabilitatea pentru asigurarea calității revenind în principal instituțiilor de învățământ și autorităților locale. Această abordare stimulează responsabilitatea profesională și inovația pedagogică, însă aplicarea sa în alte contexte depinde de existența unei culturi profesionale consolidate și a unui nivel ridicat de pregătire a cadrelor didactice.

Modelul estonian evidențiază rolul utilizării datelor și tehnologiei digitale în managementul educațional. Integrarea sistemelor de colectare și analiză a datelor permite monitorizarea performanței instituționale și fundamentarea deciziilor educaționale pe baza evidențelor. Totuși, implementarea acestui model presupune existența unei infrastructuri digitale dezvoltate și a unor competențe analitice adecvate.

Modelul singaporez este caracterizat printr-o orientare pronunțată spre performanță sistemică, susținută de leadership educațional profesionalizat și de mecanisme riguroase de monitorizare a rezultatelor educaționale. Deși această abordare demonstrează eficiența unei coordonări strategice puternice a sistemului educațional, nivelul ridicat de centralizare și capacitatea administrativă necesară fac dificilă replicarea sa în sisteme educaționale cu resurse instituționale limitate.

În comparație cu aceste modele, sistemul austriac QMS (Qualitätsmanagement Schule) oferă o abordare mai echilibrată a managementului calității, combinând existența unui cadru național comun cu procese instituționale de autoevaluare și evaluare externă orientată spre sprijin și dezvoltare. În același timp, modelul acordă un rol important structurilor intermediare de coordonare educațională, care sprijină instituțiile de învățământ în implementarea proceselor de management al calității.

Din perspectiva transferabilității, modelul austriac prezintă câteva avantaje relevante pentru contextul Republicii Moldova. Acesta permite dezvoltarea unui cadru coerent de management al calității la nivel de sistem, fără a limita autonomia instituțiilor de învățământ, și valorifică rolul structurilor intermediare în sprijinirea dezvoltării instituționale a școlilor. În acest sens, experiența Austriei sugerează că nivelul intermediar al sistemului educațional poate funcționa nu doar ca instanță administrativă de coordonare, ci ca nivel strategic de suport pentru dezvoltarea calității educației. Pentru Republica Moldova, adaptarea unor elemente ale modelului QMS ar putea contribui la consolidarea rolului OLSDÎ în monitorizarea performanței instituțiilor de învățământ, în sprijinirea proceselor de autoevaluare și în dezvoltarea unei culturi instituționale orientate spre îmbunătățire continuă.

Pentru a evidenția mai clar diferențele dintre modelele analizate, principalele caracteristici ale sistemelor de asigurare a calității din Austria, Finlanda, Estonia și Singapore sunt sintetizate în tabelul 1.

Tabelul 1. Analiza comparativă a modelelor de management al calității în educație

Criteriu de analiză	Austria (QMS)	Finlanda	Estonia	Singapore
Viziunea asupra calității educației	Management sistemic al calității bazat pe îmbunătățire continuă și dezvoltare instituțională	Calitate bazată pe încredere profesională și responsabilitate pedagogică	Calitate bazată pe utilizarea datelor și monitorizarea performanței	Calitate orientată spre performanță sistemică și excelență educațională

Criteriu de analiză	Austria (QMS)	Finlanda	Estonia	Singapore
Gradul de centralizare	Cadru național comun combinat cu autonomie instituțională	Sistem descentralizat, autonomie ridicată a școlilor și autorităților locale	Autonomie instituțională combinată cu monitorizare națională prin date	Sistem relativ centralizat, coordonat strategic la nivel național
Rolul evaluării	Autoevaluare instituțională standardizată și evaluare externă orientată spre sprijin	Evaluare predominant formativă, utilizare limitată a testărilor standardizate	Autoevaluare anuală și evaluare externă selectivă bazată pe indicatori	Evaluări sistematice pentru monitorizarea performanței elevilor și instituțiilor
Utilizarea datelor în management	Utilizarea datelor pentru planificarea dezvoltării instituționale	Utilizare moderată a datelor, accent pe reflecție profesională	Utilizare extensivă a datelor și infrastructurii digitale	Utilizarea indicatorilor de performanță pentru planificare strategică
Rolul leadershipului educațional	Leadership instituțional implicat în implementarea managementului calității	Leadership distribuit, orientat spre colaborare profesională	Leadership instituțional susținut de instrumente digitale de monitorizare	Leadership educațional profesionalizat și strategic
Rolul structurilor intermediare	Sprijin metodologic și coordonare a proceselor de management al calității	Rol limitat al structurilor intermediare	Rol de monitorizare și coordonare a datelor educaționale	Rol administrativ în implementarea politicilor educaționale
Gradul de transferabilitate pentru Republica Moldova	Ridicat – model echilibrat între coordonare sistemică și autonomie instituțională	Moderat – depinde de existența unei culturi profesionale consolidate	Moderat – necesită infrastructură digitală și competențe analitice	Limitat – presupune capacitate administrativă și centralizare ridicată

Analiza comparativă evidențiază faptul că modelul austriac oferă o abordare relativ echilibrată între coordonarea sistemică și autonomia instituțională, ceea ce îl face mai ușor de adaptat în contextul Republicii Moldova.

Implicații pentru dezvoltarea cadrului instituțional OLSDÎ

Analiza comparativă a modelelor internaționale de asigurare a calității educației evidențiază existența unor mecanisme instituționale și instrumente de management educațional care pot contribui la consolidarea managementului calității la nivel local. Deși transferul direct al unor modele educaționale din alte sisteme nu este

posibil fără adaptare la contextul național, experiențele analizate permit identificarea unor direcții relevante pentru dezvoltarea cadrului instituțional al Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ).

a) Instituirea unui cadru unitar de management al calității la nivel local

O primă direcție vizează dezvoltarea unui cadru coerent de management al calității la nivel local, care să integreze procesele de autoevaluare instituțională standardizată cu mecanisme de evaluare externă orientate spre sprijin și dezvoltare. Experiența modelului austriac QMS arată că existența unui cadru metodologic comun facilitează comparabilitatea proceselor instituționale și susține dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre îmbunătățire continuă. În acest context, OLSDÎ ar putea avea un rol important în coordonarea proceselor de autoevaluare și în valorificarea rezultatelor evaluării pentru planificarea dezvoltării instituționale.

b) Consolidarea rolului OLSDÎ ca sistem educațional local integrat

O a doua direcție se referă la reconceptualizarea rolului OLSDÎ ca sistem educațional local integrat, responsabil pentru monitorizarea performanței instituțiilor de învățământ și facilitarea dezvoltării acestora. Structurile intermediare de coordonare educațională pot sprijini implementarea reformelor educaționale, facilitând schimbul de bune practici, monitorizarea indicatorilor educaționali și cooperarea între instituțiile de învățământ.

c) Dezvoltarea unui sistem de sprijin metodologic pentru instituțiile de învățământ

O altă direcție importantă este dezvoltarea unui sistem de sprijin metodologic pentru instituțiile de învățământ, inspirat din mecanismele de mentorat și coaching educațional utilizate în unele sisteme europene. Un astfel de sistem ar putea include rețele de experți sau mentori care să sprijine școlile în interpretarea rezultatelor evaluărilor și în elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională. OLSDÎ ar putea coordona aceste activități și facilita colaborarea profesională între instituțiile de învățământ.

d) Introducerea treptată a instrumentelor digitale de monitorizare

Experiența sistemului estonian evidențiază rolul tehnologiei digitale în colectarea și analiza datelor educaționale. În acest sens, o direcție relevantă pentru Republica Moldova o reprezintă introducerea treptată a unor instrumente digitale de monitorizare a indicatorilor educaționali, care să sprijine procesele de planificare strategică și evaluare a performanței. Utilizarea sistematică a datelor ar putea permite OLSDÎ să identifice mai eficient instituțiile care necesită sprijin și să orienteze resursele educaționale.

e) Consolidarea leadershipului educațional

Modelele analizate evidențiază rolul leadershipului educațional în dezvoltarea calității educației. În acest context, dezvoltarea unor programe sistematice de formare pentru directorii instituțiilor de învățământ ar putea contribui la consolidarea capacității manageriale a sistemului educațional. OLSDÎ ar putea avea un rol important în organizarea acestor programe și în facilitarea schimbului de experiență între liderii educaționali.

Concluzii

Analiza comparativă a modelelor internaționale de asigurare a calității educației evidențiază faptul că sistemele educaționale performante dezvoltă mecanisme integrate de management al calității, bazate pe interacțiunea dintre evaluarea instituțională, leadershipul educațional, utilizarea datelor și mecanismele de sprijin profesional pentru instituțiile de învățământ. Modelele analizate – Austria, Finlanda, Estonia și Singapore – ilustrează abordări diferite de conceptualizare și implementare a managementului calității, fiecare reflectând specificul contextului instituțional în care a fost dezvoltat.

Modelul finlandez evidențiază eficiența unei abordări bazate pe încredere profesională și autonomie instituțională, modelul estonian demonstrează potențialul utilizării datelor și tehnologiei în managementul educațional, iar modelul singaporez subliniază rolul leadershipului educațional și al planificării strategice în susținerea performanței sistemice.

În comparație cu aceste modele, sistemul austriac QMS (Qualitätsmanagement Schule) oferă o abordare echilibrată a managementului calității, combinând existența unui cadru național comun cu procese instituționale de autoevaluare și evaluare externă orientată spre sprijin și dezvoltare. Această configurație permite dezvoltarea unei culturi organizaționale a calității și facilitează implementarea mecanismelor de îmbunătățire continuă la nivelul instituțiilor de învățământ.

Din perspectiva transferabilității, modelul austriac oferă repere relevante pentru dezvoltarea managementului calității educației în Republica Moldova, în special la nivelul Organelor Locale de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ). Adaptarea unor elemente ale acestui model ar putea contribui la consolidarea rolului OLSDÎ ca nivel strategic de coordonare educațională, capabil să sprijine procesele de autoevaluare instituțională, să monitorizeze performanța instituțiilor de învățământ și să faciliteze dezvoltarea profesională a personalului educațional.

În același timp, integrarea selectivă a unor elemente din celelalte modele analizate – precum autonomia profesională promovată în Finlanda, utilizarea datelor educaționale în Estonia sau accentul pe leadership educațional din Singapore – ar putea contribui la dezvoltarea unui sistem modern de management al calității educației, adaptat contextului instituțional al Republicii Moldova.

În concluzie, consolidarea cadrului instituțional al managementului calității la nivelul OLSDÎ presupune dezvoltarea unor mecanisme coerente de evaluare instituțională, sprijin metodologic și monitorizare a performanței educaționale. Valorificarea experiențelor internaționale și adaptarea acestora la specificul național pot contribui la dezvoltarea unui sistem educațional orientat spre îmbunătățire continuă și creșterea performanței instituțiilor de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

1. BMBWF. Qualitätsmanagement Schule (QMS): Das nationale Qualitätsmanagementsystem für Schulen in Österreich. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021.
2. CEDEFOP. Quality assurance in education and training in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.
3. EUROPEAN COMMISSION. Achieving the European Education Area by 2025. Brussels: European Commission, 2020.
4. EUROPEAN COMMISSION. Supporting school self-evaluation and school development. Brussels: European Commission, 2020.
5. FULLAN, Michael. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2016.
6. HARGREAVES, Andy; AINSCOW, Mel. The Top and Bottom of Leadership and Change. Phi Delta Kappan, 2015.
7. HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
8. HARVEY, Lee; STENSAKER, Bjørn. Quality culture: understandings, boundaries and linkages. European Journal of Education, 2008; 2011.
9. OECD. Education Policy Outlook: Austria. Paris: OECD Publishing, 2018.
10. OECD. Education at a Glance. Paris: OECD Publishing, 2019.
11. STENSAKER, Bjørn; HARVEY, Lee. Accountability in Higher Education. London: Routledge, 2011.

ASIGURAREA UNUI MEDIU CREATIV – SURSĂ A UNUI MANAGEMENT EFICIENT ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ

ENSURING A CREATIVE ENVIRONMENT – SOURCE OF EFFICIENT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Veronica MIHAILOV, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Veronica MIHAILOV, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0008-1237-2334
e-mail: mihailov.veronica@upsc.md

CZU: 37.014.5:37.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p234-243

Abstract. The article explores the fundamental role of creativity in streamlining educational management, viewing it as a driver of adaptability and innovation. In a context marked by rapid change, creative management facilitates the identification of opportunities and the resolution of complex problems through participatory strategies. The research is based on a case study conducted on a sample of 28 managers from the Republic of Moldova. The results indicate a positive perception of the democratic environment (64%) and communication with students (71%). However, a gap is observed in collaboration among colleagues (only 60%) and an insufficient use of structured innovation methods, such as brainstorming (46%). The study concludes that high-performance management requires advanced psychosocial competencies and the elimination of bureaucratic barriers, positioning creativity as a mandatory requirement for the sustainable development of the school. To support performance, a set of creative strategies is proposed. The conclusions emphasize that institutional success depends on the development of leaders' psychosocial skills and the removal of bureaucratic obstacles. Creativity is not a mere option, but a mandatory condition for the sustainable development of the contemporary school.

Keywords: creativity, creative thinking, effective management, creative strategies.

Creativitatea reprezintă unul dintre cei mai importanți factori care influențează dezvoltarea unui management eficient în instituțiile educaționale. Geneza creativității ca problemă psiho-pedagogică este abordată și analizată de către autoare în cercetarea sa concluzionând faptul că „convertirea practică a acestor idealuri legate de creativitate presupune antrenarea în serviciile ei a instituțiilor cu destinație educativă, în special, și a întregii societăți în general" [12, p.30].

Într-o eră a transformărilor rapide și a schimbărilor continue, capacitatea managerilor de a gândi creativ, de a inova și de a adapta strategiile la noile condiții devine esențială pentru succesul organizațional. Această secțiune va evidenția importanța creativității în management, ilustrând printr-un studiu de caz concret modul în care aceasta contribuie la performanță și dezvoltare sustenabilă.

Un management creativ se diferențiază prin abilitatea de a identifica oportunități noi, de a depăși obstacole și de a găsi soluții inovatoare la problemele complexe din mediul educațional. Potrivit autoarei Ioana Petrescu, „creativitatea managerială stimulează schimbarea pozitivă, facilitează colaborarea și încurajează implicarea activă a tuturor actorilor educaționali" [14, p.84]. Aceasta nu este doar o trăsătură individuală, ci o competență care poate fi dezvoltată și cultivată prin metode și strategii specifice.

În contextul instituțiilor educaționale, creativitatea managerială ajută la diversificarea metodelor pedagogice, la implementarea unor modele organizaționale flexibile și la crearea unui mediu propice inovării. Studiile realizate de Cristian Ionescu arată că „instituțiile care valorifică creativitatea managementului reușesc să-și adapteze rapid strategiile, să motiveze personalul și să crească satisfacția elevilor și părinților" [10, p.112]. Astfel, creativitatea devine un factor cheie în consolidarea avantajului competitiv și în îmbunătățirea calității educației, și reprezintă un factor determinant pentru eficiență, adaptabilitate și performanță.

În acest context, creativitatea joacă un rol esențial în managementul instituțiilor educaționale, contribuind la îmbunătățirea performanței, a climatului organizațional și a inovației pedagogice. Studiul de caz, prezentat de noi, analizează modul în care un grup de manageri din instituții educaționale din Republica Moldova, participanți la cursurile de perfecționare organizate de Centrul de Formare Continuă în Leadership (CFCL) al UPS „Ion Creangă", percep și implementează creativitatea în managementul școlar.

Studiul de caz a fost realizat pe un eșantion de 28 de manageri educaționali (directori și directori adjuncți) care au participat la cursurile de perfecționare din cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership (CFCL) al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău. Obiectivul principal a fost identificarea impactului creativității asupra dezvoltării unui management eficient în instituțiile educaționale din Republica Moldova.

Scopul studiului: Evaluarea percepției managerilor cu privire la rolul creativității în managementul instituțiilor educaționale.

- Identificarea factorilor care stimulează sau inhibă creativitatea în mediul școlar.
- Analiza strategiilor creative utilizate pentru îmbunătățirea eficienței managementului educațional.

Metodologia cercetării:

Pentru colectarea datelor a fost utilizat un chestionar cu 10 întrebări (în format mixt: cu variante de răspuns și deschise), aplicat în format fizic și online, pentru a surprinde percepțiile managerilor cu privire la rolul creativității în instituția lor.

Interviu semi-structurat cu managerii pentru a explora mai profund strategiile creative implementate.

Analiza rezultatelor:

Răspunsurile respondenților obținute la întrebările despre asigurarea mediului de învățare și climatului de comunicare cu elevii și cadrele didactice în instituțiile educaționale unde își desfășoară activitatea de conducere, date prezentate în *Tabelul 1*,

Tabel 1. Întrebările 1–3: Mediu democratic și climatul de comunicare (în %)

Întrebare	În mare măsură	Măsură medie	Măsură mică	Lipsește
1. Mediu de învățare democratic	64%	25%	11%	0%
2. Climat comunicare cu elevii	71%	21%	8%	0%
3. Climat comunicare între colegi	68%	18%	14%	0%

Majoritatea respondenților consideră că instituțiile lor asigură un climat democratic și o comunicare eficientă, ceea ce favorizează exprimarea liberă a ideilor și implicarea elevilor și cadrelor didactice în activități creative pe care le prezentăm în *Figura 1*.

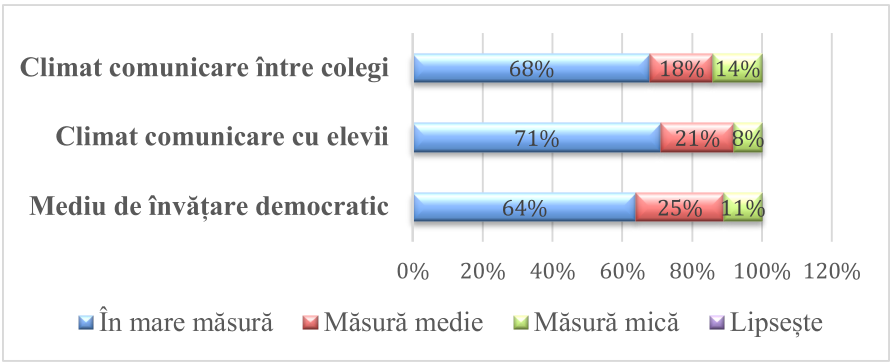


Figura 1. Percepția managerilor despre mediul de învățare democratic și climatul de comunicare (Întrebarea 1–3)

Din rezultatele analizate putem observa 64% *în mare măsură* este asigurat un mediu de învățare democratic, 71% un climat favorabil în comunicare cu elevii și 68% climat favorabil în comunicare cu cadrele didactice din instituție. Prin urmare, în instituțiile respective se favorizează exprimarea liberă a ideilor și implicarea elevilor și cadrelor didactice în activități creative.

Majoritatea managerilor (80%) consideră că există un bun climat de comunicare între profesori și elevi, dar doar 60% percep o comunicare eficientă între colegi.

Deși mediul de învățare este perceput ca democratic, comunicarea internă între profesori poate fi îmbunătățită prin activități de team-building și workshop-uri colaborative.

La întrebarea despre factori care dezvoltă gândirea creatoare la elevi au fost remarcați un șir de factor precum:

- Metode interactive de predare – 100%

- Libertatea de exprimare – 80%
- Jocuri didactice și proiecte creative – 75%
- Implicarea în cluburi și concursuri – 60%
- Respectul pentru ideile neconvenționale – 50%
- Colaborarea în echipă – 50%
- Activități interdisciplinare – 50%
- Utilizarea TIC -20%

Rezultatele obținute ne pot orienta spre faptul precum managerii înțeleg că dezvoltarea creativității elevilor este strâns legată de inovația didactică și încurajarea diversității de exprimare. Instituțiile care promovează metode interactive și un climat deschis stimulează mai bine gândirea creativă.

Tabel 2. Răspunsurile la întrebările 5–10: *Practici manageriale creative*

Întrebare	Da	Parțial	Nu
5. Crearea unui mediu democratic	75%	18%	7%
6. Provocări și idei pentru cadre	61%	29%	10%
7. Diversitatea echipei în decizii	57%	32%	11%
8. Brainstorming regulat	46%	39%	15%
9. Încurajarea întrebărilor	68%	25%	7%
10. Gândire critică și creativă	64%	28%	8%

Referitor la practicile aplicate de către manageri în instituțiile în care activează rezultatele obținute sunt demonstrate în *Figura 2*.

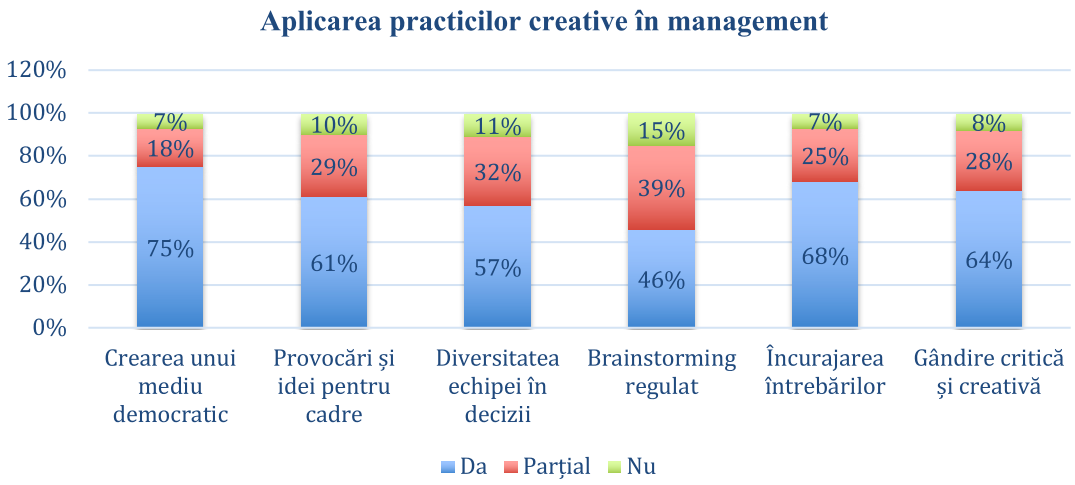


Figura 2 Practici ale managementului creativ (întrebările 5–10)

Observații relevante:

- Deși există o tendință pozitivă în promovarea creativității, unele instituții nu au încă implementat mecanisme regulate de brainstorming sau nu folosesc diversitatea echipei ca resursă strategică în luarea deciziilor.
- Încurajarea gândirii critice este prezentă, dar necesită consolidare prin formări continue și schimb de bune practici între instituții.

Conform rezultatelor interviului semistructurat cu managerii pentru obținerea unor performanțe în activitatea managerială sunt necesare și o serie de competențe psihosociale ale managerului, ce stă la baza profilului managerului creativ:

- competența în comunicare;
- sociabilitatea;
- competența în relaționare în general și în relațiile publice;
- capacitatea empatică;
- abilități și atitudini prosociale;
- abilități creative (fluență, flexibilitate, originalitate, sensibilitate la probleme) în asumarea rolurilor, îndeplinirea funcțiilor manageriale și conducerea echipei.
- asertivitate;
- abilități în abordarea, controlul și rezolvarea conflictelor;
- abilități în self-management în general și abilitatea în creșterea nivelului stimei de sine și utilizarea ei în comportamentul de autoprezentare, în relațiile cu alții;

Pentru practicarea unui management creativ managerii trebuie să fie flexibili în gândire, să genereze cu rapiditate un număr mare de idei, să poată folosi metode variate de abordare a problemelor, să se poată adapta cu ușurință la schimbări.

S-a accentuat faptul, că unii manageri nu cunosc profund ce impact are modul de comunicare asupra procesului creativ, elementul creativ în activitatea de conducere, de aceea instituțiile nu pot rezolva un șir de probleme cum sunt: determinarea potențialului creativ, stimularea creativității. Ca rezultat nu se înțelege corelația dintre creativitatea managerială și nivelul competenței manageriale.

Managerii au participat activ în discuție. Ei au prezentat informații unde au descris aptitudinea pedagogică ce se înscrie la nivelul personalității, în șirul aptitudinilor individuale, situându-se alături de alte componente: inteligența, agerimea minții, tenacitatea etc.

În timpul discuției managerii au făcut analiza capacităților capabile să asigure eficiența acțiunii educative.

În urma analizei capacităților manageriale de creare a uni mediu democratic în instituția în care activează managerii au pus accent pe următoarele: capacitatea de a înțelege, de a pătrunde în lumea interioară a subalternului; capacitatea de a crea noi modele, conform cerințelor situației educative.

S-au discutat cu un viu interes și capacitățile ce schimbă sau îmbunătățesc în procesul de management al instituției cu privire la dezvoltarea gândirii creative la cadrele didactice și elevi:

✓ capacitatea de a adapta;
✓ capacitatea de a fi comunicativ;
✓ capacitatea de a stabili cu ușurință relații;
✓ capacitatea de a influența subalternii;
✓ capacitatea de a practica diferite modalități de conducere.

Discutând pe marginea întrebării „Cum trebuie să arate managerul creativ?" managerii au pus accent pe creativitatea pedagogică, care cere o inteligență specifică și corelează direct cu inteligență verbală, cu cea comunicativă, de proiectare a interacțiunii, de improvizare a metodelor de conducere.

Managerilor supuși experimentului li s-a propus să discute trăsăturile unui manager creativ:

✓ cunoașterea problemelor de bază;
✓ rezistență emoțională, creativitate;
✓ cunoștințe profesionale relevante;
✓ agilitate mintală, cunoașterea de sine;
✓ sensibilitate consecventă la evenimente;
✓ competențe analitice, de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor și de judecată;
✓ abilități și competențe sociale;
✓ reactivitate, adică tendința de a reacționa productiv la evenimente.

Dezvoltarea managementului eficient în instituțiile educaționale presupune, în mod obligatoriu, integrarea strategiilor și metodelor creative care să răspundă provocărilor dinamice ale mediului educațional contemporan. Într-o lume în continuă schimbare, abordările tradiționale de management nu mai sunt suficiente pentru a susține performanța și inovația, iar instituțiile care doresc să se mențină competitive și relevante trebuie să adopte soluții inovatoare, flexibile și orientate spre viitor.

O primă strategie esențială este *managementul participativ și colaborativ*, care pune accent pe implicarea tuturor actorilor educaționali – manageri, cadre didactice, elevi, părinți și comunitate – în procesul decizional. Potrivit lui Gheorghe Ilie, acest stil managerial stimulează creativitatea și responsabilitatea colectivă, creând premisele pentru dezvoltarea unor soluții inovatoare și durabile [9]. Metode precum *grupurile de lucru, atelierele de brainstorming și forumurile de discuții* permit generarea unui flux continuu de idei și adoptarea unor decizii bine fundamentate.

Strategiile creative de dezvoltare a competențelor manageriale eficiente la liderii din instituțiile de învățământ implică diverse metode: *brainstormingul, brainwriting-ul*, metoda *Frisco*, *sinectica*, metoda *Phillips 6-6*, metoda *Piramidei* (sau a *bul-*

gărelui de zăpadă) și *rezolvarea creativă a problemelor*. Aceste metode au impact la dobândirea de către cadrele manageriale a cunoștințelor, atitudinilor, deprinderilor și abilităților adecvate pentru gestionarea activităților din interiorul instituției educaționale.

Tehnica de învățare prin cooperare *Răspunsul prin rotație* este utilizează la potențialul de învățare și producția de idei în cadrul microgrupului. În cadrul acestei tehnici, participanții își exprimă ideile, opiniile, experiențele, fac eforturi să le înțeleagă pe cele ale celor din jur, la nevoie își modifică intențiile și atitudinile pentru a ajunge la un răspuns comun al grupului. Prin intermediul răspunsului prin rotație, diferite întrebări, instrucțiuni, scenarii, situații-problemă sunt notate pe câte un panou sau o coală de hârtie și plasate în anumite locuri în sala de clasă. Numărul acestora este stabilit în funcție de numărul elevilor, de obicei cinci sau șase. Aceștia, împărțiți pe grupe, se deplasează, prin rotație, la fiecare coală și scriu câte un răspuns pentru grupă.

Discuții Focus-grup este o tehnică de colectare a informațiilor de tip calitativ. Mai multe persoane sunt reunite în același loc și sunt intervievate, sub dirijarea unui moderator.

Un ansamblu de instrumente care încorporează istoria și experiența personală pentru fiecare persoană se efectuiază prin *Metoda biografică*. Metoda biografică pune accentul pe personalitatea individuală în contextul interacțiunilor sociale și al experiențelor de viață. O altă caracteristică specifică metodei biografice este că oferă inspirație conducătorilor din instituțiile de învățământ. Investigarea și analiza poveștii unui model de succes au rolul de a influența, motiva și inspira audiența.

În continuare, învățarea organizațională reprezintă o metodă creativă care vizează transformarea instituției într-un organism viu, capabil să învețe din experiențe, să se adapteze rapid și să inoveze. Autoarea Ana Popescu afirmă că „în instituțiile educaționale care practică învățarea organizațională, schimbările sunt privite ca oportunități, iar greșelile ca lecții valoroase" [15, p.58]. Această abordare implică dezvoltarea unei culturi a feedback-ului continuu, a reflecției și a autoevaluării la toate nivelurile organizației.

Implementarea metodelor de coaching și mentoring în cadrul managementului educațional este o altă strategie eficientă. Prin aceste metode, managerii și cadrele didactice beneficiază de sprijin personalizat în dezvoltarea competențelor profesionale și personale. Autorul C. Buga subliniază că „coaching-ul managerial stimulează dezvoltarea creativității și abilităților de leadership, esențiale pentru adaptarea la schimbările rapide din educație" [2, p.143]. Mentoringul, pe de altă parte, facilitează transmiterea de experiență și know-how între generații, consolidând coeziunea instituțională.

O metodă creativă de mare impact o reprezintă utilizarea tehnologiilor digitale și a instrumentelor inovatoare pentru comunicare, planificare și colaborare. Mihai Rusu explică faptul că integrarea platformelor digitale interactive, a aplicațiilor de management educațional și a resurselor online nu doar eficientizează procesele, dar și stimulează inovația și implicarea elevilor și profesorilor [18]. Realitatea augmentată,

jocurile educaționale și aplicațiile de colaborare în timp real sunt exemple de instrumente care pot transforma radical experiența educațională și managerială.

De asemenea, adoptarea managementului prin proiecte și a gândirii design thinking constituie metode inovatoare care încurajează creativitatea și soluționarea problemelor într-un mod pragmatic și centrat pe utilizator. Autoarea Lilia Gurov menționează că „design thinking-ul în educație permite identificarea profundă a nevoilor comunității educaționale și dezvoltarea unor soluții creative și eficiente" [8]. Aceste metode promovează colaborarea. interdisciplinară, prototiparea rapidă și testarea continuă, reducând riscurile asociate implementării schimbărilor.

Pentru a stimula creativitatea în management, instituțiile pot implementa și sisteme de recompensare și recunoaștere a inovației. Elena Buzatu susține că „motivarea angajaților prin recunoașterea publică a eforturilor creative și premierea performanțelor inovatoare contribuie la crearea unui climat organizațional pozitiv și productiv" [3]. Astfel de practici sporesc angajamentul și determinarea personalului în adoptarea unor abordări noi și îmbunătățite.

În plus, dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale liderilor și angajaților constituie o strategie esențială pentru un management creativ și eficient. Abilitățile de comunicare, empatie, gestionare a conflictelor și reziliență facilitează colaborarea și reduc barierele în calea inovației. În lucrarea sa *Sociologia educației* autorul Dumitru Drăghicescu evidențiază că „inteligenta emoțională în management are un impact direct asupra capacității organizației de a se adapta și de a inova" [4, p. 214].

Un alt element important îl reprezintă promovarea culturii organizaționale deschise către schimbare și inovație. Aceasta implică valori și norme care susțin asumarea riscurilor, învățarea din greșeli și susținerea inițiativelor creative. Autorul V. Munteanu arată că „o cultură organizațională favorabilă inovației este indispensabilă pentru dezvoltarea durabilă a instituțiilor educaționale" [13].

În final, integrarea managementului calității totale și a altor modele de management inovative contribuie la o dezvoltare sistematică și sustenabilă. Aceste metode permit instituțiilor să-și optimizeze procesele, să asigure satisfacția tuturor părților implicate și să mențină un nivel înalt de performanță. Maria Rusu în lucrarea sa afirmă că „managementul calității totale, adaptat contextului educațional, oferă un cadru eficient pentru dezvoltarea continuă și inovarea" [17, p. 92].

În concluzie, strategiile și metodele creative pentru dezvoltarea managementului eficient în instituțiile educaționale sunt variate și complementare. Ele vizează atât aspectele umane, cât și cele tehnologice și organizaționale, contribuind la crearea unui mediu propice performanței și inovației. Adoptarea acestor abordări permite instituțiilor să răspundă cu succes provocărilor actuale și să-și asigure o dezvoltare sustenabilă pe termen lung.

Pe parcursul cercetării teoretice și aplicative s-au conturat următoarele **concluzii** esențiale:

1. Creativitatea managerială este un pilon fundamental al conducerii moderne în educație. Aceasta presupune capacitatea liderilor de a adopta soluții inovatoare,

de a stimula colaborarea și de a genera un climat organizațional pozitiv. Conform lui T.M.Amabile [1], creativitatea este un rezultat al interacțiunii dintre abilități personale, cunoștințe și motivație – toate relevante în contextul conducerii educaționale.

2. Un mediu democratic, deschis și colaborativ favorizează inovația. Răspunsurile managerilor participanți la studiu au evidențiat faptul că în majoritatea instituțiilor sunt prezente condițiile favorabile exprimării ideilor și implicării cadrelor didactice în luarea deciziilor, confirmând modelul propus de M.Fullan [5] privind leadershipul participativ.
3. Strategiile creative aplicate în instituțiile educaționale variază în funcție de cultura organizațională. Practici precum brainstormingul, provocările cognitive, utilizarea diversității echipei și încurajarea întrebărilor au fost semnalate ca fiind prezente parțial sau integral, dar încă insuficient dezvoltate în mod sistematic. Acest fapt corespunde concluziilor lui K.Robinson [16], care susține că mediile educaționale creative necesită lideri care valorizează inițiativa și flexibilitatea.
4. S-a constatat că comunicarea profesor-elev este mai bună decât cea dintre colegi. Gândirea creativă și critică trebuie stimulate nu doar la elevi, ci și la cadrele didactice și echipele manageriale. Studiul de caz a confirmat că, în măsura în care managerii încurajează exprimarea ideilor și diversitatea perspectivelor, instituțiile devin mai adaptabile și mai performante.
5. Blocajele în calea creativității rămân o realitate. Printre aceștia se numără: rezistența la schimbare, supraîncărcarea birocratică, lipsa formării continue, dar și un stil de conducere rigid. Pentru a depăși aceste obstacole, este necesară dezvoltarea unor competențe transversale J.P.Guilford [7], și promovarea unei culturi instituționale centrate pe inovație.
6. Gândirea critică este încurajată, dar brainstorming-ul nu este suficient de utilizat. Diversitatea echipei este valorizată, dar provocările creative sunt implementate doar parțial. Deși majoritatea managerilor încurajează gândirea critică, doar o parte utilizează metode structurate (brainstorming) pentru stimularea inovației.

Prin urmare, managementul eficient al instituției educaționale nu mai poate fi conceput fără integrarea dimensiunii creative. Creativitatea nu este o opțiune, ci o condiție esențială pentru dezvoltarea sustenabilă și adaptarea școlii la cerințele unei societăți în continuă schimbare.

BIBLIOGRAFIE

1. AMABILE, T. M. Creativitatea ca mod de viață. Editura Științifică și Tehnică, Bucuresti, 1997. ISBN: 973-44-0212-0
2. BUGA, C. Management educațional și inovare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2021, ISBN: 978-606-31-1376-5
3. BUZATU, E. Motivarea și recunoașterea performanței. Chișinău: CEP USM, 2016. ISBN: 978-9975-71-812-7

4. DRAGHICESCU, D. Sociologia educației. București: Humanitas, 2009. ISBN: 978-973-50-2501-4
5. FULLAN, M. Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. Jossey-Bass, 2003. ISBN: 978-0787961176
6. GUILFORD, J. P. Creativity. American Psychologist, 5(9), 444–454, 1950. DOI: 10.1037/h0063487
7. GUILFORD, J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. ISBN: 978-0070251342
8. GUROV, L. Design thinking și inovare în educație. Chișinău: Știința, 2019. ISBN: 978-9975-67-943-4
9. ILIE, G. Leadership și creativitate în școli. Iași: Polirom, 2018. ISBN: 978-973-46-7512-8
10. IONESCU, C. Management educațional și inovație. Iași: Polirom, 2020. ISBN: 978-973-46-8145-7
11. IONESCU, D. Evaluarea performanțelor în instituțiile educaționale. Iași: Lumen, 2018. ISBN: 978-973-166-494-1
12. MIHAILOV, V. Formarea creativității etice a cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale [online]. În: Teza de doctor în științe ale ducației. Chișinău: 2024, 234 p. Disponibil: https://www.anacec.md/files/Mihailov-teza.pdf [accesat 17.02.2026]
13. MUNTEANU, V. Comunicare și leadership în managementul educațional. Chișinău: Editura Știința, 2019. ISBN: 978-9975-85-182-4
14. PETRESCU, I. Calitatea educației și creativitatea managerială. Iași: Polirom, 2020. ISBN: 978-973-46-8290-4
15. POPESCU, A. Creativitatea și schimbarea în managementul educațional. Iași, Editura Polirom, 2019, ISBN: 978-973-46-7822-8
16. ROBINSON, K. Out of Our Minds: Learning to be Creative. Capstone Publishing, 2011. ISBN: 978-1907312472
17. RUSU, M. Managementul calității totale în educație. Iași: Lumen, 2017. ISBN: 978-973-166-455-2
18. RUSU, M. Tehnologii digitale în managementul educațional. Iași: Polirom, 2020. ISBN: 978-973-46-8098-6

PROBLEMATICA RELAȚIONĂRII ȘI COMUNICĂRII PEDAGOGICE CA DIMENSIUNE ESENȚIALĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

THE ISSUE OF PEDAGOGICAL INTERACTION AND COMMUNICATION AS AN ESSENTIAL DIMENSION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Elena VINNICENCO, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7378-7284
e-mail: vinnicenco.elena@upsc.md

CZU: 37.064:37.091.12
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p244-249

Abstract. Pedagogical interaction and communication constitute a complex and dynamic system of interrelated processes: informational, relational, emotional, and social,through which teachers and pupils engage in meaningful exchanges of messages. These processes support not only the transmission of knowledge but also its active construction, the regulation of learning, the development of personality, and the social integration of pupils within a supportive educational climate.

From this perspective, the pedagogical relationship emerges as a fundamental component of the educational environment, providing the framework necessary for the establishment of a constructive psycho-pedagogical climate. The effectiveness of the educational process largely depends on the quality of this relationship and on the teacher's ability to manage communication in a flexible, adaptive, and pupil-centered manner.

Keywords: communication, interaction, pedagogical relationship, communication styles, barriers

În literatura de specialitate, comunicarea este abordată din multiple perspective, fiind analizată atât în context educațional, cât și în cadrul relațiilor interumane (tabelul 1). Aceasta a devenit, în ultimele decenii, obiect de studiu interdisciplinar, integrat în aria științelor comunicării. Comunicarea poate fi interpretată ca proces de interacțiune, ca mecanism de construire a sensurilor sau ca modalitate de raportare între sine și ceilalți [apud 9, p.10].

Problematica relaționării interumane reflectă nevoia fundamentală a individului de „a se face înțeles și, simultan, de a înțelege pe ceilalți" [8, p. 18-19]. În acest sens, relaționarea devine o dimensiune esențială a existenței sociale, fiind studiată în cadrul domeniilor consacrate comunicării și interacțiunii sociale.

Tabelul 1. Concepții ale comunicării pedagogice

Definirea conceptului	**Autorul**
Comunicarea pedagogică reprezintă principalul mecanism de transmitere a valorilor și normelor sociale	E. Durkheim
Comunicarea este un instrument esențial al învățării prin cooperare, dialog și rezolvarea de probleme în contexte reale	John Dewey
Comunicarea sprijină dezvoltarea gândirii prin cooperare intelectuală și confruntarea punctelor de vedere, favorizând restructurarea schemelor cognitive și trecerea de la egocentrism la gândirea logică și socializată	Jean Piaget
Comunicarea este un proces de negociere a sensurilor între profesor și elev	Jerome Bruner
Comunicarea este procesul în care o parte numită emițător transmite informații- un mesaj altei părți numită receptor	Baron R.
Comunicarea reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor) capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolarului, elevului, studentului etc.) evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă	Sorin Cristea
Comunicarea pedagogică este considerată ca un proces de influențare educativă indispensabil realizării funcțiilor instructiv-formative ale procesului de învățământ	Ion Cerghit
Contextul comunicării este alcătuit din cel famialial, școlar și social, profesorul nu poate decât să pună un accent pe calitatea intervențiilor, pe gradul de maturitate a judecăților, și pe maturitatea psihologică, demonstrate în comunicare	Laurențiu Șoitu

Procesul educațional se desfășoară în cadrul relației pedagogice, definită ca o formă specifică de interacțiune între educator și educat. Această relație este caracterizată de un anumit grad de asimetrie, determinat de diferențele de experiență, competență și responsabilitate educațională. Totuși, această asimetrie nu implică dominare, ci reflectă rolul formativ al cadrului didactic, care organizează și orientează procesul de dezvoltare a personalității elevului.

În pedagogia contemporană, autoritatea profesorului nu mai este fundamentată pe control rigid, ci pe competență profesională, credibilitate și capacitate relațională. Accentul se deplasează de la conformare la responsabilizare, de la control extern la autoreglare, favorizând implicarea activă a elevului în procesul de învățare.

Relația pedagogică poate fi interpretată ca o formă particulară de interacțiune socială, orientată spre atingerea obiectivelor educaționale. Aceasta are un caracter intenți-

onat și formativ, fiind esențială pentru realizarea finalităților educației. În acest context, putem reda structura comunicării pedagogice printr-o schemă logică (figura 1).

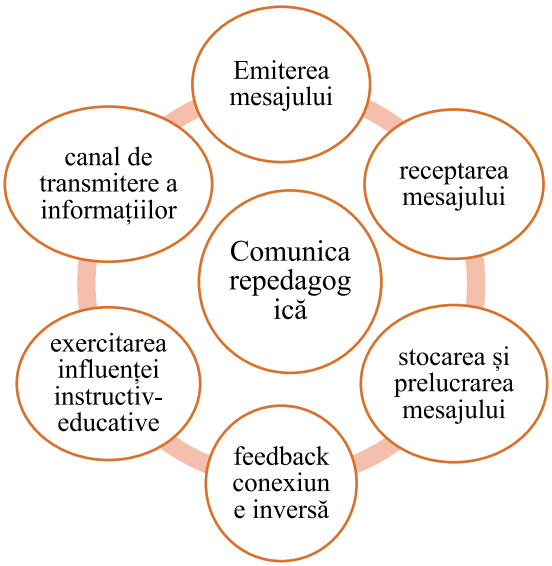


Figura 1. Structura comunicării pedagogice

Un element central al acestui proces îl constituie competența de relaționare a cadrului didactic, care presupune empatie, ascultare activă, valorizarea individualității elevilor și gestionarea democratică a clasei. Învățarea autentică se produce într-un climat caracterizat prin încredere, cooperare și respect reciproc.

Comunicarea pedagogică se configurează ca un proces dinamic de interacțiune, prin care profesorul și elevii schimbă informații, idei și valori, în vederea facilitării învățării și dezvoltării integrale a personalității elevilor.

Din punct de vedere didactic, comunicarea pedagogică implică un schimb structurat de mesaje cu conținut cognitiv, afectiv și axiologic, realizat prin mijloace verbale, nonverbale și paraverbale. Profesorul îndeplinește roluri multiple: emițător, mediator și facilitator, organizând situații de învățare care stimulează participarea activă a elevilor.

Caracterul bilateral al comunicării pedagogice transformă elevul în participant activ al procesului educațional. Prin mecanisme de feedback și autoreglare, comunicarea permite adaptarea continuă a demersului didactic la particularitățile individuale ale elevilor. În acest cadru, comunicarea pedagogică se definește ca un proces multidimensional de interacțiune educațională, orientat spre transmiterea și construirea cunoștințelor, formarea competențelor și dezvoltarea personalității elevului. Respectiv, comunicarea reprezintă nucleul procesului de învățământ și o condiție fundamentală a eficienței acestuia.

Educația este privită ca fenomen socio-uman și proces de transmitere a valorilor, iar comunicarea devine principalul mecanism de realizare a acestei funcții. Toto-

dată, perspectiva constructivistă subliniază rolul interacțiunii sociale și al dialogului în dezvoltarea cognitivă și în construirea cunoașterii.

Există anumite particularități ale comunicării [12], care sunt redate în figura 2.

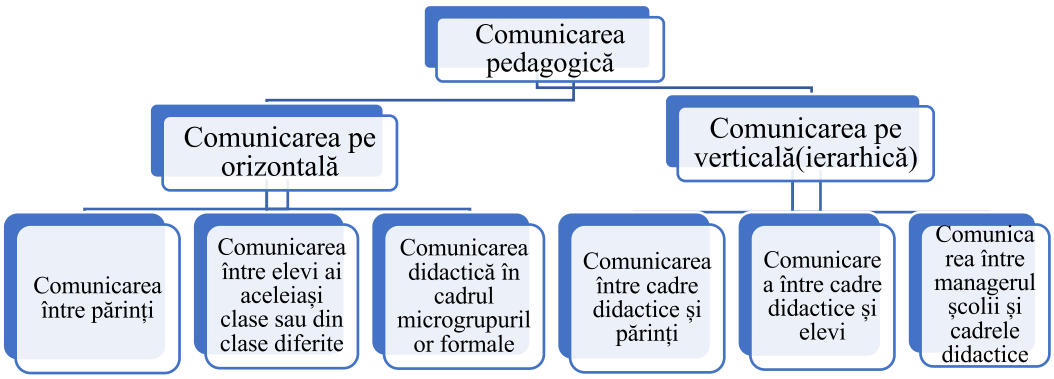


Figura 2. Particularități ale comunicării pedagogice

În contextul pedagogiei contemporane, Philippe Meirieu pune în evidență importanța relației pedagogice, și accentuează faptul că educația autentică nu poate exista în absența unei comunicări eficiente și respectuoase [7]. În acest context, comunicarea pedagogică îndeplinește funcții multiple: informativă, formativă, motivațională, relațională și evaluativă. Prin intermediul acestora, putem menționa că comunicarea contribuie la crearea unui climat educațional favorabil, la stimularea motivației pentru învățare și la dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale.

Clasificarea tipurilor de comunicare permite organizarea și înțelegerea diversității formelor de interacțiune, oferind repere utile pentru optimizarea procesului educațional (figura 3).

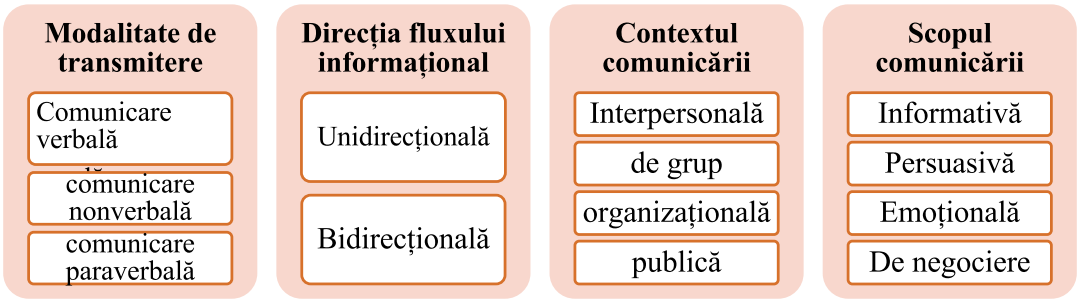


Figura 3. Clasificarea tipurilor de comunicare

Modul în care cadrul didactic comunică și interacționează cu elevii este influențat de stilul său de comunicare (figura 4). Stilul autoritar se caracterizează prin control și transmitere unidirecțională a informației, stilul democratic promovează dialogul și participarea activă, iar stilul permisiv oferă libertate sporită elevilor, stimulând creativitatea, dar necesitând echilibru în organizare.

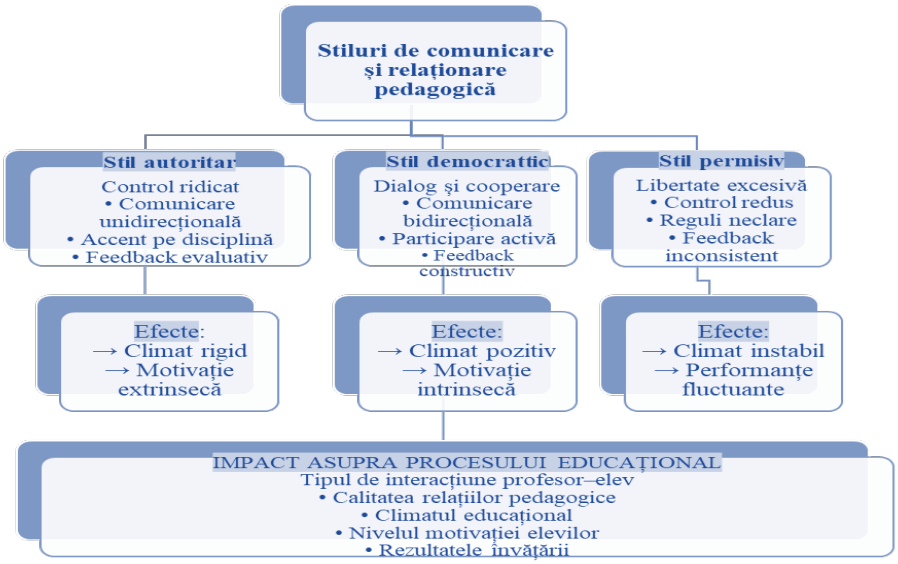


Figura 4. Stiluri de comunicare și relaționare pedagogică

Un obstacol major în realizarea unei comunicări eficiente îl constituie apariția barierelor de comunicare, manifestate prin dificultăți de transmitere, recepționare și interpretare a mesajelor. Acestea pot genera confuzie, demotivare și scăderea calității actului educațional (figura 5).

Bariere de ordin psihologic

• se caracterizează prin stări emoționale negative, prejudecăți și stereotipuri, lipsa încrederii și a respectului reciproc,percepțeselectivă etc.

Bariere de ordin sociologic

•reflectă contextul social și cultural în care are loc comunicarea, diferențele culturale, statutul social, contextul familial, lipsa de suport social etc.

Bariere de ordin didactic

•vizează dificultățile apărute în procesul de transmitere și înțelegere a mesajului educațional,lipsa adaptării la particularitățile elevilor, lipsa feedbackului, prezența unui mediu fizic perturbator etc.

Bariere de ordin personal

•se referă la dificultățile de comunicare generate de lipsa de interes, indiferența, lipsa de cooperare,
încredere scăzută, starea de oboseală și de stres, ascultarea pasivă etc.

Figura 5. Bariere în comunicarea pedagogică

În acest context, autorul Ionescu A. menționează că „în procesul educațional, barierele se manifestă sub forma dificultăților întâlnite în procesul de transmitere și receptare a informațiilor. Aceste bariere nu numai că reduc calitatea actului edu-

cațional, dar conduc și la nemulțumirea față de întreg procesul educațional" etc [6, p. 77]. Pentru optimizarea comunicării, este necesar ca profesorul să adopte strategii adecvate, precum claritatea mesajelor, adaptarea limbajului, utilizarea suporturilor didactice și crearea unui climat emoțional sigur și stimulativ.

Concluzii

Paradigma educației centrate pe elev promovează ideea că acesta nu mai este un simplu receptor pasiv, ci un participant activ în procesul propriei formări. În această viziune, relația pedagogică se transformă într-un cadru dinamic de interacțiune educațională, bazat pe cooperare și parteneriat. În context constructivist, cunoașterea este construită activ prin experiență, reflecție și interacțiune socială. Elevul devine co-constructor al învățării, iar cadrul didactic își asumă rolul de facilitator și mediator. Prin urmare, comunicarea pedagogică se afirmă ca element central al procesului educațional, contribuind decisiv la calitatea, eficiența și relevanța actului didactic.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUNER, J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press,1986.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
3. CRISTEA S. Dicționar de termeni pedagogici. Disponibil: https://www.scribd.com/doc/93199711/Sorin-Cristea-Dictionar-de-Termeni-Pedagogici [accesat 2026-03-10].
4. DEWEY, J. Experience and Education. New York: Macmillan.
5. DURKHEIM, É. Educația și sociologia. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
6. IONESCU, A. Barierele întâlnite în procesul comunicării didactice. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.prouniversitaria.ro/wp-content/uploads/2023/10/9-Ionescu-A_.pdf [accesat 2026-03-12].
7. MEIRIEU, Ph. Pedagogia: între a spune și a face. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
8. PALII, A. Cultura comunicării. Chișinău, 2005.
9. PÂRVU I. Filozofia comunicării. Editura Facultății de Comunicare și Relații Publice „David Ogilvy", SNSPA, București,2000.
10. PIAGET, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1970.
11. ȘOITU L. Pedagogia comunicării. Editura Institutul European, 2002.
12. TUDOR D. - C. Particularități ale comunicării în procesul educațional. Disponibil: https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/particularita-i-ale-comunicarii-in-procesul-educa-ional [accesat 2026-03-10].

MODELE DE LEADERSHIP SAPIENȚIAL PENTRU OPTIMIZAREA MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI, DESPRINSE DIN STUDIILE LUI JERE BROPHY

WISDOM-BASED LEADERSHIP MODELS FOR OPTIMIZING CLASSROOM MANAGEMENT, DRAWN FROM THE STUDIES OF JERE BROPHY

Lucia-Doina LĂZĂRESCU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor de religie, grad didactic I,
Colegiul Național Pedagogic „Dumitru Panaitescu Perpessicius",
mun. Brăila, România

Sergiu BACIU, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lucia-Doina LĂZĂRESCU, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
religion teacher, teaching degree I,
National Pedagogical College "Dumitru Panaitescu Perpessicius",
Brăila, Romania
ORCID: 0009-0006-4058-1438
e-mail: lazaresculuciadoina@gmail.com

Sergiu BACIU, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0002-7452-8356,
e-mail: baciu.sergiu@upsc.md

CZU: 37.07:005
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p250-259

Abstract. In the context of today's educational challenges, the 12 principles of effective teaching, researched and highlighted by Jere Brophy, offer us optimal guidelines for classroom management. The psychological, pedagogical, and moral portrait of the effective teacher presented by Brophy can easily be likened to that of a wise leader, establishing optimal relationships with students out of deep respect for their dignity as human beings. They respect students' time, ideas, and needs. They support students in engaging with individual or cooperative tasks. The tasks are always new or challenging, varied and interesting, yet easy enough to motivate the student. The effective teacher believes in the students' potential. They have positive but realistic expectations. They create a supportive environment. They provide students with coherent, essentialized content in an interactive, problem-based manner, with practical applicability across time and space. They teach skills in the form of strategies, including through cognitive modeling. Assessment is diverse and goal-oriented, measuring the student's way of thinking as well. All these principles complement one another, contributing to the formation of a cohesive, responsible learning community oriented toward holistic development.

Keywords: effective teaching, classroom management, educational leadership

În Era digitalizării, când dependența de ecranul telefonului / laptopului (prin jocuri diverse, Tik-Tok etc) mai poate fi concurată doar de Kendama, ne propunem să descoperim cât mai multe strategii eficiente pentru a-i implica pe elevi cât mai *productiv* în procesul educațional, astfel încât managementul clasei de elevi să fie cât mai bine gestionat. *Paradigma pe care o propunem în acest demers este următoarea: 1. a educa = a-l ajuta pe elev să își descopere și să își dezvolte optim potențialul valoric al Sinelui său divin (libertate, sentiment, voință, rațiune)* și *2. profesorul = o oglindă valorică și un magnet valoric pentru elev*, stimulând manifestarea valorilor pe care elevul le conține – uneori suficient de ascuns – în adâncul infinit al Sinelui său divin. Pentru ca profesorul să poată oglindi aceste valori, desigur că este necesar ca – mai întâi să le manifeste el însuși. De aici desprindem dimensiunea vocațională necesară oricărui cadru didactic. *3. Leadershipul sapiențial (sub aspect educațional) = relaționarea optimă între actanții procesului didactic, bazată pe respectul profund pentru demnitatea ființei umane, ca și purtătoare a chipului divin*. (definiție inspirată de lucrările lui J.C. Maxwell [5], M. Gist [6] și N. Maxwell [7]). După cum afirmă domnul profesor Dumitru Pătrașcu, majoritatea autorilor sunt de acord că leadershipul este un proces de „influențare a activităților indivizilor (persoanelor – n.r.) sau grupurilor, spre atingerea scopurilor într-o situație dată". Domnia sa ne prezintă chiar și o funcție matematică reprezentativă pentru conceptul de *leadership*: L=f (I, a, s)

unde I = liderul, a = adepții și s = variabilele situaționale. „Oricine – afirmă autorul – poate să încerce să se transpună în acest rol la un moment dat: fie la locul de muncă, fie în viața cotidiană sau în familie". [9, p.11]

Dacă am înlocui l = profesorul (în speță, de Religie), a = elevii celor 20 de clase la care predă (din 2025 în România), s = cele aproximativ 20 teme diferite abordate într-un an școlar, în aproximativ 30 de săptămâni, vom observa complexitatea pe care o poate atinge acest concept. Dacă punem la socoteală și sinalitatea (= personalitatea specifică a fiecărei clase), numărul de variabile situaționale va determina, probabil, o evoluție exponențială a funcției.

Un scop principal de atins – în cazul elevilor – ar putea fi un anumit tip de self-leadership / stăpânire de sine, care îi va ajuta – implicit – sub toate aspectele: cognitiv, volițional, afectiv. Profesorul le va fi model. Începând de la stăpânirea de sine, care ar putea părea un lucru simplu, deși implică un întreg ansamblu de virtuți, interconectate.

Sapiența = înțelepciunea: virtute prețuită din cele mai vechi timpuri. „Încă geto-dacii considerau că numai omul înțelept este în măsură să definească rostul lucrurilor. Prin înțelepciune ei prețuiau mai mult dominanta spirituală a persoanei umane". [2, p.74]

Jere Brophy definește *managementul clasei* ca fiind: *ansamblul acțiunilor pe care profesorii le întreprind pentru a stabili și menține un mediu care favorizează realizările academice ale elevilor, precum și dezvoltarea lor socială, emoțională și morală. Tot el afirmă că managementul clasei începe cu calitatea predării*. Studiul său despre Predare (eficientă – n.r.), expune 12 principii interconectate, care – aplicate –determină inclusiv *optimizarea managementului clasei de elevi*.

Prezentăm în continuare câteva dintre ideile foarte utile oferite de studiul lui Brophy, pentru fiecare dintre cele 12 principii.

1. Un climat favorabil în clasă. Autorul enumeră – în cadrul primului principiu - calitățile personale ale profesorului eficient, capabil să transforme elevii „într-o comunitate de învățare coezivă și solidară": „dispoziție veselă, prietenie, maturitate emoțională, sinceritate, grijă față de elevi, atât ca persoane, cât și ca învățăcei"; preocupare și grijă față de elevi, atent la nevoile și emoțiile lor; „îi socializează pe elevi pentru a manifesta aceleași caracteristici în interacțiunile dintre ei"; dezvoltă conținutul lecțiilor, prin conectare la cunoștințele și experiențele anterioare ale elevilor, bazându-se pe acestea. Stabilește și menține relații de colaborare cu părinții, încurajând implicarea lor activă în procesul de învățare al copiilor lor. Promovează o orientare către învățare, introducând activități care pun accentul pe ceea ce vor învăța elevii din acestea, tratând greșelile ca parte firească a procesului de învățare și încurajând elevii să lucreze în colaborarea și să se ajute reciproc. Elevii sunt învățați să pună întrebări fără jenă, să contribuie la lecții fără teama că ideile lor vor fi ridiculizate și să colaboreze în perechi sau în grupuri mici la multe dintre activitățile lor de învățare. [4, pp.8–9]

2. Posibilitatea de a învăța. Brophy subliniază faptul că elevii beneficiază de aceste oportunități doar în măsura în care ei participă efectiv la lecții și activități de învățare. În loc de a pune accentul pe menținerea disciplinei, un profesor eficient va aborda managementul clasei ca pe „un proces de creare a unui mediu de învățare eficient", care să stimuleze cooperarea elevilor, menținându-le implicarea în activități [4, pp.10-11]. El va monitoriza continuu sala de clasă, reacționând anticipativ la problemele care altfel ar putea deveni perturbatoare. Accentul îl va pune pe dezvoltarea capacității elevilor de a-și gestiona propria învățare, și nu pe impunerea „controlului asupra situației". Va acorda mai mult timp dialogului interactiv și mai puțin timp lucrului individual în bancă. [4, p.11]. „Oportunitatea de a învăța – notează Brophy – este uneori definită ca gradul de suprapunere între ceea ce se predă și ceea ce se testează".

Brophy evidențiază o serie de acțiuni pe care ***profesorii eficienți*** le pot întreprinde pentru optimizarea managementului clasei, după cum se observă și în tabelul 1.

Tabel 1. Acțiuni întreprinse de profesorii eficienți pentru a optimiza managementul clasei de elevi (sursa Brophy, p. 11)

Ce fac profesorii eficienți la clasă	**Cum ?**
1. ***Valorifică la maximum timpul disponibil***	• încep și încheie lecțiile la timp, mențin tranzițiile (de la o sarcină la alta) scurte, planifică și pregătesc eficient materialele didactice (PPT-urile), a.î. lecțiile să se desfășoare fluent, fără întreruperi.
2. Propun ***sarcini de lucru*** de o ***varietate stimulatoare*** și un ***nivel optim de provocare***	• Îi ajută pe elevi să-și mențină implicarea în sarcini, reduc la minimum „perturbările cauzate de plictiseală sau distragere"

Ce fac profesorii eficienți la clasă	Cum ?
3. Realizează ***instruirea elevilor în mod activ***	• elaborează conținutul pentru elevi, ajutându-i să-l interpreteze și să rezolve problemele implicate • prin ***discuții interactive***, mai degrabă decât prin prezentări prelungite

Conform principiului maximizării oportunității de a învăța [4, p.12], *profesorul ar trebui să sintetizeze, să esențializeze și să structureze informațiile / conținuturile tocmai în ideea de a evita supraîncărcarea elevilor, facilitându-le înțelegerea, conștientizarea și – mai ales – manifestarea efectivă a anumitor atitudini.* [4, p.14].

Este important – afirmă Brophy – să se pună accent pe **obiectivele** de *înțelegere, apreciere și aplicare* în viață, după cum se observă în tabelul următor:

Tabel 2. Importanța focalizării pe obiectivele de înțelegere, apreciere și aplicare
(sursa Brophy, p. 14)

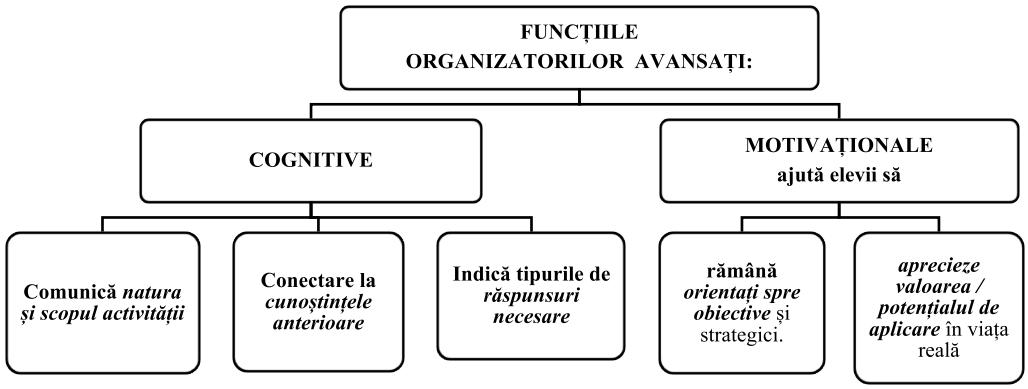
Obiective	Importanța pentru elevi
Înțelegerea (*învățare conectiv – integratoare*)	„elevii învață atât elementele individuale dintr-o rețea de conținuturi conexe, cât și legăturile dintre acestea, *astfel încât să poată explica conținutul cu propriile cuvinte și să-l conecteze la cunoștințele lor anterioare*".
Aprecierea (*valorizare motivată*)	elevii valorizează ceea ce învață înțelegând că *„există motive întemeiate pentru a învăța acest lucru"*.
Aplicarea în viață	„elevii rețin ceea ce au învățat într-o formă care *le permite să o utilizeze atunci când este necesar în alte contexte*".

3. Alinierea la programa școlară. Conținutul în sine este necesar a fi structurat în jurul unor *idei puternice și dezvoltat prin activități de învățare focalizate* pe aceste idei *și conexiunile dintre ele.* [4, p.14]. La începutul lecției, este bine ca profesorul să ofere o ***structură inițială clară***, *conectată la cunoștințele anterioare* ale elevilor, *explicându-le scopul* (ce urmează să facă și de ce), *pregătindu-i mental* (ce fel de răspunsuri / comportamente sunt așteptate), ajutându-i să *rămână orientați spre obiectiv* și să gândească strategic, trezindu-le interesul [4, p.15.]

4. Stabilirea orientărilor de învățare – Organizatorii avansați

Cercetările indică importanța stabilirii *unei orientări către învățare* prin începerea lecțiilor și activităților cu organizatori avansați sau previzualizări. [4, p.15]. Organizatorii avansați – propuși de Ausubel (1968) [1], susțin direct *învățarea semnificativă*, pregătind elevul pentru asimilarea noilor cunoștințe. Învățarea semnificativă (teorie aparținând tot lui Ausubel, 1968) este procesul prin care elevul integrează noile informații în cunoștințele sale anterioare, dându-le sens propriu. Organizatorii avansați sunt *elemente introductive* pe care profesorul le oferă înainte de lecție, pentru

a-i ajuta pe elevi să înțeleagă și să integreze mai ușor noile informații. Ei sunt ca o „hartă mentală" oferită înainte de călătorie [1]. Au ***funcții cognitive*** și ***motivaționale***:



Figură 1. Funcțiile organizatorilor avansați (sursa Brophy, p.15)

Învățarea devine profundă atunci când elevul leagă cunoștințele noi de ceea ce știe deja [1] și când observă modele care îi arată cum se trăiește și se aplică această cunoaștere [3].

Predarea eficientă are – conform lui Brophy - trei componente direct legate de managementul clasei, după cum se observă în tabelul următor:

Tabel 3. Efectele predării eficiente asupra managementului clasei de elevi (sursa Brophy, p.15)

Componente ale predării eficiente:	Efectele asupra managementului clasei
Explicațiile / prezentarea conținutului sunt clare	Elevii vor fi atenți
Întrebările sunt bine puse	Elevii se vor implica
Activitățile (de aplicare) sunt bine structurate	Comportamentele problematice vor scădea

Așadar, managementul clasei începe cu calitatea predării, iar înainte de a începe orice lecție sau activitate, *profesorul trebuie să se asigure că elevii știu ce vor învăța și de ce este important pentru ei să învețe acest lucru*. [4, p.15]. Tot pentru a-i ajuta pe elevi să învețe cu un scop și o direcție clară profesorul fie va:

- atrage atenția asupra *obiectivelor* activității,
- prezenta *ideile principale* / pașii importanți care trebuie aprofundați,
- oferi teste preliminare care sensibilizează elevii în legătură cu *punctele principale* de învățat,
- adresa *întrebări preliminare* care le stimulează gândirea cu privire la subiect. [4, pp.15-16]

5. Conținut coerent. Pentru a asigura elevilor o *învățare semnificativă*, cu aplicabilitate inclusiv în viața din afara școlii, profesorii trebuie:

1. să aprofundeze *doar conținutul cel mai important*, renunțând astfel la acoperirea extinsă a materiei;
2. să prezinte acest conținut important sub forma unor *rețele de informații interconectate*, structurate în jurul unor *idei puternice*;
3. să dezvolte conținutul punând accent pe explicarea acestor idei importante și a *conexiunilor dintre ele*;
4. „să continue cu activități de *învățare autentice* și măsuri de evaluare care să ofere elevilor oportunități de a dezvolta și de a demonstra cunoștințele dobândite, care să reflecte rezultatele dorite ale instruirii". [4, p.18]

6. Discuțiile constructive

Profesorul eficient va planifica *o serie de întrebări* prin care să implice elevii într-o „discuție susținută, structurată în jurul unor idei puternice", stimulându-i „să proceseze și *să reflecteze* asupra conținutului, *să recunoască relațiile dintre ideile cheie și implicațiile acestora, să gândească critic și să le utilizeze în rezolvarea problemelor*, luarea deciziilor sau alte aplicații de ordin superior". [4, p.19]

Discursul se va caracteriza prin „dezvoltarea susținută și atentă a ideilor cheie". Participând la un astfel de discurs, elevii își vor construi și comunica „înțelegeri legate de conținut", abandonând „ideile naive sau concepțiile greșite", și adoptând idei consistente („mai sofisticate") și valide. [4, p.19]

În etapele introductive ale unităților, se va pune accent mai mult pe *lecțiile interactive*, pe *dialogul profesor-elev*, decât pe „lucrul independent la teme". Profesorul va planifica o serie de întrebări „menite să dezvolte conținutul în mod sistematic și să ajute elevii să-l înțeleagă, corelându-l cu cunoștințele lor anterioare și colaborând în dialogul pe această temă". Forma și nivelul cognitiv al acestor întrebări se vor adapta obiectivelor didactice. *În general, întrebările „închise și factuale" vor fi mai adecvate evaluării cunoștințelor anterioare sau revizuirii noilor cunoștințe. Însă „atingerea celor mai importante obiectivelor educaționale, necesită întrebări deschise care solicită elevilor să aplice, să analizeze, să sintetizeze sau să evalueze ceea ce învață.*" [4, p.19]

Unele întrebări vor admite o serie de răspunsuri corecte posibile, iar altele vor invita la discuții sau dezbateri.

După ce va adresa o întrebare – de preferință frontal (pentru a-i încuraja pe toți elevii să asculte cu atenție și să răspundă în mod gândit la fiecare întrebare), în funcție de complexitatea acesteia, *profesorul va face o pauză pentru a le acorda elevilor suficient timp pentru a o procesa și pentru a începe măcar să formuleze răspunsurile, mai ales dacă întrebarea este mai complicată sau necesită un proces de gândire de ordin superior*. [4, p.20].

Discursul reflexiv presupune *examinarea aprofundată a unui număr redus de subiecte conexe*, în cadrul căruia elevii *sunt invitați să elaboreze explicații, să facă previziuni, să dezbată abordări alternative ale problemelor sau să analizeze implicațiile și aplicațiile conținutului*. Profesorul îi îndeamnă pe elevi să-și clarifice sau să-și justifice afirmațiile, în loc să le accepte fără discernământ. Pe lângă oferirea de feedback, profesorul îi încurajează pe elevi să-și explice sau să-și detalieze răspunsurile sau să

comenteze răspunsurile colegilor. Adesea, discursul care începe într-un format de întrebări și răspunsuri evoluează într-un schimb de opinii în care elevii răspund atât unul altuia, cât și profesorului, și răspund atât la afirmații, cât și la întrebări. [4, p.20]

7. Activități practice și de aplicare. Elevii *au nevoie de suficiente oportunități pentru a exersa și aplica* ceea ce învață și pentru a primi *feedback orientat spre îmbunătățire*.

Există trei *modalități principale prin care profesorii își ajută elevii să învețe*.

1. *prezintă informații*, explică concepte și modelează abilități.
2. *pun întrebări* și îi ghidează pe elevi în discuții și alte forme de dialog pe marginea conținutului.
3. *implică elevii* în activități sau sarcini care le oferă oportunități de a exersa sau de a aplica ceea ce învață.

Cercetările indică faptul că *abilitățile exersate* până la *atingerea unui nivel maxim de fluență și automatism* tind să fie reținute pe termen nelimitat, în timp ce abilitățile stăpânite doar parțial tind să se deterioreze. Majoritatea abilităților incluse în programa școlară sunt învățate cel mai bine atunci când *exersarea este distribuită în timp și integrată într-o varietate de sarcini*.

Practica devine mai importantă pe măsură ce învățarea devine mai complexă. Practica de succes implică perfecționarea abilităților care sunt deja stabilite la niveluri rudimentare, pentru a le face *mai fluide*, *mai eficiente* și *mai automate*, și nu încercarea de a stabili astfel de abilități prin încercări și erori.

Brophy sugerează necesitatea 1. *reducerii la minimum a exercițiilor bazate pe memorare sau pe exersarea unor sub-abilități izolate* de restul programei; 2. *integrării majorității exercițiilor în contexte aplicative* care implică înțelegerea conceptuală a cunoștințelor și aplicarea „autoreglementată" (bazată pe conștiință + voință + responsabilitate) a abilităților. [4, p.22]

Ca o extindere a oportunității de a învăța la școală, temele pentru acasă ar trebui să fie *realiste „ca durată și dificultate*, având în vedere capacitatea elevilor de a lucra independent". Pentru a se asigura că elevii știu ce anume au de făcut, profesorul îi poate pune să înceapă temele în clasă, urmând să le finalizeze acasă. Ar fi necesar – conform lui Brophy – un sistem de responsabilizare, „pentru a se asigura că elevii își fac temele, iar lucrările ar trebui verificate în clasă a doua zi". Practica, pentru a fi utilă, e bine să implice nu doar oportunități de *aplicare a competențelor*, ci și de primire a unui *feedback oportun*. Brophy recomandă ca feedback-ul să fie „*mai degrabă informativ decât evaluativ*", astfel încât să-l ajute pe elev să-și *evalueze progresul* în raport cu obiectivele majore; *să înțeleagă și să corecteze erorile sau concepțiile greșite*. [4, p.22]

8. Susținerea implicării elevilor în sarcini. Profesorul va oferi orice sprijin elevilor săi astfel încât aceștia să se implice cât mai productiv în activitățile de învățare. Cercetările privind sarcinile de învățare, sugerează că activitățile și temele ar trebui să fie *suficient* de: **1. *variate și interesante,*** pentru a motiva implicarea elevilor; **2. *noi sau provocatoare*** pentru a construi experiențe de învățare semnificative mai degrabă decât repetiții inutile; **3. *ușoare*** pentru a permite elevilor să obțină rate de

succes dacă investesc timp și efort rezonabile. Eficacitatea temelor este sporită atunci când profesorii, *înainte de a-i lăsa pe elevi să lucreze independent*, mai întâi le explică sarcina și trec în revistă *exemple practice* cu elevii, apoi circulă (se deplasează între elevi) pentru a monitoriza progresul și a *oferi ajutor* atunci când este necesar. Acest sprijin se va reduce odată cu dezvoltarea expertizei elevilor, care – în cele din urmă – ar trebui să devină capabili „să utilizeze în mod autonom ceea ce învață și să-și regleze propriul angajament productiv în sarcini" [4, p.23]. În sala de clasă, o activitate didactică devine eficientă dacă profesorul *o gestionează activ*: o pregătește înainte, o sprijină în timpul desfășurării și o discută după. [4, p.24]

9. Predarea strategiilor. Pentru o învățare mai profundă și pentru accesibilitatea în aplicare, Brophy propune *predarea* competențelor (generale și a celor specifice) ca *strategii „care trebuie aplicate în mod intenționat și implementate cu conștientizare metacognitivă și autoreglare"*. Acest fapt impune o instruire cuprinzătoare, care să includă atenție la ce / cum / când și de ce trebui făcut. „Mulți elevi nu dezvoltă singuri strategii eficiente de învățare și rezolvare a problemelor, dar le pot dobândi prin modelare și instruire explicită din partea profesorilor lor".

Modelarea cognitivă *maximizează eficiența predării strategiei*. Implică faptul că „profesorul gândește cu voce tare în timp ce modelează utilizarea strategiei" – *adică își exteriorizează procesul mental, arătând pas cu pas cum gândește, cum ia decizii, cum aplică o strategie*. Profesorii pot modela strategii specifice unei discipline, dar și *strategii transversale*, utile în orice învățare. Ei pot ghida elevii *să devină conștienți de cum învață*, nu doar ce învață, adresându-le întrebări care îi ajută *să-și observe procesele mentale* sau făcând comentarii care *să le stimuleze reflecția* asupra strategiilor folosite. [4, p.26]

10. Învățarea cooperativă. *Beneficiile* organizării colaborării elevilor în *perechi* sau *grupuri mici* în timpul activităților și al lucrărilor, sunt – conform lui Brophy, următoarele:

a. **Afectiv-sociale**, deoarece *amplifică: 1. interesul și aprecierea elevilor* pentru materia studiată; *2. atitudinile pozitive și interacțiunile sociale* între elevi aparținând unor categorii diverse.
b. **Cognitive și metacognitive:** implică elevii în discuții prin care *își exprimă explicit strategiile de procesare a informațiilor și de rezolvare a problemelor legate de sarcinile lor*.

Învățarea cooperativă este probabil *„cea mai valoroasă metodă de a implica elevii într-un „proces de învățare semnificativ, cu sarcini autentice într-un cadru social"*. Elevii au mai multe șanse să discute în perechi / grupuri mici decât în cadrul activităților frontale (cu întreaga clasă), iar elevii timizi se simt „mai în largul lor să-și exprime ideile în aceste contexte mai intime."

Brophy diferențiază crescător calitativ 3 „formate" de învățare cooperativă, după cum se vede în tabelul următor:

Tabel 5. Cele 3 formate de învățare cooperativă (sursa Brophy, pp. 27-28)

Format care solicită	Obiectiv urmărit
Ajutor reciproc (perechi)	*Atingerea obiectivelor individuale* de învățare prin sprijin colegial
Lucru în echipă (3-5 elevi)	*Realizarea unui obiectiv comun (de grup)*, prin punerea în comun a resurselor și *împărțirea spontană* a sarcinilor
Lucru în echipă cu diviziune a muncii (3-5 elevi)	*Realizarea unui produs de grup*, prin *roluri clar împărțite* între participanți

„Metodele de învățare cooperativă au – afirmă Brophy – cele mai mari șanse de a îmbunătăți rezultatele învățării dacă *combină obiectivele de grup cu responsabilitatea individuală*." Așadar cele 3 formate de învățare cooperativă pot fi optimizate atunci când elevii – *deși lucrează împreună*, *rămân totuși responsabili personal pentru ceea ce învață*. Pentru ca elevii să se implice productiv în activitățile de învățare cooperativă, profesorul le poate arăta *cum: să asculte, să împărtășească și să integreze ideile altora, să gestioneze constructiv posibilele dezacorduri*.

11. Evaluarea orientată spre obiective presupune utilizarea de către profesor a unor *metode variate – formale și informale – pentru a urmări continuu cât de bine sunt atinse obiectivele de învățare*. Este necesar să fie *aliniată cu curriculumului, să măsoare* nu doar corectitudinea răspunsurilor, ci și *modul de gândire al elevilor*; să includă *surse diverse de date*: teste, observații, portofolii, proiecte, sarcini autentice. Nu este doar pentru note, ci *pentru a identifica nevoile elevilor, a corecta concepțiile greșite și a ajusta predarea*. Este o parte *integrantă, continuă și reflexivă* a procesului de instruire. Ar trebui să *includă activități autentice care oferă elevilor oportunități* de a *sintetiza și reflecta* asupra a ceea ce învață, de a *gândi critic și creativ* despre acest lucru și de a-l *aplica* în contexte de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor. [4, pp.29-30]

12. Așteptările privind performanța. Cercetările indică faptul că profesorii care obțin progrese semnificative în ceea ce privește performanțele își asumă responsabilitatea pentru acest lucru. Ei *cred că elevii lor sunt capabili să învețe și că ei (profesorii) sunt capabili și responsabili să îi învețe cu succes*. Profesorii ar trebui *să-și formeze și să-și exprime așteptări cât mai pozitive cu putință, rămânând totuși realiști*. Este util ca profesorii să stabilească obiective pentru clasă și pentru elevi în termeni de praguri minime (standarde minim acceptabile), nu de plafoane. Atunci când individualizează instruirea și oferă feedback elevilor, profesorii ar trebui *să pună accentul pe progresul continuu în raport cu nivelurile anterioare de stăpânire a materiei, mai degrabă decât pe modul în care elevii se compară cu colegii lor de clasă sau cu normele testelor standardizate*. [4, pp.31-32]

Brophy conchide că *principiile sus-menționate trebuie înțelese ca elemente care se completează reciproc*, formând o abordare coerentă a predării.

Concluzie: Din studiul principiilor formulate de Brophy, înțelegem că un management eficient al clasei depinde – în primul rând – de calitatea predării și de modul în care profesorul reușește să creeze un climat pozitiv, orientat spre învățare. Pro-

fesorul eficient va implica elevii în sarcini din care ei vor avea mereu ceva de învățat, fie chiar și din greșeli. Le va respecta timpul, oferindu-le efectiv *oportunități de a participa* la lecții. Le va oferi o „*hartă a călătoriei*" prin *organizatorii avansați*, punctând *ideile puternice și conexiunea* dintre ele, într-un mod *interactiv*, cu accent pe *conținutul cel mai important*, prezentat *sintetic*, *problematizant*, cu aplicații din viața de zi cu zi, inclusiv din afara școlii. Va utiliza *discuțiile constructive* și *discursul reflexiv*. Va conecta aceste conținuturi cu *experiența* și *cunoștințele anterioare ale elevilor*, le va preda – prin *modelare cognitivă* – competențele sub formă de *strategii*. Le va oferi suficiente ocazii de *învățare cooperativă* (perechi sau grupe mici). Va aplica metode diverse de *evaluare orientată spre obiective*. Va avea *așteptări pozitive*, dar *realiste* cu privire la performanța elevilor. Într-un cuvânt, profesorul eficient va relaționa optim cu elevii săi, din respect profund pentru demnitatea lor ca ființe umane înzestrate cu *rațiune*, *voință și sentiment*. Va manifesta, în consecință, un veritabil *leadership sapiențial*.

BIBLIOGRAFIE

1. AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968, ISBN 978-0-03-069640-4
2. BACIU, S. *Perspective curriculare etnopedagogice. În căutarea valorilor uitate?* Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. ISBN 9789975480161
3. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. ISBN 978-0-13-816744-8
4. BROPHY, J. *Teaching* (Educational Practices Series, No. 1). Geneva: International Bureau of Education, 1999. Disponibil la https://inee.org/sites/default/files/Teaching.pdf (accesat în februarie 2026).
5. GIST, M. E. *The extraordinary power of leader humility: Thriving organizations & great results*. Oakland, CA: BerrettKoehler Publishers, 2020. ISBN 9781523000047
6. MAXWELL, J. C. *Drumul cel bun în leadership*. Timișoara: Maxwell Publishing, 2024. ISBN 9786306800142
7. MAXWELL, N. *From knowledge to wisdom: A revolution in the aims and methods of science*. Oxford: Blackwell, 1984. Disponibil la https://philpapers.org/archive/MAXFKT-3.pdf (accesat în martie 2026).
8. MAXWELL, N. *From knowledge to wisdom: A revolution for science and the humanities* (2nd ed.). London: Pentire Press, 2007. ISBN 9780955398801
9. PĂTRAȘCU, D. *Leadership educațional* (I). Univers Pedagogic, 2020, 4(68), 9–21. https://doi.org/10.5281/zenodo.4415231

MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI STRATEGICE ÎN CADRUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE EUROPENE

PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING STRATEGIC COMPETENCE WITHIN EUROPEAN EDUCATIONAL PROJECTS

Adriana Silvica LEFTER, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor pentru învățământ primar,
Școala Gimnaziala „Elena Doamna", Tecuci, Romania

Adriana Silvica LEFTER, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
primary school teacher,
"Elena Doamna" Secondary School, Tecuci, Romania
ORCID:0009-0002-4202-1304
e-mail: leftersed@gmail.com

CZU: 37.013/37.014
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p260-270

Abstract. The article analyzes the theoretical grounding of the pedagogical model for developing strategic competence within European educational projects, based on the theoretical perspectives of experiential, reflective, and collaborative learning. In the context of current transformations in the educational system and the diversification of teachers' professional roles, the development of strategic competence becomes essential for managing complex educational situations and for active participation in European educational projects. The study proposes a pedagogical model structured around three complementary dimensions. The structural dimension includes knowledge, skills, and attitudes that support the mobilization of cognitive and operational resources in educational decision-making. The functional dimension focuses on the strategic analysis of the educational context, strategic design and planning of projects, coordination and implementation of educational actions, as well as strategic monitoring and evaluation. The reflexive-transformative dimension emphasizes strategic self-reflection, motivation for professional development, and the self-regulation of educational practices. European initiatives such as Erasmus+ and eTwinning provide authentic contexts for professional learning, supporting the development of strategic competence through experience, collaboration, and critical reflection. The proposed model highlights the integrative role of these dimensions in fostering professional autonomy, decision-making responsibility, and the capacity to adapt to contemporary educational changes.

Keywords: strategic competence, pedagogical model, European educational projects, professional development, pedagogical reflection.

Competența strategică este un sistem integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care stimulează acțiuni, decizii puse în practică la moment, dar racordate la atingerea unor scopuri de perspectivă, având la bază libertatea, responsabilitatea, voința,

motivația și o autoevaluare sistematică. [7, p.4] Competența strategică vizează capacitatea de a proiecta pornind de la anumite obiective, de a acționa individual sau în grup pentru a le implementa, utilizând resurse pentru a ajunge la rezultatele vizate și are rolul unui mecanism adecvat dacă și celelalte competențe există și sunt viabile deoarece fiecare dintre ele are importanță diferită în formarea unui individ.

În viziunea noastră competența strategică este capacitatea de a planifica activitățile pentru a atinge scopul proiectat, utilizând eficient resursele disponibile; a soluționa o problemă majoră sau a o ameliora; capacitatea de a proiecta drumul de a ajunge de unde ești, la unde ți-ai propus să fii.

Această competență se construiește prin tratarea unor situații complexe care determină luarea de decizii având în vedere atenta selectare și adaptare a strategiilor urmărind evaluarea rezultatelor și ajustarea acțiunilor. Competența este ceea ce apare în rezultatul tratării cu succes a unei situații complexe. Procesul de predare-învățare- evaluare, activitățile formare și nonformale, activitățile școlare și extrașcolare, proiectele educaționale care sunt, prin excelență, situații complexe, cu obiective, resurse, riscuri și rezultate așteptate reprezintă contexte relevante pentru dezvoltarea competenței strategice.

Managementul strategic este definit ca fiind o idee unificatoare care leagă scopul și acțiunea, o serie coordonată de acțiuni care implică desfășurarea resurselor la care se are acces pentru atingerea unui anumit scop. Strategia este un proces de traducere a oportunităților în rezultate de succes, prin intermediul unor acțiuni intenționate, susținute pe o perioadă semnificativă de timp. White, C. consideră că cele patru elemente principale ale managementului strategic sunt oportunitatea, intenția, acțiunea sistematică și mobilizarea resurselor. Autorul menționează în cartea sa că pentru a avea succes un management strategic are nevoie să fie orientat către viitor (implică intenția, care stabilește atât o direcție sau o destinație viitoare cât și importanța timpului), trebuie să obțină un echilibru între flexibilitate și stabilitate, să pună accentul pe adresarea întrebărilor pertinente la fel de mult ca și pe furnizarea răspunsurilor.

Acest concept a avut diverse explicații în viziunea cercetătorilor, deoarece unii considerau conceptul sinonim cu planificarea strategică în timp ce alții consideră însă că managementul strategic reprezintă o treaptă distinctă a dezvoltării calitative a managementului. Se consideră că diferența dintre planificare strategică și management strategic apare în conținut, ca o trecere de la simplu la complex. Principalele aspecte ale procesului de management strategic se referă la elaborarea planificării strategice detaliate și implementarea reală a strategiei, adică procesul prin care ideile devin acțiuni prin dezvoltarea unor programe, planuri, proiecte, etc [9]

Cooperarea educațională reprezintă un factor esențial în stimularea inovării pedagogice, fiind analizată extensiv în literatura de specialitate ca mecanism de transfer de cunoștințe, practici și valori educaționale. În contextul cercetării doctorale orientate spre dezvoltarea unui model pedagogic inovator, cooperarea – în special cea internațională (ex. programe precum Erasmus+ sau eTwinning) – facilitează schimbul de bune practici și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, contribuind direct la transformarea practicilor de predare-învățare.

Din perspectivă teoretică, Wenger, E. subliniază rolul „comunităților de practică" în învățarea profesională, arătând că inovarea apare atunci când indivizii participă activ în rețele colaborative unde împărtășesc experiențe și reflectează asupra practicii. În educație, aceste comunități se materializează prin parteneriate școlare, mobilități și proiecte colaborative, care generează contexte autentice de învățare și co-creare pedagogică. Astfel, cooperarea nu este doar un cadru organizatoric, ci devine un mediu generator de inovație.[8]

Un alt reper teoretic important este Fullan, M. care evidențiază că schimbarea educațională sustenabilă este profund dependentă de colaborare și de capacitatea actorilor educaționali de a construi relații profesionale bazate pe încredere și scop comun. Fullan argumentează că inovarea pedagogică se dezvoltă organic prin interacțiuni colaborative, reflecție și adaptare continuă. În acest sens, cooperarea educațională contribuie la crearea unei culturi organizaționale deschise schimbării și experimentării didactice.[3]

În literatura românească, Miclea, M. evidențiază importanța modernizării educației prin deschidere către modele internaționale și integrarea cercetării în practica didactică. Cooperarea educațională este văzută ca o oportunitate de sincronizare cu tendințele europene și de dezvoltare a unor abordări pedagogice centrate pe competențe, interdisciplinaritate și învățare activă. În acest context, inovarea pedagogică derivă din capacitatea sistemului de a valorifica experiențele externe și de a le adapta la specificul local.[5]. Prin urmare, cooperarea educațională acționează ca un catalizator al inovării pedagogice, prin facilitarea transferului de cunoaștere, dezvoltarea profesională continuă și crearea unor ecosisteme de învățare colaborativă. În fundamentarea modelului pedagogic propus, integrarea dimensiunii colaborative este o condiție esențială pentru generarea unor practici educaționale relevante, flexibile și ancorate în realitățile europene contemporane.

Această perspectivă teoretică stă la baza reperelor normative pentru elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței strategice, care descriu conform CEC/EQF (Cadrului European al Calificărilor) rezultatele învățării nu doar în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini și vizează și responsabilitatea și autonomia. În cadrul acestui document se pune accent pe capacitatea de a gestiona situații complexe, de asumare a responsabilității și de capacitatea de a lua decizii în contexte dinamice. În contextul temei noastre de cercetare competența strategică se regăsește la nivelurile 6–8 unde se face vizibilă importanța competenței strategice prin concepte precum: „managementul activităților sau proiectelor", „responsabilitatea pentru luarea deciziilor", „adaptarea strategiilor în contexte imprevizibile".

Pornind de la cele expuse am definit *Modelul pedagogic de formare a competenței strategice prin proiecte educaționale europene* având la bază dimensiunea structurală (structura internă a competenței strategice), dimensiunea funcțională (funcționare contextuală) și cea reflexiv-transformativă.

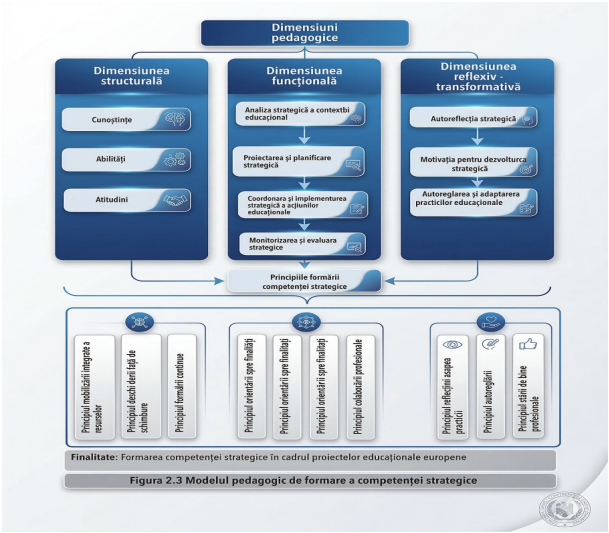


Figura 1. Modelul pedagogic de formare a competenței strategice

Conform structurii grafice reflectate in figura 1 luăm în considerare componenta structurală a modelului pedagogic propus acesta promovează abordarea integratoare a competenței conform căreia competența este văzută ca un sistem funcțional integrativ ce cuprinde factori interni ai competenței: *cunoștințe, abilități și atitudini* alături de factori externi care țin de context și pot fi sarcini, situații etc.

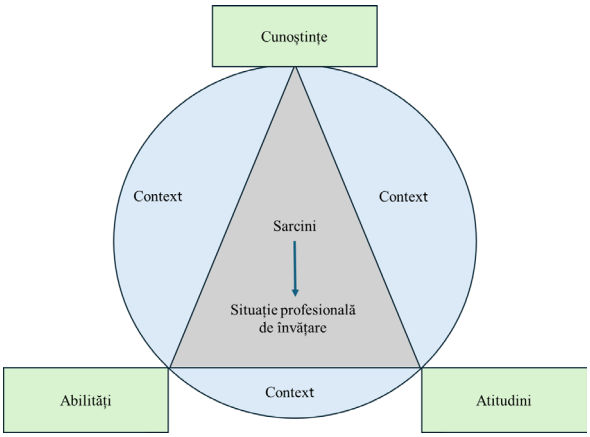


Figura 2. Modelul integrator al competenței, după F. Voiculescu

Componenta cognitivă a competenței strategice reprezintă nucleul acțiunii strategice care stă la baza implementării cu succes a proiectelor educaționale europene. Dezvoltarea acestei componente presupune accesul la tipuri variate de cunoștințe care pot fi conceptuale, procedurale, contextuale, transferabile, structuri cognitive și procese mentale care îi permit cadrului didactic să analizeze complexitatea contextelor educaționale, să planifice, să anticipeze consecințe, să fundamenteze decizii și să adapteze acțiunile în funcție de acestea.

Contextele educaționale care presupun desfășurarea de activități nonformale, proiecte educative de tip eTwinning sau Erasmus+ sunt considerate situații problematice dar și privilegiate pentru dezvoltarea competenței strategice deoarece acestea presupun lucrul profesorilor și elevilor în medii multiculturale și multilingvistice, respectarea unor cadre normative și procedurale impuse de Agențiile Naționale, Agențiile Europene sau de legislația în vigoare, dar și necesitatea transferului experienței în contexte instituționale diferite. Michael Fullan este cel care susține că profesorii își dezvoltă competența strategică prin implicarea în procese de schimbare, caracterizate prin ambiguitate și responsabilitatea luării deciziilor nu prin instruire teoretică – abstractă. Schimbarea este un proces de învățare în practică, nu un eveniment de instruire, autorul subliniind că „practica precedă adesea înțelegerea" [3, p.137]

Analizând literatura de specialitate am identificat mai multe tipuri de cunoștințe care susțin dezvoltarea componentei cognitive din cadrul competenței strategice în contextul implementării de proiecte educaționale europene:

- **Cunoștințe conceptuale și strategice** reprezintă structuri cognitive de nivel înalt care permit cadrului didactic să interpreteze realitatea educațională, să o analizeze, să formuleze scopuri și să ia decizii strategice. O teorie relevantă pentru componenta cognitivă este *teoria schimbării educaționale sistemice* – Michael Fullan, care oferă cadru conceptual pentru a interpreta proiectele europene, dezvoltă gândirea sistemică și susține decizia strategică.[3, p. 229]
- **Cunoștințe procedurale și operaționale** permit cadrului didactic să planifice, să implementeze, monitorizeze și să evalueze proiecte educaționale europene. Aceste cunoștințe structurează gândirea, stau la baza deciziilor raționale și pot fi clasificate în cunoștințe ce țin de regulile de implementare a proiectelor , de planificarea strategică a activităților, de monitorizarea și evaluarea proiectului și cunoștințe despre raportare tehnică și financiară
- **Cunoștințe contextuale și sistemice** permit cadrului didactic să înțeleagă funcționarea propriei instituții de învățământ prin cunoașterea misiunii, viziunii și a strategiei școlii, analiza culturii organizaționale și a structurii decizionale.
- **Cunoștințe metacognitive și reflexive** sunt acele cunoștințe care îi permit individului să fie atent și să conștientizeze propriile procese de gândire, să-și analizeze critic deciziile și să acționeze în consecință reglându-și acțiunile. Flavell, J. H. susține că metacogniția este un sistem complex de reglare compus din patru tipuri de fenomene, bazat pe interacțiunea dintre cunoștințe și persoană, sarcină, strategie. În contextul competenței strategice aceste cunoștințe îi permit cadrului didactic *să coordoneze, să decidă, să evalueze și să anticipeze riscurile*, să selecteze strategii și să le adapteze la nevoile și contextele noi. [2, p. 907]

– **Cunoștințe transferabile și integrative** reprezintă acele cunoștințe care permit cadrului didactic să apeleze simultan la mai multe tipuri de cunoștințe si să le introducă în contexte noi.

Pentru ca aceste cunoștințe să se transforme în acțiune este necesară studierea abilităților și a aptitudinilor, acestea fiind elementele de legătură între latura cognitivă și manifestarea ei în acțiune.

Abilitățile, cea de-a doua componentă a dimensiunii structurale a competenței strategice, sunt definite în literatura de specialitate ca fiind capacitatea de a aplica cunoștințele și de a efectua procese pentru a obține rezultate concrete.

Clasificarea abilităților în viziunea cercetătorilor și a organizațiilor internaționale este realizată într-o viziune integrată și cuprinde:

a) **Abilități cognitive – gândire critică, planificare, rezolvare de probleme** – sunt implicate în dobândirea de cunoștințe, raționamente și care îndeplinesc multiple funcții precum cea de memorie, atenție, etc
b) **Abilități intrapersonale – motivație, responsabilitate,** concept care apare abordat în teoria Inteligențelor multiple a lui Howard Gardner care abordează inteligența intrapersonala ca parte a inteligențelor multiple. Aceasta apare ca fiind caracterizată prin autocunoaștere, conștientizare de sine. [4, p. 252]
c) **Abilități interpersonale – comunicare, colaborare,** se dezvoltă prin implementarea de proiecte educaționale europene deoarece au în vedere aspecte care țin de interacțiunea cu ceilalți, comunicare și colaborare, deoarece învățarea este un proces social, caracterizat prin interacțiune și colaborare. Abilitățile interpersonale specifice inteligenței interpersonale identificate de Howard Gardner [4, p.239] și Daniel Goleman urmăresc înțelegerea, motivarea și dorințelor celor cu care o persoană poate interacționa. Aceste abilități sunt caracterizate prin empatie, cooperare, comunicare eficientă și leadership relațional.
d) **Abilități tehnice/digitale,** sunt esențiale pentru o persoană a în sec XXI. Dacă inițial se considera esențială alfabetizarea digitală care să cuprindă căutarea informațiilor, evaluarea critică a acestora și utilizarea etică a informației, ulterior a fost identificată necesitatea dezvoltării unor competențe digitale, ca o competență cheie.

Abilitățile reprezintă o componentă esențială a dimensiunii structurale a competenței, fiind acele capacități funcționale care fac trecerea de la potențialul individului, la performanță și reușită.

Aptitudinile sunt definite ca fiind predispoziții psihice, un potențial înnăscut, care permit îndeplinirea unei sarcini sau a unei munci, acestea influențând dezvoltarea individului și modul de acționare a acestuia.

1. Componenta funcțională a modelului pedagogic

Dimensiunea funcțională are în vedere modul în care este pusă în practică competența strategică, având în vedere contextele educaționale în care aceasta poa-

te fi dezvoltată. Dimensiunea funcțională se definește prin analiza strategică a contextului educațional, proiectarea și planificarea strategică a proiectelor educaționale europene, coordonarea și organizarea resurselor, implementarea și monitorizarea proceselor.

2.1 Analiza strategică a contextului educațional

Contextul strategic este un concept multidimensional care are în vedere pe de o parte contextul instituțional, contextul educațional, contextul social dar care vizează și contextul european. În viziunea cercetătorilor Oliver, N. și Lowe, J. citați de Niculescu, O. și Verboncu, I. cultura organizațională reprezintă într-un set de credințe, împărtășite majoritatea personalului unei instituții, referitoare la modul în care oamenii ar trebui să se comporte în procesul muncii și în ceea ce privește cele mai importante scopuri și sarcini de realizat. Complementar analizei contextului instituțional este analiza culturii organizaționale. Stahl M. J. și Grigsby D. W. citați de Niculescu O., Verboncu I. consideră cultura organizațională ca fiind un ansamblu de valori, credințe și sensuri majore, care sunt împărtășite de membrii unei instituții. Cultura organizațională este un factor care are un rol foarte important în performanța instituțiilor. [6 , p. 428].

Valorile și credințele sunt reprezentate de acele principii care sunt împărtășite de majoritatea membrilor unei instituții, care au un rol foarte important atunci când se iau decizii privind prioritățile instituției și modul de lucru al profesorilor.

Specifică culturii organizaționale și cu un rol esențial în implementarea cu succes a proiectelor educaționale europene este *atitudinea față de schimbare și inovație* ceea ce este reprezentată de deschiderea cadrelor didactice spre adoptarea de noi practici sau abordări educaționale.

Un alt indicator specific culturii organizaționale și care influențează modul în care cadrele didactice și elevii colaborează și se implică în activități educaționale și proiecte educaționale europene este *stilul de conducere*. Studiile arată că practicile de leadership transformațional sunt asociate cu o cultură colaborativă a școlii.

Contextul educațional sau cel pedagogic urmărește desfășurarea procesului instructiv educativ care are în vedere relația între elev – profesor – conținut – metode – evaluare. Analizând profilul elevilor se va lua în considerare vârsta, nivel cognitiv și emoțional, stilurile de învățare, etc. Elevii sunt în centrul sistemului educațional ceea ce înseamnă că orice activitate sau proiect educațional trebuie să fie relevante din punct de vedere pedagogic și să fie construite pe nevoile reale de dezvoltare ale acestora.

Contextul social are în vedere colaborarea dintre școală și comunitate și vizează factorii socio-economici, culturali și relaționali. Principalele caracteristici ale contextului social au în vedere nivelul socio-economic al comunității, accesul la resurse și apartenența la grupurile vulnerabile. Toate aceste date fundamentează tipurile de nevoi ale grupului țintă, impactul și sustenabilitatea activităților pornind de la atitudinea față de educație, deschiderea către diversitate și raportarea la schimbare.

Contextul european vizează politicile educaționale care influențează educația și are în vedere prioritățile europene precum învățarea pe tot parcursul vieții, calita-

tea educației, echitatea și cetățenia activă și competențele cheie. Principalele mecanisme prin care se pot atinge aceste priorități sunt programul eTwinning, Erasmus, comunitățile de practică și rețelele educaționale.

2.2. Proiectarea și planificarea strategică

Proiectarea și planificarea strategică sunt două concepte inseparabile. În timp ce proiectarea strategică vizează un proces decizional care se desfășoară anticipativ, în care se generează scenarii, direcții de acțiune, planificarea strategică implică organizarea activităților pe termen lung în care se stabilesc direcțiile, obiectivele, prioritățile unei organizații. Planificarea strategică se realizează în baza unei analize a mediului intern și extern, analiză SWOT și este un proces adaptativ. Proiectarea și planificarea strategică trebuie să se alinieze priorităților naționale dar și celor internaționale, astfel obiectivele trebuie să fie corelate cu prioritățile europene.

2.3. Coordonarea și implementarea strategică a acțiunilor educaționale

Coordonarea strategică este etapa care poate face diferența în implementarea unui plan, deoarece presupune o serie de activități și decizii necesare pentru punerea în practică a unui plan strategic. Coordonarea și implementarea acțiunilor reprezintă un proces complex de gestionare a unor schimbări care vizează elevii, profesorii, comunitatea educațională extinsă. Procesul de coordonare a activităților vizează distribuirea clară a responsabilităților, comunicarea clară a deciziilor, colaborarea educațională, reglarea în funcție de evaluarea periodică și feedback. Un rol reprezentativ îl are în acest context liderului strategic care susține implementarea, alege strategiile, monitorizează implementarea și progresul.

2.4. Monitorizarea și evaluarea strategică.

Studiind dimensiunea funcțională a competenței strategice analizam și conceptele de monitorizare și evaluare ca fiind componente esențiale ale acestui ciclu, cu rol de urmărire, analiză și apreciere a rezultatelor.

Conceptul de monitorizare apare definit în literatura de specialitate ca fiind un proces continuu care utilizează colectarea sistematică de date privind indicatori specificați pentru a oferi conducerii și principalelor părți interesate ale unei intervenții continue indicații privind gradul de progres și atingerea obiectivelor.

Conceptul de evaluare strategică este definit în literatura de specialitate ca fiind „procesul de determinare a valorii sau semnificației unei intervenții” Evaluare se aplică cu scopul de a determina relevanța, coerența, eficacitatea, eficiența, impactul și sustenabilitatea.

Cele două procese sunt complementare și formează un sistem integrat de feedback strategic. Monitorizarea este orientată spre proces în timp ce evaluarea pune accent pe rezultat și impact. În contextul modelului pedagogic existent cele doua procese au un rol reglator pentru acțiunea strategică. Responsabili de implementarea

acestor două procese sunt liderii educaționali, cei care coordonează activitățile sau proiectele.

3. Dimensiunea reflexiv-transformativă

3.1 Autoreflecția strategică

După analiza dimensiunii structurale a competenței strategice care a scos în evidență rolul componentelor cognitive, aptitudinale și atitudinale care a vizat *ceea ce știe* profesorul, dimensiunea funcțională a vizat partea operațională și anume a vizat *ce știe să facă* profesorul. Este necesară o abordare a acestor procese mai profunde care urmăresc schimbările durabile și adaptarea reală la contextele educaționale complexe. Aceste trăsături sunt specifice dimensiunii reflexiv-transformative și au în vedere reflecția critică asupra activității, a motivației și a capacității de autoreglare. Cercetătorul Dewey,J. consideră că reflecția este condiția fundamentală a învățării autentice, deoarece permite reconstruirea experienței și orientarea acțiunii viitoare. Autorul argumentează că învățarea nu este o simplă acumulare de fapte, ci un proces prin care individul „reconstruiește experiența". Această reconstrucție oferă un sens nou acțiunilor trecute și permite o mai bună pregătire pentru situațiile viitoare [1, p.12]

Conceptul de *reflecție strategica* este definit în pedagogie ca fiind un proces reflexiv conștient orientat spre acțiuni viitoare, prin care un cadru didactic își analizează experiențele educaționale, își evaluează strategiile și deciziile, cu scopul atingerii obiectivelor educaționale propuse. Această reflexivitate este „motorul" competenței strategice, deoarece permite profesorului implicat în proiecte europene să învețe continuu din complexitatea acestora.

Autoreflecția strategică este un concept fundamental al dezvoltării competenței strategice fiind considerată ca un proces metacognitiv prin care un cadru didactic își analizează activitatea profesională, deciziile luate, strategiile aplicate și rezultatele obținute, cu scopul de a-și transforma practica educațională.

Experiențele educaționale europene, oferă cadrelor didactice cadrul și contextul favorabil pentru dezvoltarea autoreflecției strategice prin confruntarea cu sisteme educaționale diverse, prin raportare la standarde și practici educaționale internaționale și prin conectarea cu profesori din diverse comunități profesionale de practică și învățare, așa cum este comunitatea eTwinning sau Erasmus.

Motivația pentru dezvoltarea strategică – motorul transformării profesionale

Școlile reprezintă astăzi locul principal care asigură formarea generațiilor viitoare urmărind dezvoltarea competențelor de bază, cunoașterea și aplicarea valorilor, formarea de cetățeni activi în societăți incluzive și insuflarea interesului pentru învățarea pe tot parcursul. O modalitate eficientă de realizare a acestor obiective este prin intermediul parteneriatelor europene care urmăresc dezvoltarea școlară, sprijină inovarea strategică și schimbul de practici între actorii cheie din sistemele de învățământ școlar.

Un aspect important în implementarea parteneriatelor educaționale europene și în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice o reprezintă *menținerea motivației* profesorilor.

Există mai multe tipuri de motivație care stau la baza unui succes profesional și acestea sunt: motivație înnăscută, motivație dobândită, motivație cognitivă, motivație afectivă, motivație intrinsecă, motivație extrinsecă, motivație pozitivă, motivație negativă sau motivație de afiliere.

Ținând cont de aspectele teoretice enunțate, putem afirma că motivația are un rol esențial în implementarea proiectelor educaționale europene, că motivația intrinsecă satisface nevoia de creștere a interesului, a satisfacției, a entuziasmului, dar și pe cea extrinsecă de a primi atenție sau recompense, premii sau bani și feedback de la superiori.

Autoreglarea și adaptarea practicilor educaționale

Analizând dimensiunea reflexiv-transformativă a competenței strategice luăm în considerare că autoreglarea și adaptarea practicilor educaționale reprezintă nivelul superior al dimensiunii. Dacă autoreflecția strategică facilitează conștientizarea critică a practicii, iar motivația pentru dezvoltare strategică activează disponibilitatea pentru schimbare, autoreglarea asigură transpunerea acestor procese interne în acțiuni educaționale.

În literatura de specialitate termenul de *autoreglare* este definit ca fiind un proces ciclic prin care un individ își stabilește obiective, își monitorizează constant acțiunile și își evaluează rezultatele, realizând astfel o reglare a comportamentului. Prima fază- anticiparea sau planificarea și activarea motivațională are în vedere procesul de elaborare a scopurilor care este un mecanism motivațional important și reprezintă setarea intențiilor conștiente în care un individ este angajat. Cea de-a doua fază, a performanței vizează autocontrolul și auto-observația, cele două din tipurile mari de control al performanței. Faza a treia – reflecția specifică autoreglării învățării implică estimarea performanțelor proprii și atribuiri cauzale ale rezultatelor obținute. Autoevaluarea presupune compararea informațiilor obținute prin automonitorizare cu standardele ori scopurile fixate inițial.

În ceea ce primește implementarea proiectelor Erasmus+, autoreglarea profesională este o anticipare a impactului durabil al proiectelor asupra practicii didactice și asupra dezvoltării instituționale. Autoreglarea și adaptarea practicilor educaționale reprezintă dimensiunea aplicativ-transformativă a competenței strategice, în care reflecția și motivația se concretizează în schimbări profesionale reale, pregătind terenul pentru formularea și aplicarea principiilor pedagogice ale formării competenței strategice.

BIBLIOGRAFIE

1. DEWEY, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.1933[online] [citat 8.01.2026] Disponibil: https://

ro.scribd.com/document/952639387/John-Dewey-How-We-Think-A-Restatement-of-the-Relation-of-Reflective-Thinking-to-the-Educative-Process-1933-Libgen-li

2. FLAVEL, J.H. *Metacognition and Cognitive Monitoring*. American Psychologist, 1979. [online] [citat 25.08.2025] Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/232599909_Metacognition_and_cognitive_monitoring_A_new_area_of_cognitive-developmental_inquiry
3. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. 2007. [online] [citat 20.10.2025]. Disponibil: https://books.google.com.et/books?id=OlhdCwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
4. GARDNER, H. *Frames of Mind*. 1983[online] [citat15.11.2025]. Disponibil: http://bit.ly/4rMkmNp
5. MICLEA, M. Psihologie educațională. Editura Polirom. 2014
6. NICOLESCU, O. VERBONVU, I. Fundamentele managementului organizației. București: Editura Universitară.. [online] [citat 14.12.2025] Disponibil: https://ro.scribd.com/doc/305388204/1-Nicolescu-O-Fundamentele-managementului-organizatiei?utm_source
7. SCLIFOS. L. Formarea competenței acțional-strategice: temei pentru realizarea aspirațiilor europene ale Republicii Moldova, În Competența acțional-strategică?! Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Chișinău, 2012. ISBN 978-9975-4125-5-1, pag 5-17, [online] [citat10.01.2026]. Disponibil: https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2020/09/Competenta-actional-strategica.pdf
8. WENGER, E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998, [online] [citat 22.10.2025]. Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity
9. WHITE, C. Strategic Management. Aardvark Editorial, Mendham, Suffolk, ISBN 1–4039–0400–6, [online] [citat 22.10.2025]. Disponibil: https://dr-ama.com/wp-content/uploads/2013/10/Strategic-Management.pdf

INNOVATIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING MEDIATION COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАЦІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Tetiana LESINA, dr., prof. univ.,
Universitatea de Stat de Umaniste din Ismail, Ucraina

Tetiana LESINA, PhD, University Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7923-2247
e-mail: lessina_tanya@ukr.net

CZU: 378.126(477)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p271-279

Rezumat. Articolul este dedicat problemei actuale a formării abilităților de mediere în sistemul de pregătire profesională a viitorilor specialiști în contextul provocărilor sociale contemporane, în special în contextul legii marțiale și al reconstrucției postbelice a Ucrainei. Se argumentează că răspândirea conflictelor în toate sferele vieții sociale, necesitatea rezolvării constructive a disputelor actualizează cerința ca specialiștii să posede abilități soft dezvoltate, printre care competența de mediere ocupă un loc special. Articolul analizează experiența străină modernă în formarea în domeniul medierii (inclusiv sistemul de acreditare din Marea Britanie (CEDR, CMC, IMI), programe orientate spre practică din SUA (Tulane Law School), cursuri interdisciplinare din țările UE (Sciences Po, Universitatea Masaryk, UCLan Cyprus) și programe de formare specializată din Hong Kong (PolyU SPEED)). Scopul articolului este fundamentarea teoretică a componentelor abilităților de mediere și determinarea condițiilor pedagogice pentru formarea lor eficientă la viitorii specialiști, ținând cont de practicile internaționale actuale și de realizările științei pedagogice ucrainene. Metodologia cercetării se bazează pe abordările bazate pe competențe, pe activități și pe persoană. Se dezvăluie esența conceptelor de „mediere" și „competențe de mediere". Sunt identificate componentele structurale ale competențelor de mediere: comunicativă, analitică, de reglementare, reflexivă și personală. Sunt determinate condițiile pedagogice pentru formarea acestor competențe: integrarea tematicii medierii în conținutul disciplinelor profesionale, utilizarea metodelor interactive de predare (training-uri, jocuri de rol și de simulare, metoda cazului), organizarea activității cvasiprofesionale, asigurarea orientării reflexive a învățării și dezvoltarea componentei internaționale a pregătirii cu accent pe standardele internaționale de acreditare (CMC, IMI). Sunt prezentate rezultatele analizei implementării elementelor de formare în domeniul medierii pentru viitorii profesori. Se concluzionează că formarea abilităților de mediere este un proces complex, etapizat, care necesită integrarea cunoștințelor teoretice cu pregătirea practică și luarea în considerare atât a realizărilor interne, cât și a standardelor internaționale. Perspectivele de cercetare ulterioară sunt văzute în dezvoltarea instrumentelor de diagnosticare a nivelurilor de formare a abilităților de mediere și în crearea unui suport educațional și

metodologic cuprinzător pentru pregătirea specialiștilor în vederea implementării medierii în sistemul de învățământ superior din Ucraina.

Cuvinte-cheie: mediere, abilități de mediere, pregătire profesională, viitori specialiști, experiență străină, strategii inovatoare.

Introduction. The modern socio-cultural space in Ukraine is marked by a high intensity of conflicts that permeate all levels of human interaction, from interpersonal communication to interstate relations, which is particularly acute in the conditions of martial law and the subsequent post-war recovery. The escalation of tension, the polarization of views among citizens, and the multiplication of disputes in legal, economic, educational, and social spheres necessitate the search for effective, humane, and constructive mechanisms for their settlement. One such mechanism, which is gaining increasing recognition both globally and in Ukraine, is mediation – an alternative method of dispute resolution involving a neutral intermediary (mediator) who facilitates the parties in reaching a mutually acceptable agreement. The institutionalization of mediation in Ukrainian legislation, marked by the adoption of the Law of Ukraine "On Mediation" in 2021, has highlighted the demand for qualified professionals capable of performing mediator functions. However, beyond the specialized training of mediators, there is an urgent need to cultivate foundational mediation skills among a broader spectrum of future specialists whose professional activities involve communication, management, education, or legal support. Educators, psychologists, social workers, managers, and civil servants routinely encounter conflict situations. Mastering mediation techniques enables them not only to perform their duties more effectively but also to prevent conflict escalation, foster a psychologically comfortable environment, and build collaborative relationships. Consequently, integrating mediation skills development into the system of professional training for future specialists is a critical scientific and practical task that responds to contemporary challenges and the demands of the Ukrainian labor market [3, p. 2; 9, p. 203].

Analysis of recent research and publications. The theoretical and methodological underpinnings of mediation as a conflict resolution method have been explored by both foreign and domestic scholars. Within the Ukrainian academic landscape, A. Hirnyk has made significant contributions by elucidating the theoretical and practical dimensions of conflictology, while I. Koval has focused on the training of future social workers in the use of mediation techniques [2; 4]. Psychological aspects of mediation, particularly the significance of the mediator's personality, are highlighted in the work of O. Maksymovych, who delineates the content and structure of mediation competence for future psychologists [6]. L. Herasina addresses the professional training of mediators through an integrative approach to preparing future lawyers for mediation practice [1]. Current developmental trends in Ukrainian mediation following the enactment of the "On Mediation" law are analyzed by N. Krestovska and L. Romanadze [5]. Practical aspects of integrating mediation into the higher education process are examined by I. Protsenko and N. Terokhina, who emphasize the necessity of employing interactive teaching methodologies [7; 9]. Ad-

ditionally, O. Teremtsova's work on cultivating conflict competence in future managers warrants attention [8]. Nevertheless, the issue of fostering foundational mediation skills in students across various specializations during their university studies remains insufficiently addressed, underscoring the need for further investigation that synthesizes domestic developments with international experience.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the essence and structure of mediation skills in future specialists, analyze contemporary international practices in their development within the context of Ukrainian scholarly research, and identify the pedagogical conditions conducive to their effective formation within the national professional training system.

Presentation of the main research material. According to the Law of Ukraine "On Mediation" (2021), mediation is defined as an out-of-court, voluntary, confidential, and structured process in which the parties, with the assistance of a mediator, strive to prevent or resolve a conflict through negotiation [3]. Accordingly, mediation skills constitute an integrated set of knowledge, abilities, personal attributes, and experience essential for effectively performing mediator functions or applying mediation techniques in professional practice. It is crucial to differentiate between the professional competence of a mediator, cultivated through specialized training encompassing deep knowledge of mediation theory, methodology, and ethics, and the foundational mediation skills that form a component of the general professional culture for any specialist working with people. Our focus is on the formation of these foundational skills.

Drawing on an analysis of scholarly literature [2; 6; 14] and mediation practice, several structural components of mediation skills can be identified. The communicative component serves as the core of mediation skills. It primarily involves future specialists mastering active listening techniques – the capacity to fully concentrate on the interlocutor, comprehend not only the verbal message but also the emotional subtext, and demonstrate engagement through non-verbal cues (eye contact, nodding, open posture). Equally crucial is the proficiency in using paraphrasing and summarizing: the ability to succinctly and accurately restate the parties' statements to verify understanding, structure information, and highlight key points [14, p. 135]. Furthermore, the skill of posing open-ended questions – those that encourage reflection, elaboration, and articulation of interests and needs – is vital. Special attention should be given to the student's adeptness in utilizing elements of non-verbal communication, namely the conscious application of body language, intonation, and speech rate to foster an atmosphere of trust and safety.

The analytical component encompasses the specialist's ability to dissect a conflict situation. This includes diagnosing the conflict – discerning its structure (parties, subject, object), developmental dynamics, and root causes. A key mediation skill in this context is distinguishing between positions and interests, which involves moving beyond stated demands (positions) to grasp the underlying needs, motives, fears, and values of the parties (interests) [10, p. 67]. Analytical abilities also involve generat-

ing alternative solutions, evaluating their feasibility and acceptability for all parties involved.

The regulatory (procedural) component reflects the capacity to manage the interaction process. This includes overseeing the mediation process (understanding its stages: opening statement, party presentations, discussion, caucuses, agreement development) and organizing constructive dialogue (structuring discussion, ensuring orderly speaking turns, preventing personal attacks, and steering communication toward solution-finding). It also involves working with emotions – recognizing the parties' emotional states, legitimizing their feelings, and facilitating a reduction in emotional tension to enable rational discussion [19, p. 89].

The reflexive component of mediation skills ensures the specialist's awareness of their own actions and their impact on the process. It comprises self-regulation – the ability to manage one's own emotions, maintain neutrality and impartiality, and avoid bias in challenging situations – and reflection on one's experience, which entails analyzing conducted mediation sessions, identifying successful and unsuccessful strategies, and drawing lessons for future practice. In some foreign programs, such as at UCLan Cyprus, a portfolio is utilized to document student progress in real or simulated scenarios [18].

Equally important is the personal component, which encompasses the fundamental qualities required for implementing a mediation approach. These include empathy – the capacity to understand and share the feelings of others; tolerance and intercultural competence – respect for diverse perspectives, values, and cultural backgrounds (notably, the International Mediation Institute (IMI) identifies intercultural competence as a key requirement for mediators, especially in investment disputes between states and private entities [12], and the Tulane Law School program specifically emphasizes developing these skills in cross-cultural contexts [17]); patience – the ability to refrain from rushing to conclusions and allow time for reflection; and responsibility and ethics – adherence to principles of confidentiality, voluntariness, and impartiality in line with international codes of conduct for mediators.

A detailed examination of contemporary international experience in mediation training offers valuable insights for our study. In the United Kingdom, a robust mediator certification system operates through authoritative bodies such as the Centre for Effective Dispute Resolution (CEDR), which provides internationally recognized accreditation programs for experienced mediators, including a renowned 5-day intensive skills training course [11]. The Civil Mediation Council (CMC), established in 2003, serves as the recognized authority for civil, commercial, and other mediation matters in England and Wales. Students completing the international commercial mediation module at the University of Central Lancashire in Cyprus, for instance, attain accredited mediator status recognized by both the CMC and IMI [18]. IMI regularly audits training programs to ensure compliance with international quality benchmarks.

The United States offers relevant experience through programs at leading law schools. Tulane Law School, in partnership with Humboldt University of Berlin, de-

livers an intensive summer mediation course where students complete 40 hours of training over two weeks, fulfilling Louisiana's mediator certification requirements. This program blends lectures with role-playing exercises in a multicultural setting, with participants emphasizing the effectiveness of its hands-on approach [16; 17].

European practice is exemplified by programs in France, the Czech Republic, and Cyprus. The Paris Institute of Political Studies (Sciences Po) offers a course titled "Mediation: Preventing and Managing Conflict Situations," which combines analysis of contemporary conflicts with skill development in a final scenario simulation, taught by experienced mediators and diplomats [15]. Masaryk University in the Czech Republic provides "Mediation Training for an International Context," where master's students practice strategies through a series of simulations [13]. The University of Central Lancashire Cyprus delivers a module in international commercial mediation covering comparative practice analysis and practical exercises from client counseling to drafting agreements [18].

Asian experience is represented by the Hong Kong Polytechnic University's School of Professional and Continuing Education (PolyU SPEED), which offers a professional international mediator training course in partnership with the Academy of International Dispute Resolution and Professional Negotiations (AIDRN). The program is distinguished by its optimal trainer-participant ratio and extensive role-playing exercises, allowing immediate application of knowledge. Graduates can pursue internationally accredited mediator status through the Institute for Dispute Resolution and Risk Management (IDRRMI).

The analysis of modern international approaches to developing mediation skills reveals several leading trends that can be creatively adapted within the Ukrainian higher education system, building upon the contributions of domestic scholars [1; 7]. First, there is a strong integration of academic training with professional certification. As seen at the University of Central Lancashire in Cyprus, academic modules can be structured so that successful completion fulfills part of the requirements for obtaining professional mediator status recognized by national (CMC) and international (IMI) bodies [18]. This approach significantly enhances student motivation and graduate competitiveness. In Ukraine, while there is a trend toward creating a mediator certification system as noted by I. Protsenko, it is not yet fully integrated into university curricula [7, p. 93].

Second, there is an intensive use of simulation methods and role-playing games with a high degree of realism. The CEDR program's 5-day intensive course incorporates extensive practical exercises and coaching [11]. Tulane Law School's Berlin program demonstrates the effectiveness of immersive, short-term intensive training [16]. The Hong Kong PolyU SPEED program ensures quality feedback during role-plays through an optimal trainer-participant ratio. Masaryk University integrates simulations directly into its course structure [13]. Ukrainian researchers, including I. Protsenko, also underscore the effectiveness of training technologies in developing mediation competence [7, p. 92].

Third, there is a significant emphasis on intercultural competence and working in multinational environments. Tulane Law School intentionally forms small groups with diverse nationalities for exercises [16]. IMI defines intercultural competence as a mandatory requirement for mediators [12]. The Sciences Po course focuses on studying peacebuilding approaches of various actors (states, UN, NGOs), providing students with an understanding of cultural and institutional specificities in mediation [15]. For Ukraine, with its European integration aspirations and post-war reconstruction needs, this aspect is critically important [9, p. 204].

Fourth, there is differentiation of programs based on target audience and field of application. Sciences Po, for example, offers programs tailored for executives, HR officers, civil servants, and lawyers [15]. This allows for addressing the specific conflict patterns within different professional fields. In Ukraine, O. Teremtsova highlights the need for specialized mediation training programs for managers, educators, and social workers [8].

Fifth, there is a focus on continuous professional development, from basic introductory courses to advanced programs for experienced practitioners. The CMC supports ongoing professional development for registered mediators, and IMI conducts biennial audits of training programs to ensure sustained quality. In Ukraine, such a continuous education system for mediators is still developing.

In summary, key trends from international experience include: close integration of academic training with professional certification aligned with international standards (CMC, IMI); intensive use of realistic simulation methods and role-playing; emphasis on intercultural competence in multinational settings; program differentiation based on professional context; and a commitment to continuous professional development.

The development of the outlined components of mediation skills within the national professional training system, informed by the analyzed international experience and the contributions of Ukrainian scholars [2; 4; 6], necessitates the establishment of specific pedagogical conditions. We will specify those conditions fundamental to effectively cultivating and enhancing mediation skills in students during their higher education.

Integration of mediation topics into the content of professional disciplines and introduction of specialized courses. Teaching mediation skills should not occur in isolation. Elements of mediation should be incorporated into courses on communication psychology, conflictology, business communication ethics, and professional communication. For students whose future careers are closely linked to dispute resolution (e.g., teachers, psychologists, social workers, managers), separate academic disciplines such as "Foundations of Mediation," "Mediation in Professional Activity," or "Conflict Resolution Technologies" should be introduced [4; 6]. Aligning these courses with international accreditation standards like CMC and IMI is advisable, enabling graduates to potentially certify their qualifications internationally.

Utilization of interactive teaching methods that simulate real mediation scenarios. Traditional lecture formats are insufficient for developing practical skills. Pri-

ority should be given to interactive methods ensuring active student participation. Key among these are trainings—structured sessions focused on practicing specific techniques (active listening, questioning, emotional management) in a safe environment, akin to the CEDR 5-day intensive course [7; 11]. Role-playing and simulation games are equally vital, involving modeling the entire mediation process based on realistic conflict cases (case studies). Students rotate roles as mediator, parties, and observers. Ensuring an optimal participant-to-trainer ratio for quality feedback, as practiced in Tulane Law School and PolyU SPEED programs, is essential [16; 17]. The case method (analyzing specific mediation cases to develop analytical and decision-making skills) and video analysis (recording role-plays for subsequent review and discussion to foster reflexive skills) also deserve particular attention [9, p. 205].

Organization of quasi-professional activities and involvement of practicing mediators. Maximizing the approximation of the educational process to real practice is crucial. This can be achieved through: conducting master classes and guest lectures by experienced mediators who share practical cases (e.g., Sciences Po courses are taught by mediators registered with the Paris Court of Appeal [15]); organizing internships at mediation centers or public organizations where students can observe or co-mediate under supervision; and creating student mediation clinics (e.g., within university legal clinics) where students can provide mediation services for simple cases under faculty guidance [1, p. 116].

Ensuring a reflexive orientation of learning. The development of mediation skills is inseparable from deep self-awareness. International practice actively employs methods such as portfolios (where students compile reflective reports, feedback, and analyses of their progress, as seen in the UCLan Cyprus program [18]); self-assessment diaries (regular records of impressions, challenges, and successes); and supervision (group or individual discussions of conducted mediation sessions with a teacher or experienced mediator to receive feedback and foster professional growth).

Developing the international component of training. Utilizing academic mobility programs (Erasmus+), involving international faculty for guest lectures, and participating in international online mediation courses contribute to students' intercultural competence and understanding of the global mediation landscape. Orientation toward IMI competency criteria for international mediators can serve as a methodological foundation for developing domestic programs [9, p. 205; 12].

At Izmail State University of Humanities, elements of this proposed approach were piloted during the training of future teachers. Students who participated in mediation trainings and role-playing games demonstrated enhanced communicative competence, a greater ability to analyze conflicts, and increased confidence in managing challenging professional situations. They reported that the acquired skills were beneficial not only for their professional careers but also for everyday life, indicating the effectiveness of the methods employed. Further refinement of this training will focus on harmonization with international standards.

Conclusions and prospects for further research. The cultivation of mediation skills in future specialists is a pressing contemporary need, driven by heightened so-

cial tensions and the demand for constructive conflict resolution across all areas of public life, particularly under martial law and in the context of Ukraine's post-war recovery. Mediation skills constitute a complex, integrated formation encompassing communicative, analytical, regulatory, reflexive, and personal components. Analysis of current international practices reveals established approaches to embedding mediation training within university curricula, closely linking it with professional certification (CMC, IMI), extensively employing simulation methods, and emphasizing intercultural competence.

Effective development of mediation skills within the Ukrainian higher education system is contingent upon implementing specific pedagogical conditions. Key among these are: integrating mediation topics into educational programs; actively employing interactive teaching methods (trainings, role-plays, case studies); bridging the educational process with real practice through specialist involvement and quasi-professional activities; ensuring a reflexive approach to learning; and strengthening the international dimension of training with reference to global standards.

Future research prospects include developing diagnostic tools to assess the levels of mediation skill formation among students in various specializations; creating comprehensive educational and methodological resources and professional development programs for faculty teaching mediation-related disciplines; and investigating the specifics of developing these skills within postgraduate education, considering international accreditation opportunities and the challenges associated with Ukraine's post-war reconstruction.

BIBIOGRAPHY

1. HERASINA, L. M. Intehratyvnyi pidkhid do formuvannia hotovnosti maibutnikh pravnykiv do profesiinoi mediatsii [Integrative approach to the formation of future lawyers' readiness for professional mediation]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka. 2021, 2(38), pp. 112–118. [in Ukrainian]
2. HIRNYK, A. M. Konfliktolohiia: teoriia i praktyka [Conflictology: Theory and Practice]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2019. [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy «Pro mediatsiiu» № 1875-IX [Law of Ukraine «On Mediation» No. 1875-IX]. 2021. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20 [in Ukrainian]
4. KOVAL, I. M. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do zastosuvannia mediatsii u profesiinii diialnosti [Training of future social workers to apply mediation in professional activity]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota. 2020, 1(48), pp. 124–127. [in Ukrainian]
5. KRESTOVSKA, N. M., ROMANADZE, L. D. Mediatsiia yak alternatyvnyi sposib vyrishennia sporiv: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku v Ukraini [Mediation as an alternative dispute resolution method: Current state and development prospects in Ukraine]. Pravova derzhava. 2021, 42, pp. 86–93. [in Ukrainian]
6. MAKSYMOVYCH, O. V. Zmist i struktura mediatsiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Content and structure of mediation competence of future psychologists].

Innovatsiina pedahohika. 2022, 52(2), pp. 147–151. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/52.2.30 [in Ukrainian]

7. PROTSENKO, I. V. Treninhovi tekhnolohii u formuvanni mediatsiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Training technologies in the formation of mediation competence of future social specialists]. Sotsialna robota ta sotsialna osvita. 2023, 1(10), pp. 89–95. [in Ukrainian]
8. TEREMTSOVA, O. V. Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of conflict management competence of future managers in professional training]. Ekonomika ta suspilstvo. 2024, 59. Available at: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/933 [in Ukrainian]
9. TEROKHINA, N. O. Interaktyvni metody navchannia mediatsii u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Interactive methods of teaching mediation in higher education institutions of Ukraine]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli. 2024, 88, pp. 201–206. [in Ukrainian]
10. FISHER, R., YURI, W., PATTON, B. Peremovyny bez porazky. Harvardskyi metod [Negotiating Without Defeat. The Harvard Method]. Kyiv: Vydavnytstvo Svaroh, 2023. [in Ukrainian]
11. Centre for Effective Dispute Resolution. Mediator skills training. 2025. Available at: https://www.cedr.com
12. International Mediation Institute. IMI competency criteria for investor-state mediators. 2016.
13. Masaryk University. Mediation training for an international context. 2025. Available at: https://www.muni.cz
14. MOORE, Christopher W. The mediation process: Practical strategies for resolving conflict. 4th ed. Jossey-Bass, 2014.
15. Sciences Po. Médiation: prévenir et gérer les situations de conflit. 2025. Available at: https://www.sciencespo.fr
16. Tulane Law School. Learning to mediate across borders: Tulane Law's Berlin summer experience. 2025, August 11. Available at: https://law.tulane.edu/news/learning-mediate-across-borders-tulane-laws-berlin-summer-experience
17. Tulane Law School. Berlin program: Intercultural negotiation and mediation. 2026. Available at: https://law.tulane.edu/berlin-program
18. University of Central Lancashire Cyprus. International commercial mediation (LW4012). 2025. Available at: https://www.uclancyprus.ac.cy/module/lw4012/
19. WINSLADE, J., MONK, G. Practicing narrative mediation: Loosening the grip of conflict. Jossey-Bass, 2008.

INDIVIDUAL STUDY PLAN IN THE SYSTEM OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE QUALITY OF THE MUSIC EDUCATION PROCESS

PLANUL INDIVIDUAL DE STUDII ÎN SISTEMUL MANAGEMENTULUI STRATEGIC AL CALITĂȚII PROCESULUI EDUCAȚIEI MUZICALE

Vladimir GHERASIMENKO, profesor de pian special,
Liceul Republican de Muzică „S. Rahmaninov" din mun. Chișinău

Vladimir GHERASIMENKO, Special Piano Teacher,
Republican Music Lyceum "S. Rachmaninov", Chisinau
ORCID: 0009-0006-0124-3663
e-mail: wghera@gmail.com

CZU: 37.04:78
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p280-288

Rezumat. Articolul fundamentează relevanța implementării planului individual de studii (PIS) ca instrument strategic de management al calității procesului educațional într-o instituție de învățământ muzical specializată. Sunt analizate bazele pedagogice și manageriale ale proiectării PIS în condițiile unui liceu muzical, unde educația se caracterizează printr-un grad înalt de specializare profesională, practică interpretativă intensivă și necesitatea profilării timpurii a elevilor. Se evidențiază rolul individualizării traiectoriei educaționale în formarea competențelor profesionale ale viitorului muzician și în asigurarea dezvoltării orientate a capacităților sale interpretative, teoretice și creative. Autorul propune un model structural-funcțional de control strategic și evaluare a eficienței formării profesionale, bazat pe principiile stabilirii obiectivelor pe termen lung, optimizării resurselor educaționale și de personal, precum și monitorizării sistematice a realizărilor. O atenție deosebită este acordată coordonării traiectoriei educaționale individuale a elevului cu prioritățile strategice ale instituției. Implementarea acestui model presupune interacțiunea cadrelor didactice, a administrației și a elevilor în cadrul unui sistem unificat de planificare strategică. PIS este considerat un mecanism managerial dinamic de integrare a proiectării pedagogice, a managementului resurselor și a sistemului de evaluare a calității educației, asigurând dezvoltarea durabilă a mediului educațional și creșterea competitivității absolvenților pe piața educațională, profesională academică și muzicală modernă.

Cuvinte-cheie: plan individual de studii, management strategic

Introduction. The modern stage of development of artistic education is characterized by the transition from standardized reproductive methods to personalized learning strategies. Global processes of digitalization, internationalization of the educational space and strengthening of the competitive environment require a rethinking of managerial mechanisms in specialized educational institutions of art. In the conditions of a music lyceum, the educational process is associated with a

high intensity of professional training, early specialization, participation of students in competitions and festivals of international level. In this system, traditional forms of planning the academic workload often turn out to be insufficiently flexible and do not ensure an optimal ratio between academic and performance activity. The research problem consists in the scientific substantiation of the individual study plan as a tool of strategic management of the quality of music education. The purpose of the research consists in the theoretical substantiation of the essence of the individual study plan (ISP) and in its conceptualization as a systemic managerial mechanism integrated into the strategic model of development of a specialized music educational institution. In the scientific-methodological context, the purpose of the research assumes the раскрытие of the managerial potential of the individual study plan as a tool of strategic planning, coordination and control of the educational process, identification of mechanisms of coordination of the individual educational trajectory of the student with the mission and strategic priorities of the institution, development of a structural-functional model of ISP including projective, content-technological, managerial and reflexive components, formation of criteria and indicators for assessing the quality of professional training of future musicians in the conditions of personalized learning, as well as integration of pedagogical design and strategic management into a unified system of ensuring the quality of education. Thus, the purpose of the research consists in rethinking the individual study plan from its traditional perception as a formal document to a dynamic managerial tool contributing to the sustainable development of the educational environment and ensuring a predictable trajectory of the student's professional growth.

1. Strategic management in education. Classical management theory, developed by Henri Fayol [3], defines the management cycle as a set of functions of forecasting, planning, organization, coordination and control. The transfer of this logic to the sphere of education allows interpreting the educational process as a managed system with clearly defined goals, resources and performance indicators. Modern concepts of strategic management, presented in the works of Henry Mintzberg [8], Peter Drucker [1] and Robert Kaplan (in co-authorship with David Norton) [7], emphasize the following provisions: priority of long-term goal-setting over situational decisions; necessity of measurability of results; coordination of individual and organizational goals; use of a system of strategic control. Of particular importance for the educational environment is the model of the Balanced Scorecard, allowing transforming the strategy of the institution into a system of specific indicators. In the context of a music lyceum it may include four dimensions: academic perspective level of academic performance, quality of mastering theoretical disciplines; professional performance perspective dynamics of technical growth, participation in competitions, concert activity; innovation-development perspective introduction of modern pedagogical technologies, digital tools, participation in international music projects; organizational-resource perspective stability of the teaching staff, rational distribu-

tion of workload, prevention of burnout. Thus, strategic management creates a methodological basis for designing ISP as a tool for implementing institutional strategy.

2. Personalization in music pedagogy. Music education historically developed in the paradigm of individual mentorship ("master-student"), which is обусловлено by the specificity of the formation of performance mastery. However, in the conditions of the modern institutional system, personalization must be embedded in the strategic architecture of the institution. Modern pedagogical concepts emphasize: the subject position of the student; development of autonomy, creative independence and reflexivity; consideration of the individual pace of professional growth; harmonization of cognitive, emotional and performance spheres. In a music lyceum, the individual trajectory includes: formation of stage stability; development of artistic thinking; participation in ensemble practice; balance of general education and special training. In this context, the ISP of a music lyceum becomes: a tool of strategic coordination of personal ambitions of the student and the mission of the institution; a mechanism of coordination of pedagogical interaction between teachers of special cycle and general education disciplines; a means of preventing overload, allowing redistribution of workload during periods of intensive competition preparation; a platform for developing professional responsibility of the student involved in the process of goal-setting and self-assessment. Thus, the theoretical synthesis of strategic management and personalized music pedagogy allows conceptualizing ISP as an integrative model combining managerial logic and individually-oriented educational practice. It is on this interdisciplinary basis that the proposed author's model of ISP as a tool of strategic management of the quality of music education is formed. Conceptual provisions of ISP design. In the conditions of a specialized music lyceum, the individual study plan (ISP) acts as a system-forming element of the educational strategy of the institution. Its design is based on a set of conceptual principles ensuring the integration of pedagogical logic and managerial approach.

Table 1. Conceptual provisions of ISP design in a music lyceum

Principle of ISP design	Content of the principle	Practical implementation
Principle of subjectivity	Assuming the participation of the student in goal-setting, repertoire planning and analysis of his own achievements, this principle reflects the transition from a directive model of planning to a partnership educational interaction, where the student acts as an active subject of professional development.	Joint formulation of short-term and long-term goals (competitions, concerts, academic results); participation of the student in the choice of repertoire taking into account artistic profile and technical capabilities; regular reflexive evaluation of achievements; development of skills of self-organization and responsibility for the educational trajectory.

Principle of ISP design	Content of the principle	Practical implementation
Principle of strategic orientation	Orients the design of ISP towards a long-term trajectory of professional development, considering it as an element of the overall strategy of training a musician.	Planning of participation in national and international competitions; step-by-step formation of repertoire portfolio (classics, romanticism, modern music); preparation for admission to профильные European universities; development of stage stability and artistic maturity.
Principle of resource optimization	Assumes rational distribution of time, intellectual and emotional resources of the student taking into account the high psychophysical load of music education.	Balance of individual lessons and ensemble practice; coordination of competition preparation with academic performance; consideration of age and physiological characteristics; prevention of overload during periods of concert activity; flexible adjustment of workload and redistribution of study hours.
Principle of manageability and control	Provides for the integration of ISP into the system of strategic control of the quality of education and the presence of measurable criteria for evaluating results.	Quantity and complexity of mastered repertoire; dynamics of technical progress; participation in concerts and competitions; level of theoretical training; degree of achievement of individual goals.

Control is carried out through a system of intermediate control points (milestones), pedagogical councils, analysis of the portfolio of achievements and reflexive reports of the student. Thus, manageability ensures transparency of the educational process, allows timely correction of the development trajectory and supports the strategic integrity of the model. The set of principles of subjectivity, strategic orientation, resource optimization and manageability forms the methodological basis for designing ISP as a tool of strategic management of the quality of music education. Their integration ensures not only individualization of learning, but also systematicity, predictability and sustainability of the professional development of the student within the framework of a specialized music lyceum.

Author's ISP model in a music lyceum. The proposed model of the individual study plan represents a structural-functional system of strategic management of the quality of professional training of students of a specialized music lyceum. It is focused on the integration of pedagogical diagnostics, resource planning, monitoring of results and managerial correction.

Table 2. ISP model in a music lyceum (Gherasimenko V.)

Block of ISP model	Purpose of the block	Main content	Implementation tools / indicators
I. Projective	Determination of the initial level of the student and formulation of strategic development goals	Pedagogical diagnostics and determination of starting and target parameters of professional growth	*Diagnostics*: performance level; technical skills; stage stability; motivational profile. *Strategic positions*: Current level of training; target results at the end of the academic year
II. Content-technological	Implementation of strategy through organization of the educational process	Coordination of academic disciplines and flexible distribution of academic workload	*Integration of disciplines*: special instrument, ensemble, music-theoretical disciplines, general education cycle. *Competition periods*: strengthening of individual lessons, master classes, modeling of concert situations, trial performances. *Academic periods*: in-depth musical-historical analysis, theoretical training, stabilization of academic performance, technical work without high stage load.
III. Managerial (Strategic Control)	Monitoring of movement from the initial level to strategic goals	System of strategic control and evaluation of results	*Control points*: academic concerts, technical tests, festivals, internal hearings. *Portfolio of achievements*: diplomas, video recordings, expert reviews, repertoire dynamics. *Quantitative indicators*: number of works, complexity of repertoire, competition performances, academic grade. *Qualitative indicators*: artistic maturity, stage freedom, stress resistance, technical progress.
IV. Reflexive-corrective	Analysis of results and correction of educational strategy	Final assessment of the effectiveness of ISP implementation and formation of a new planning cycle	*Analytics*: comparative analysis *Reflection*: self-assessment of the student and discussion of results with the teacher. *Correction*: clarification of goals, redistribution of resources, correction of repertoire, development of ISP for the next academic year.

Systemic significance of the model. The presented four-block structure forms a closed managerial cycle:



Figure 1. Managerial model of ISP in a music lyceum

Such logic allows transforming the individual study plan from a formal document into a strategic platform of professional development ensuring manageability, predictability and sustainable improvement of the quality of music education.

Quality monitoring system. The quality monitoring system in the model of the individual study plan represents a managerial mechanism ensuring continuous feedback, strategic control and correction of the student's educational trajectory. In the conditions of a specialized institution, monitoring becomes a structured element of strategic management of the quality of music education and performs three key functions: diagnostic identification of the dynamics of professional growth; prognostic – determination of prospects for achieving strategic goals; corrective timely introduction of changes into the ISP.

Table 3. Principles of the system and tools for monitoring quality in the ISP model in a music lyceum

Principle of monitoring	Tool	Key indicators / functions
Continuity	Electronic portfolio, video recordings of performances, individual progress card	Regular fixation of intermediate results, tracking growth dynamics, identification of stagnation zones, prevention of overload, support of student motivation
Objectivity	Electronic portfolio, comparative analysis of technical indicators, expert evaluation	Quantitative indicators (number of works, tempo, accuracy, coordination), qualitative criteria (artistic interpretation, stage expressiveness), expert evaluation of teachers and methodological council, comparison of results for different periods

Principle of monitoring	Tool	Key indicators / functions
Transparency	Individual progress card, portfolio, regular discussions with the teacher	Familiarization with evaluation criteria, reasoned feedback, access to portfolio materials, participation of the student in analysis of results and formation of goals

Comparison of indicators at the beginning and at the end of the academic period allows objectively determining the effectiveness of the chosen strategy.

Strategic role of monitoring. Monitoring acts as a key tool of strategic management of the quality of music education, allowing maintaining a balance between individualization of learning and institutional standards of high professional training. In addition, it ensures timely adaptation of educational programs and teaching methods in response to changing needs of students and modern requirements of European music pedagogy.



Figure 2. Strategic role of monitoring

Thus, monitoring ensures strategic management of quality and balance between student learning and institutional standards.

Scientific novelty of the research and practical significance of the research. In the present research, key aspects of scientific novelty and practical significance of the model of the individual study plan (ISP) in the system of specialized music education are presented. Table 4 structures the main results, demonstrating the integration of strategic management, pedagogical diagnostics and practical implementation in the educational process.

Table 4. Scientific novelty of the research and practical significance of the research

Section	Content
Scientific novelty of the research	
1. Interpretation of ISP as a tool of strategic management	ISP is conceptualized as a managerial mechanism embedded in the development strategy of the institution. Means of translating the institutional mission to the individual trajectory. Tool of long-term goal-setting. Element of the system of strategic control and evaluation of quality. Mechanism of coordination of personal professional ambitions of the student with organizational priorities.
2. Integration of pedagogical diagnostics and managerial control	Combination of pedagogical diagnostics (technique, artistic thinking, stage stability) with managerial monitoring. Diagnostic data become the basis of strategic design. Monitoring results are considered as pedagogical evaluation and managerial performance indicator. A unified system of criteria with qualitative and quantitative parameters is formed. An integrative model is created where pedagogical reflection and strategic management function as a unified system.
3. Development of a model of strategic monitoring of professional growth	Author's four-block ISP model: projective, content-technological, managerial and reflexive-corrective blocks. Introduction of the concept for strategic measurement of progress. Use of intermediate control points (milestones). Development of a comprehensive system of efficiency indicators. The process of professional development of the student becomes manageable and predictable.
Practical significance of the research	
1. Improvement of the quality of graduate training	Systematization of professional development through long-term strategic planning. Formation of repertoire of increased complexity. Stable growth of technical and artistic skills. Purposeful preparation for профильные universities. Growth of effectiveness of participation in competitions and festivals. Professional development of the student becomes manageable and predictable.
2. Reduction of risks of overload and professional burnout	Flexible redistribution of resources depending on the stage of preparation. Prevention of chronic overload. Consideration of age and individual characteristics. Support of stable motivation. Balance between competition activity and academic performance. Formation of a sustainable educational environment for long-term development.
3. Optimization of distribution of pedagogical workload	Coordination of workload between teachers of special and theoretical disciplines. Rational distribution of hours of individual lessons. Synchronization of concert activity with the educational process. Planning of participation of students in competitions without damage to academic indicators. Effective use of personnel potential and increase of manageability of the educational process.
4. Strengthening of the image of the institution	Systematic preparation for participation in national and international competitions, festivals, master classes. Growth of professional achievements of students. Increase of the rating of the institution and strengthening of the reputation of the teaching staff. Expansion of international contacts. The ISP model becomes a tool of institutional development and increase of competitiveness.

The presented data confirm that the proposed ISP model ensures manageable and predictable professional development of students, increasing the quality of their training and the effectiveness of pedagogical work. In addition, the model has high adaptability and scalability, which allows applying it in various music institutions to strengthen institutional development and competitiveness.

Conclusions. The conducted research shows that the individual study plan (ISP) in music education is not just a pedagogical tool, but a complex managerial innovation. It integrates pedagogical design of the educational trajectory, resource management and system monitoring with strategic control of results. Such a model allows building a closed managerial cycle: diagnosis – planning – implementation – control – correction. This makes the educational process systematic, manageable and predictable, reduces risks of overload and increases the effectiveness of training. Synchronization of individual goals of students with institutional priorities forms a unified strategic logic of development. As a result, the ISP becomes a tool both for the professional growth of each student and for institutional development of the music lyceum, ensuring sustainability and high standards of training.

BIBLIOGRAPHY

1. DRUCKER, P. Management Challenges for the 21st Century. Revista de Administração de Empresas 40(4). pp.106-108. 2000. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/307671714_Management_challenges_for_the_21st_century [accesat 2026-03-06]
2. ELLIOT, D. și M. SILVERMAN. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press. 2015. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/261134646_Music_Matters_A_Philosophy_of_Music_Education_2nd_edition [accesat 2026-03-02]
3. FAYOL, H. General and Industrial Management. Pitman. 1949. Disponibil: https://dn721903.ca.archive.org/0/items/in.ernet.dli.2015.13518/2015.13518.General-And-Industrial-Management.pdf [accesat 2026-03-02]
4. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press. 2015. p.312. ISBN 978-0807756805
5. HARGREAVES, A. și M. FULLAN Professional Capital as Accountability Education Policy Analysis Archives 2012. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/276379205_Professional_Capital_as_Accountability [accesat 2026-03-06]
6. JORGENSEN, E. Transforming Music Education. Indiana University Press. 2003. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/379650812/Estelle-R-Jorgensen-Transforming-Music-Education-Indiana-University-Press-2008-pdf [accesat 2026-03-04]
7. KAPLAN, R. S. și D. P. NORTON. The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. Boston: Harvard Business School Press, 1996. Disponibil: https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=8831 [accesat 2026-03-04]
8. MINTZBERG, H. The Rise and Fall of Strategic Planning. Free Press. 1994. Disponibil: https://theisrm.org/documents/Mintzberg%20%281994%29%20Fall%20and%20Rise%20of%20Strategic%20Planning.pdf [accesat 2026-03-05]
9. OECD Education at a Glance. Paris: OECD Publishing. 2019. p.496 ISBN 978-9264803985
10. UNESCO Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris. 2021. Disponibil: https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education [accesat 2026-03-05]

PREMISE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR MORALE ÎN ERA DIGITALIZATĂ

PREMISES FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL COMPETENCES IN THE DIGITALIZED ERA

Daniela Iuliana GRIGORCEA, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor de religie, grad didactic I,
Școala Gimnazială Nr. 156, București, România
Nina PETROVSCHI, dr. hab., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Daniela Iuliana GRIGORCEA, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
Religion Teacher, First Didactic Degree,
Gymnasium School No. 156, Bucharest, Romania
ORCID: 0009-0002-7802-6393
e-mail: iulianagrigorcea@gmail.com
Nina PETROVSCHI, PhD Habilitatus, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-4014-790X
e-mail: petrovschi.nina@upsc.md

CZU:37.017
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p289-300

Abstract. This article takes a closer look at the premises of forming moral competencies in digital transformation. The theoretical foundations of this moral competence are highlighted, along with the pedagogical, cognitive, social, and technological conditions that support its development. It is shown that the digital era does not diminish the importance of morality but rather amplifies it, requiring the development of discernment, responsibility, and moral autonomy in students.

Keywords. Moral competences, digital competences, education, technology, ethics; contemporary pedagogy.

Procesul de digitalizare reprezintă una dintre cele mai mari transformări ale societății zilelor noastre, generând schimbări masive în plan cultural, cognitiv, social și educațional. Ea nu se reduce doar la folosirea unor tehnologii anume, ci reconfigurează modul în care ființa umană percepe, procesează și valorifică orice tip de informație pe care o primește. În această direcție, Castells ne arată că societatea contemporană funcționează pe logica „societății în rețea". În acest tip de societate, fluxurile informaționale par a avea putere modelatoare asupra identității umane[7, p. 21].

Fie că vorbim despre utilizarea diferitelor rețele sociale, consumul de informații sau interacțiunile din mediul virtual, dilemele morale sunt omniprezente peste tot pe

glob. Situațiile întâlnite sunt diverse: de la dezinformare și manipulare, la respectarea intimității fiecărui om și responsabilitatea în mediul online, provocările sunt numeroase și variate. Astfel, a devenit o necesitate imperativă să învățăm atât ca formatori, dar și ca elevi nu doar cum să utilizăm tehnologia, ci și cum să o facem într-un mod care promovează *valorile morale* fundamentale.

Competențele morale reprezintă acel ansamblu al abilităților, valorilor și atitudinilor care permit oamenilor să facă alegeri etice și să acționeze în mod responsabil vis a vis de diversele situații. Aceste competențe nu se limitează doar la a deține cunoștințe teoretice despre bine și rău, ci include, de asemenea, capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în viața de zi cu zi. *Competențele morale* sunt prioritare în viață pentru a naviga prin complexitatea relațiilor interumane și a interacțiunilor sociale, mai ales în contextul digitalizat, unde barierele dintre ceea ce este acceptabil și ceea ce nu este, pot fi adeseori neclare sau confuze.

Competențele morale sunt fundamentul coeziunii sociale și al bunăstării comunității într-o societate interconectată. Prin aceasta, ele susțin un mediu de încredere și respect reciproc, care sunt esențiale pentru cooperare și progres. În plus, *competențele morale* îmbunătățesc gestionarea conflictelor și promovează comportamentul civic activ prin motivarea indivizilor să acționeze și să contribuie la problemele comunității și la rezolvarea acestora deopotrivă. Această conștientizare nu doar că ajută la prevenirea comportamentelor dăunătoare, ci și sprijină construirea de relații sănătoase și echitabile.

Tehnologia, chiar dacă aduce cu sine multe beneficii, poate influența negativ formarea *competențelor morale*. Accesul ușor la fluxul informațional, dar și la anumite forme de comunicare care pot fi lipsite de empatie, de partea umană, poate distorsiona percepția tineretului asupra relațiilor interumane. Putem da exemplul interacțiunilor online care de cele mai multe ori nu reflectă nuanțele emoționale ale comunicării față către față, ceea ce poate duce la o diminuare a înțelegerii reciproce. Este foarte important ca oamenii să fie conștienți de aceste provocări și să își dezvolte abilități critice pentru a analiza și a răspunde etic în mediul digital.

Educația, prin însăși ființa sa, nu poate ignora aceast tip de mutație antropologică. Postman afirma încă de acum aproape 40 de ani că tehnologia nu poate fi un instrument neutru, ci „o ecologie", adică un mediu care transformă schimbând premisele gândirii și culturii[14, p. 40]. În zilele noastre, procesul amplu al digitalizării a devenit mediul în care elevul crește ca și individ prin învățare, relații sociale și formarea caracterului.

Tema articolului nu este despre tehnologia în sine, ci despre felul în care digitalul forțează educația să regândească formarea competențelor morale. Analiza noastră va fi întâi pe observarea premiselor formării competențelor morale, definirea și conținutul acestora, raportându-ne la specificul aceste perioade, era digitalizată.

Înainte de a reitera tipul de abilități care sunt dezvoltate de către competența morală, trebuie să ne uităm la cadrul general al competenței. Abordarea cadrului competențelor este bine ancorată și în pedagogia românească prin cercetătorul C. Cucoș care cercetează aceste capacități care îi permit omului să rezolve diferite

problematici specifice. De asemenea, C. Cucoș subliniază faptul că există ceva diferit în zilele noastre care modifică puțin modul de predare și anume tehnologia care schimbă „configurația actului educațional" și ia în calcul noi forme de învățare și noi tipuri de responsabilitate. C. Cucoș a definit-o în acest mod: „capacitatea de a lua decizii care sunt morale și de a acționa conform acestor decizii"[9, p. 112]. S. Cristea definește competența drept acea capacitate operațională integrată, care are în vedere cunoștințe, abilități, atitudini și valori [8, p. 89], iar dezvoltarea ei este condiționată de contextul socio-tehnologic în care se află elevul.

Competențele morale sunt prioritare în viață pentru a naviga prin complexitatea relațiilor interumane și a interacțiunilor sociale. În acest sens, documentele internaționale subliniază faptul că„educația trebuie să urmărească mai mult decât pregătirea tinerilor pentru lumea muncii; ea trebuie să îi înzestreze pe elevi cu competențele necesare pentru a deveni cetățeni activi, responsabili și implicați"[14, p. 5].

Competențele morale se referă la abilitățile de tip cognitiv, emoțional și comportamental pe care le are un om pentru a recunoaște, înțelege și aplica principii morale în diverse situații concrete ale vieții. Acestea se bazează pe un număr de științe sociale și discipline de psihologie morală. Avem în literatura de specialitate modelul de dezvoltare morală al lui Kohlberg în raport cu societatea în care trăim. Acesta ne spune ce este aceasta cu exactitate „capacitatea de a lua decizii și hotărâri care sunt morale (adică, bazate pe principii interne) și de a acționa în conformitate cu astfel de hotărâri"[12, p. 425]. Este foarte importantă în literatură această linie directivă deoarece definește moralitatea ca ideal, dar și ca o abilitate a omului, dar și ca principiu moral intern sau ca un anumit tip de comportament. Kohlberg susține că dezvoltarea morală, atunci când are loc pe măsură ce cineva avansează încet în etape, se bazează pe modul în care oamenii gândesc despre problemele morale:

- Nivelul pre-convențional (concentrarea pe pedepse și recompense).
- Nivelul convențional (conformitate și respectarea normelor sociale și legilor).
- Nivelul post-convențional (principii morale universale și drepturile omului).

Premisele pentru formarea *competenței morale* în articolul de față pot fi văzute nu doar ca simple stări externe, ci ca factori formativi care contribuie direct la structurarea conștiinței morale, discernământului și comportamentului responsabil. Astfel de premise sunt relevante și edificatoare în epoca digitală actuală, deoarece reprezintă pentru elevi noi contexte de alegere, de comunicare și luare a deciziilor etice. Examinarea premiselor pedagogice, cognitive, sociale și tehnologice trebuie să fie realizată din perspectiva modului în care acestea participă efectiv la formarea *competenței morale*.

Premisele pedagogice sunt acele principii care facilitează sau ajută la formarea conștiinței morale și a unor valori. În primul rând, rolul mediului școlar favorabil este edificator pentru conturarea acestei competențe, alături de modelul unui dascăl care promovează gândirea critică și a reflecției asupra dilemelor morale.

Educația digitală sau cea ancorată în digital necesită o reconstrucție în adâncime a rolului profesorului, a metodologiei de lucru și a mediului în care se desfășoare acele activități didactice față de vremurile de acum câteva decenii în urmă. *Premisele pedagogice* reprezintă acele condiții normative și strategice care determină formarea unor competențe autentice care pot fi transferabile și durabile pe parcursul întregii vieți cu ajutorul școlii. „Cadrele didactice se confruntă în prezent cu o multitudine de resurse digitale (educaționale) pe care le pot utiliza în procesul de predare. Una dintre competențele-cheie pe care orice educator trebuie să le dezvolte este capacitatea de a gestiona această diversitate, de a identifica eficient resursele care se potrivesc cel mai bine obiectivelor de învățare, grupului de elevi și stilului de predare, de a organiza bogăția de materiale, de a stabili conexiuni și de a adapta, completa și dezvolta propriile resurse digitale pentru a-și susține activitatea didactică"[16, p. 20].

Deci, cadrele didactice se confruntă în zilele noastre cu o multitudine de resurse digitale (educaționale) pe care le pot folosi în procesul de predare. Una dintre competențele esențiale pe care orice educator trebuie să o dezvolte este să gestioneze această varietate, să identifice eficient resursele care se potrivesc cel mai bine obiectivelor de învățare, grupului de elevi și stilului de predare, să structureze bogăția de materiale, să stabilească conexiuni și să modifice, să completeze și să dezvolte singuri resurse digitale pentru a sprijini procesul didactic.

„De-a lungul timpului, practicile pedagogice au evoluat în două mari direcții:

- fie spre magistrocentrism, spre promovarea unui învățământ magistral, centrat pe activitatea de predare și pe autoritatea profesorală;
- fie, prin recurs sistematic la demersuri de achiziție de cunoștințe, spre o pedagogie care pune elevul sau grupul de elevi în activitate, plasându-l în centrul atenției sale"[1, p. 51].

Pedagogia centrată pe elev este cea care ne interesează pe noi deoarece poate avea latura interactivă care ne preocupă. Acest tip de pedagogie contribuie la *formarea competențelor morale* deoarece elevul este implicat în mod direct în procesul învățării, ea nu mai consideră elevul precum un simplu receptor pasiv de informații, ci este membru activ în construirea unui demers prin care i se oferă posobilitatea acestuia de a reflecta, de a alege, de a conștientiza ceea ce înseamnă propriile decizii. Pedagogia interactivă promovează un model de instruire de tip reflexiv-interactiv, care încurajează reflecția interioară a elevului și cea colectivă prin dezbaterea diverselor probleme, experimentarea directă asupra obiectelor, fenomenelor și proceselor realității, ca o pregătire pertinentă pentru integrarea în societate. „Predarea a fost întotdeauna recunoscută ca o artă, deoarece presupune creativitate și imaginație. Profesorii acționează și reacționează la publicul lor pentru a-i inspira și a-i entuziasma pe elevi. Ei descoperă cum să realizeze o conexiune eficientă între ei înșiși, elevii lor și disciplina predată. Predarea este, fără îndoială, o artă. Însă, în artă, orice este permis; scopul este crearea unei experiențe puternice pentru public. Acest lucru nu este valabil în predare; ea trebuie să facă mai mult decât atât. Predarea are și un scop clar

definit. Imperativul predării este ca elevii să își dezvolte cunoștințele și capacitățile personale"[13, p. 17].

Învățarea a fost întotdeauna recunoscută ca o artă, deoarece implică creativitate și imaginație. Profesorii se exprimă și răspund la nevoile audienței pentru a-și inspira și entuziasma elevii. Ei descoperă cum să realizeze o conexiune productivă între ei înșisi, elevii lor și materia predată. Predatul este cu siguranță o artă. Dar în arte totul este permis; imperativul este să creezi o experiență puternică pentru public. Acest lucru nu este valabil pentru predare; trebuie să facă mai mult decât atât. De asemenea, are un scop formal definit. Imperativul predării este ca elevii să-și dezvolte cunoștințele și capacitățile personale.

Pedagogia și instruirea interactivă, deci bazată pe tehnică și digitalizare, dar nu numai, operează cu dispozitive școlare centrate pe activitatea de învățare a elevului, vorbim despre o pedagogie centrată pe elev. Dascălul nu mai poate funcționa ca principalul furnizor de informație, deoarece în zilele noastre elevul are acces nelimitat la resurse digitale. Astfel, putem vorbi despre faptul că profesorul devine mentor, facilitator al proceselor gândirii și moralizator al utilizării tehnologiei. Fullan subliniază că „schimbarea autentică în educație este întotdeauna relațională"[10, p. 56].

Procesul de digitalizare nu aduce doar un set de resurse cu care pleci la drum, ci deschide drumul unui tip de pedagogie diferențiată bazată pe unicitatea fiecărui elev. Astfel, un dascăl asumat urmărește platforme educaționale care îi permit acestuia să observe și să își adapteze stilul de predare pentru ca în învățarea asistată digital, elevul să aibă sarcini potrivite nivelului său psihosomatic și de înțelegere. În aceiași măsură, educația modernă dorește să dezvolte competențe operaționale care să fie folosite în context reale de viață. Learning by doing prezentă în teoriile marilor pedagogi precum John Dewey, Jerome Bruner, David Kolb sau Maria Montessori, subliniază formarea competențelor prin experiențe concrete, reflecție și aplicare practică. Astfel, un elev sistematizează învățarea în patru etape succesive: experiența concretă-elevul are o sarcina clară; observarea-elevul analizează acea experianță din sarcina de lucru; conceptualizarea abstractă-elevul formulează anumite principii; aplicarea-elevul va aplica acele idei învățate în context noi de viață.

În paradigmă numită *learning by doing*, competențele nu se formează prin explicații, ci prin:

- manipularea propriu zisă a instrumentelor digitale;
- rezolvarea unor situații-problemele reale;
- crearea de conținut (prezentări, materiale video, portofolii etc);
- colaborarea în echipe de lucru;
- autoevaluarea progresului;
- reflecția asupra propriilor greșeli.

Metodologia tradițională transmisivă este incompatibilă cu profilul cognitiv al elevului actual. De aceea, procesul de digitalizare impune învățare activă, colaborativă, personalizată și evaluare formativă digitală. John Hattie, în lucrarea sa *Visible Learning for Teachers* (2012) demonstrează că implicarea activă în sarcina de învățare

și feedbackul de înaltă calitate au cel mai puternic impact asupra progresului[11, p. 75].

În cadrul premiselor pedagogice, profesorul are un rol extraordinar în formarea *competenței morale* deoarece prin metodele pe care le folosește îl invită pe elev la reflecție, dar îl și ajută la formarea gândirii critice care este foarte importantă în cadrul acestei competențe.

Reflecția nu este doar o practică importantă pentru predare ci și un instrument esențial în managementul învățării profesorilor. În acest fel, educatorii pot recunoaște ce a funcționat și ce nu a funcționat la un anumit colectiv de elevi și, prin urmare, își pot ajusta metodele de predare pentru a servi mai bine nevoile elevilor. Există două tipuri de reflecție pe care le putem folosi ca și dascăli:

- Reflecția în acțiune: descrie modul în care un profesor evaluează critic practica de predare pe măsură ce aceasta are loc. De exemplu, într-o sesiune de predare, pot vedea cum răspund elevii la un anumit tip de exercițiu și pot ajusta în timp real fie prin feedback non-verbal, fie verbal.
- Reflecția pe acțiune: aceasta este observată după ce activitatea de predare s-a încheiat. Aici, voi reflecta asupra lecției, voi evalua impactul acesteia asupra elevilor și voi nota ce a mers bine și ce ar fi putut merge mai bine. Care este impactul dialogului pedagogic asupra reflecției?

Pentru a putea integra atât dialogul pedagogic, cât și reflecția în cadrul școlii, trebuie să urmărim cîteva strategii care ajută la formarea *competenței morale*: în primul rând stimularea unui mediu deschis pentru învățare. Aceasta se poate realiza prin comunciarea fără bariere prin care elevii să nu fie criticați pentru ceea ce gândesc: pot fi organizate dezbateri sau sesiune de întrebări și răspunsuri, jurnale de reflecție. Un dascăl model alege să folosească anumite instrumente digitale în predare și evaluare în așa fel încât să poată oferi feed-back de calitate. Acestea contribuie la dezvoltarea *competenței morale* prin acțiunea de conștientizare a faptelor proprii ale elevilor. Rolul profesorului reprezintă o premisă pedagogică esențială în formarea competenței morale, deoarece aceștia nu doar transmit informații, ci și modelează atitudini, valori și comportamente. Așa cum subliniază Hattie, „ teachers are among the most powerful influences in learning" [11, p.18], ceea ce evidențiază impactul direct al cadrului didactic asupra dezvoltării elevului, inclusiv în sfera morală.

Alte premise foarte importante sunt ***premisele cognitive*** care ajută la dezvoltarea *competența morale* prin formarea la elevi a capacității de analiză, discernământ și autoreglare. Trebuie precizat faptul că mediul digital este diferit astăzi deoarece elevul este expus la suprainformare, fake news, manipulare și reacții impulsive. Ceea ce putem să facem noi, profesorii este modelăm gândirea critică pentru a-l ajuta pe tânăr să distingă între adevăr și fals, între comportament acceptabil și comportament toxic. Aspectele acestea dacă sunt bine evidențiate în școală pot să aibă contribuții majore la formarea unei judecăți morale mature.

Subliniem faptul că această bază cognitivă-gândirea critică, este ancorată în *competența morală* deoarece permite elevului să verifice și să analizeze informațiile,

să facă deosebirea între adevăr și ceea ce este fals și să evalueze care pot fi consecințele acțiunilor lor. În contextul preponderent online al zilelor noastre asociat cu dezinformarea și manipularea maselor, această abilitate devine esențială pentru a lua decizii etice. Discernământul este capacitatea persoanei de a diferenția între bine și rău în contexte concrete și de a formula judecăți morale asupra aspectelor vieții. Această abilitate cognitivă permite elevului să evalueze situații complexe în mediul digital și să aleagă comportamente responsabile, chiar și în absența unor reguli explicite.

Premisele sociale contribuie la dezvoltarea *competenței morale* pe măsură ce elevul învață cum să interacționeze cu ceilalți folosind respectul, cooperarea și respectarea normelor comunității. Competența morală se formează în orice perioadă, inclusiv în era digitală, unde interacțiunile dintre oameni pot deveni mediate de ecran, prin asumarea responsabilității pentru interacțiunea cu ceilalți, internalizarea regulilor de conviețuire, practicarea empatiei atât în comunicarea online, cât și offline. Interacțiunea este unul dintre pilonii importanți pe care o persoană își construiește competența morală, pe măsură ce elevii reușesc să dezvolte un comportament etic în relație cu semenii lor. Ei reușesc să respecte normele din societate, să negocieze semnificațiile și să-și modifice comportamentul în funcție de impactul asupra celorlalți. Premisele sociale reprezintă o componentă deosebită a apariției competenței morale prin procesul de internalizare a normelor și valorilor comunitare. Prin procesul de socializare, de întâlnire cu ceilalți oameni pentru discuții, elevul nu doar că înțelege rolul regulilor, ci le poate transforma în norme interne de comportament adecvat și etic și poate practica un comportament moral autonom chiar și în mediul digital. Nu trebuie uitat faptul că empatia este o premisă socială de calitate,întrucât ea ne permite să înțelegem punctul de vedere al celuilalt semen, dar și poziția și experiențele celorlalți oameni din jurul nostru.

Din practica de cadru didactic la catedră, putem observa faptul că succesul elevului la școală și în societate poate fi generat sau chiar este generat de învățarea emoțională și socială. Premisele sociale au un rol aparte în viața de elev și în viața școlii: spre exemplu putem vorbi de starea de bine din școală care aduce rezultate mai bune școlarului.

Premisele tehnologice joacă un rol în stabilirea *competenței morale*, deoarece în primul rând mediul digital construiește noi situații în care suntem puși, spre exemplu în poziția de a lua decizii morale. Elevul și studentul trebuie să învețe cum să folosească și să gestioneze informațiile, cum să se exprime corect și coerent, cum să respecte intimitatea celor din jur și cum să răspundă la manipularea sau agresiunea prezentă în mediul online. În acest fel, tehnologia nu este doar un context din afara noastră, ci mai degrabă spațiul concret în care *competența morală* este practicată, testată și verificată.

Sistemul tehnologic sau tehnologia, cu ritmul său rapid, schimbă practic lumea. Având în vedere cât de repede se mișcă lucrurile în jurul nostru, este greu de imaginat o predicție a tehnologiei pentru următorii 20 de ani și cum va evolua moralitatea peste două decenii. Noile invenții în domeniul tehnologiei creează mai multe descoperiri noi în fiecare domeniu, atât de mult încât contribuie la mitul progresului continuu. Toate acestea sunt de fapt actualizări

ale ceea ce există deja și nici nu pot fi comparate cu descoperirile făcute de geniul Leonardo da Vinci.

Ca să putem înțelege dacă tehnologia determină dezvoltarea *competenței morale* trebuie să avem o privire de ansamblu asupra fenomenului. O astfel de idee de referință argumentată de Jacques Ellul în cartea The Technological Society este aceea că tot ceea ce înseamnă tehnologie actuală diferă față de tehnologia de tip traditional. El spune că în societățile tradiționale, tehnica era acel ansamblu de instrumente oarecum limitate, create pentru a satisface nevoi clare și punctuale ale comunității, într-un ritm lent și mereu sub controlul direct al omului care de altfel controla și *competența morală*. Atunci, tehnologia era supusă vieții *sociale și morale*, fiind percepută ca un simplu mijloc, nu ca un sistem de organizare. În schimb, în societatea contemporană, tehnologia devine un „mediu total", un sistem autonom care își impune propriile reguli, ritmuri și logici de funcționare și care poate avea influențe diferite asupra unor indivizi diferiti în conturarea competenței morale.

„Dezvoltarea tehnologiei, a propagandei tehnicilor psihologice, sistematizarea excesivă a tuturor instituțiilor atacă deopotrivă omul și democrația: atacă omul întrucât prin alienare și conformism îl reduc la o piesă integrate într-un sistem; distrug democrația, chiar dacă acesta nu este proclamată formal, nu este impusă prin coerciție și teroare"[3, 226]. Jacques Ellul nu se împotrivește unei anumite tehnologii, unei tehnici particulare, folosite local, ci față de puterea tehnicii, față de extinderea masivă a tehnocrației prin organizarea excesivă de tip birocratic. Birocratizarea minții și a vieții determină o alienare a gândirii vii, spontaneitatea și imprevizibilitatea existenței vii fiind substituite unei predicții de tip algorithmic. Acest punct de vedere al lui Ellul este foarte interesant, deoarece arată o neputință a acestor premise, deoarece alegerile omului pot fi reduse.

Simpla prezență a tehnologiei în viața omului nu garantează dezvoltarea competențelor și mai ales a celei morale: resursele acestea trebuie integrate într-un mod coerent în pedagogie, astfel încât tehnologia să devină un mediu al învățării, nu un element din afara ei. „Tehnologia educațională este un subiect despre care se vorbește frecvent, dar asupra căruia se reflectează mai rar. Aceasta nu înseamnă că nu se spun niciodată lucruri inteligente sau bine gândite despre educație și tehnologie. Totuși, mulți oameni din domeniul educației consideră astăzi că nu mai este nevoie să acorde o atenție deosebită unui aspect care a devenit atât de familiar în peisajul lor educațional" [18, p. 12]. Un astfel de mediu corect al învățării pune accent pe cum folosesc tehnologia în scop corect față de propria persoană. Așa cum subliniază Postman, „creșterea necontrolată a tehnologiei distruge sursele esențiale ale umanității noastre. Ea creează o cultură lipsită de fundament moral"[15, p. 13].

Unii cercetători susțin că unele tehnologii noi – *inteligența artificială* de pildă, realitatea augmentată și virtuală, gamificarea și instrumentele de vizualizare – ajută la extinderea capacităților cognitive ale tinerilor. Ele creează oportunități pentru gândirea critică și contexte reale pentru învățarea prin practică. Astfel de oportunități pentru potențarea gândirii critice pot să dezvolte mai abitir *competența morală*.

Un alt factor este conectivitatea specifică societății în rețea, care permite comunicarea în timp real și deschide o conexiune și oportunități la nivel mondial, contribuind astfel la avansarea abilităților sociale într-o lume digitală deschisă. Din această

realitate despre care vorbim, care devine din ce în ce mai evidentă, alfabetizarea digitală devine aproape esențială, deoarece este necesară pentru a naviga în siguranță, pentru a gândi critic despre ce ar trebui păstrat, pentru a percepe implicațiile morale și, de asemenea, pentru a dezvolta abilități tehnice minime. „Rotația sarcinilor interferează, întrerupe concentrarea și îi distrage pe oameni de la activitățile lor, în principal"[17, p. 4]. Ulterior, există o schimbare de paradigmă pe care fiecare profesor trebuie să o adopte în proiectarea și planificarea lecțiilor sale datorită tehnologiei, astfel încât profesorul să folosească surse interactive de mai multe tipuri, să dezvolte scenarii și simulări bazate pe probleme prezente în societate și în viața tinerilor, să ofere feedback imediat studenților săi și să monitorizeze progresul pe instrumente digitale. Acest lucru rezultă într-o pedagogie hibridă, adaptivă, axată pe competențe și pe dobândirea autonomiei studenților. Putem afirma, de asemenea, prin aceste premise că toate deschid două căi: calea pe care este ușor să devii haotic și să consumi mult timp navigând prin atâtea resurse câte există la liber, copleșitor, de fapt; și calea în care găsim instrumentele potrivite pentru a preda conform stilului personal și adaptat nevoilor elevilor noștri.

Într-o lume a suprainformării, competența principală devine filtrarea informației în vederea obșinerii *competenței morale*. Dezvoltarea competențelor în contextul acestei digitalizări se bazează pe anumite premise cognitive care reflectă transformările profunde ale modului în care indivizii percep, procesează și utilizează informația.

În mediul virtual, este trăită o existență cu o viteză amplificată artificial, mintea fiind supusă unei constante suprastimulări informaționale. Conectarea permenantă sau un timp îndelungat la surse multe de informare determină o structură a unei gândiri care nu mai este expresia unei anumite așezări lăuntrice. „Aceasta evidențiază anumite riscuri la copii precum întârzierea limbajului, dificultăți de atenție, tulburări de comportament și afectarea relațiilor familiale, pledând pentru limitarea timpului petrecut în fața ecranelor și pentru implicarea activă a părinților în educația digitală"[2, p. 15]. Deci poate exista acest risc ca uneori prin folosirea exagerată a tehnologiei să nu mai putem contura corect *competența morală*. „Informația excesivă paralizează gândirea, simțirea și voința, funcționând ca un fel de anestezic. Mecanismul informației tehnicizate produce un fel de hipnoză asupra omului care nu mai are controlul asupra mediului informațional"[4, p. 85]. Mai multe studii din domeniul acestor neuroștiințe au arătat că anagajarea minții într-o lucrare stăruitoare, în care gândurile se formează și sunt aprofundate într-un efort de adunare a minții, ce presupune deconectarea de la informații, determină o reflecție profundă. Noi avem nevoie în permanență de o reflecție profundă pentru a putea fi morali.

Expunerea constantă la dispozitive și platforme digitale creează un flux informațional rapid, discontinuu și divers. „Micul ecran este un iluzionist perfect, el poate plăsmui cu ușurință orice realitate. Tot ceea ce mintea omului poate plăsmui, televiziunea este capabilă să întruchipeze"[20, p. 333] în această perspectvă, mediul tehnologiei actuale riscă să devină universal principal prin care mintea omului modern este reeducată în spiritul tehnoglobalismului actual.

Psihologul American John Suler s-a preocupat de dependența generată de internet. Acesta analizează un transfer psihologic dinspre om spre calculator. Omul ajunge să se raporteze la calculator mai mult decât la o mașinărie, căci el crede că își poate împlini anumte nevoi sufletești prin conetarea la internet. „Internetul este cel mai mare mijloc de comunicare anonim din istoria omenirii. Capacitatea de a te certa de la distanță și sentimentul banalizat al egalității pe care îl dă ne erodează tuturor, experți și oameni de rând, respectful și încredereea" [20, p. 151].

Toate aceste premise de care am discutat până acum: pedagogice, cognitive, sociale, tehnologice stabilesc într-un mod unitar cadrul formativ care permite dezvoltarea *competenței morale*, subliniind astfel faptul că aceasta nu se formează spontan, dintr-o dată, ci printr-o abordare educațională coerentă și integrată. În acest context, educația morală, ca dimensiune fundamentală a procesului instructiv-educativ, corelată direct cu discipline precum educația socială și educația moral-religioasă, devine principalul spațiu pentru a putea structura conștiința morală, a valorilor și a unei conduitei responsabile.

Tot ceea ce reprezintă astăzi educația morală are de străbătut tot felul de termeni legați de acest domeniu. „Morala este definită ca ansamblul de norme nescrise ce reglementează comportarea oamenilor în societate, exprimând obligațiile lor unii față de alții, de colectivitate" [5, p. 29]. În educație, auzim adesea expresii precum: „educație etică", „educate moral-civică", „educație moral-religioasă", „formarea caracterului prin morală". În multe zone, educația morală este strâns legată de educația civică care practic poate să atingă domenii precum educația pentru democrație sau cetățenie democratică, educație pentru drepturile omului. „Nevoia reintroducerii educației religioase în planurile de învățământ de după 1990 a fost susținută cu numeroase argumente, fiecare dintre acestea contribuind la evidențierea importanței modelului axiologic promovat de valorile creștine, la reliefarea perspectivei pe care dimensiunea religioasă a educației o oferă asupra valorii persoanei, prin capacitatea pe care acest tip de educație o are de a contribui la continua formare și regenerare în plan afectiv, atitudinal și volitiv a elevilor"[19, p. 30]. După toate cele expuse mai sus, putem afirma că educația morală este „liantul social, condiția conviețuirii într-o societate preocupată de respectarea libertăților individuale, iar limita libertății personale este dată de respectarea libertății aproapelui"[19, p. 349-350].

O perspectivă fundamentală derivată nu doar de la marele filosof Immanuel Kant o vedem reflectată în politicile educaționale din zilele noastre, cum ar fi documentele curriculare pentru educația civică și pentru disciplinele de cultură civică. Educația practică sau morală este aceea prin care omul trebuie să fie format pentru a putea trăi ca o ființă care acționează cu libertate, spune el. Este educația către formarea personalității, educația unei ființe unice care acționează cu libertate, care se poate susține singură și poate fi membru al societății, dar având valoare intrinsecă pentru sine însuși"[6, p. 31]. Într-adevăr, această perspectivă dă naștere înțelegerii că educația morală trebuie să fie în mod necesar atât despre transmiterea normelor, cât și despre construirea unei capacități de a acționa autonom, responsabil și conștient.

Primele reflecții filosofice asupra vieții și coexistenței sociale au oferit dezvoltarea unei educații fundamentate pe înțelepciune și *conștiință morală* în Antichitate. Sofiștii, Socrate și Aristotel, în dezvoltarea ideii de judecată proprie și acțiune morală individuală, au pus bazele acestor gânduri morale autonome sau de sine stătătoare. Această contribuție antică arată că moralitatea este mai mult decât un sistem de reguli; este o abilitate de a judeca, de a reflecta și de a-și asuma responsabilitatea pentru deciziile noastre. Moralitatea sau competența morală nu este o chestiune de rațiune pură, ci este dezvoltată prin experiență, practică și observare (euristică). În această viziune, educația morală prezintă o dezvoltare a *competenței morale* prin experiență, practică și integrare și nu prin transmitere intelectuală.

Din punct de vedere filosofic, instruirea morală este centrală pentru educația morală dintr-o perspectivă pedagogică, deoarece constituie o parte a ciclului didactic-educațional cu accent pe dezvoltarea moralității, conștiinței morale și comportamentului moral. Cu alte cuvinte, duce la creșterea unei personalități de caracter care va putea acționa în conformitate cu sistemul de valori al societății. Și astfel, educația morală poate fi considerată mijlocul prin care se obține competența morală: poate fi concepută ca o cunoaștere cuprinzătoare, atitudine, valoare, comportamente și principii.

Educația morală, într-un sens psihologic sau sociologic, ajută la organizarea rețelei sociale a oamenilor, precum și la alinierea între acțiunile lor și nevoile societății. În era digitalizării moderne, importanța educației morale nu a crescut niciodată de la era digitală, deoarece mediul digital oferă noi setări pentru alegere și responsabilitate. Nu mai este suficient să te antrenezi în contextul relațiilor individuale; trebuie să înveți cum să folosești tehnologia în folosul tău, și să te comporți înțelept, responsabil și respectuos cu informațiile pe care le deții.

Educația morală, așadar, ar trebui să sprijine dezvoltarea *competențelor morale* potrivite erei digitale și să permită studenților să folosească tehnologia în mod sensibil și etic. Prin urmare, caracterul tânărului de astăzi nu trebuie să aibă doar abilități tehnice sau cognitive, ci și abilități morale care să-i permită să lucreze bine într-o lume orientată spre viteză înaltă. Pe de o parte, dezbaterea actuală între recompensele și pericolele digitalizării dezvăluie apelul critic pentru o educație morală mai puternică în centrul dezvoltării echilibrate. Dezvoltarea competenței morale în era digitalizată presupune așadar un ansamblu coerent de premise: pedagogice, cognitive, sociale și tehnologice. Elevul trebuie ghidat să integreze tehnologia într-o manieră formativă și responsabilă. *Competența morală în era digitală* nu constă în utilizarea uneltelor, ci în folosirea lor cu discernământ.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, D.- M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
2. DUCANDA, A.-L. Copiii în fața ecranelor. București: Corint, 2023.
3. ELLUL, J. The Technological Society. London: Jonathan Cape, 1965.
4. ELLUL, J. Histoire de la Propagande. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1976.

5. ENGELHARDT, H. Tristram, Jr. După Dumnezeu - Morala și biotetica într-o epocă secularizată. Iași: Doxologia, 2023.
6. LEMENI, A. Tehnicizarea inumană a vieții. București: Basilica, 2022.
7. CASTELLS, M. The Rise of the Network Society. Wiley-Blackwell, 2010.
8. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. București: EDP, 2010.
9. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014.
10. FULLAN, M. The Principal. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
11. HATTIE, J. Visible Learning for Teachers. London: Routledge, 2012.
12. KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, eds. In: Review of Child Development Research, vol.I, p.381-431. New York: Russel Sage Foundation, 1964
13. LAURILLARD, D. Teaching as a Design Science. London: Routledge, 2012.
14. OECD. Future of Education and Skills 2030. Paris, 2018.
15. POSTMAN, N. Technopoly. New York: Vintage Books, 1993.
16. REDECKER, Ch. European Framework for the Digital Competence of Educators, 2017.
17. ROSEN, Larry D. The Distracted Mind. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.
18. SELWYN, N. Education and Technology. London: Bloomsbury, 2016.
19. OPRIȘ, I. Didactica. Ediția a II-a, revizuită și adăugită. București: Polirom, 2012
20. GHEORGHE, V. Efectele televiziunii asupra minții umane și despre creșterea copiilor în lumea de astăzi. București: Evanghelismos, 2005

SCHOOL ORGANIZATIONAL CULTURE: IDENTITY AND METAMORPHOSIS

CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ ȘCOLARĂ: IDENTITATE ȘI METAMORFOZĂ

Nicoleta CRÎNGANU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Dunarea de Jos", Galati, România
Cristina BUTNARU-SANDACHE, dr., lector univ.,
Universitatea „Dunarea de Jos", Galati, România

Nicoleta CRÎNGANU, PhD, Associate Professor,
"Dunarea de Jos" University of Galati, Romania
ORCID: 0009-0005-0227-7075
e-mail: nicoleta.cringanu@ugal.ro
Cristina BUTNARU-SANDACHE, PhD, University Lecturer,
"Dunarea de Jos" University of Galati, Romania
ORCID: 0009-0002-8968-9889
e-mail: cristina.butnaru@ugal.ro

CZU: 373.07:005.73
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p301-309

Rezumat. Transformările sociale recente au pus școlile în situația de a echilibra identitatea instituțională cu necesitatea adaptării și schimbării. Acest studiu investighează percepția cadrelor didactice cu responsabilități manageriale, din învățământul românesc, asupra dinamicii culturii organizaționale școlare în contextul influențelor sociale din perioada 2020-2025. Studiul cantitativ, desciptiv și transveral a fost realizat prin intermediul unui chestionar cu doisprezece itemi de tip Likert (scala 1-5), aplicat pe un eșantion de 195 de cadre didactice cu responsabilități manageriale din instituții de învățământ situate în regiunea de Sud-Est a României. Instrumentul a explorat patru dimensiuni ale culturii organizaționale: valorile instituționale, viziunea și misiunea; identitatea organizațională; climatul educational și relațiile; capacitatea de răspuns la schimbare. Rezultatele indică un profil cultural echilibrat, caracterizat printr-o coeziune valorică solidă și stabilitate a misiunii instituționale, dar și deschidere spre inovație și adaptare la schimbările tehnologice și sociale. Constatările indică faptul că managementul educațional contemporan integrează continuitatea identitară în transformarea adaptativă la un mediu social dinamic. Percepția respondenților reflectă un nivel ridicat de încredere în elementele de stabilitate precum valorile care definesc instituția, dar și o înțelegere a nevoii de schimbare organizațională.

Cuvinte-cheie: cultură organizațională; management educațional; identitate instituțională; schimbare organizațională.

1. Introduction

Late social dynamics challenge the identity of the schools, forcing them to adapt, to change their organisational culture, in order to serve the new realities of

the communities. As Romania did, the local schools faced important shifts in their culture, in the post-communist years, with sometimes chaotic tendencies, directions and measures, but the need for change was never as radical as in the last five post-pandemic years. Implementing media technologies correlated to the political moves determined mutations in the managerial behaviour, in the school lifer, especially in the old values and assumptions system shattering the entire frame of beliefs, methods, strategies, way of communicate and even being. While "the specific organizational culture is a key feature to consider in the functioning and potential educational change in the organizational context" [11, 2020], it is also an important leverage in the change managing the act of teaching-learning-evaluating. Quoted by Sal and Serpa [12, 2020], Ozcan and Ozturk also underline the importance of organizational culture and its meaning for the organization's management and life. They assert that the organizational culture has an important impact on "how employees respond to change as well as the level of their resistance to it" [9, 2020], and that is why the managing team should keep in mind while implementing the changes required by the social development or the political approaches.

2. The concept of organizational culture

For a better understanding of change levels in school organization culture a short search for the definitions of the concept should be salutary. Mostly it was defined as "stable, underlying social meanings that shape beliefs and behavior over time" [3, 2006], stable and shared characteristics that shape the organization unique features and „differentiates it from others" [8, 2012], "shared basic assumptions (...) learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration (...) considered valid (...) and taught to new members as the corect way to perceive, think and feel in relation to those problems", as affirms Schein [13, 2016], quoted by Ng'ang'a and Nyongesa. As a deep cognitive phenomenon, the organizational culture is considered by Geert Hofstede "the collective programming of the mind" [5, 2000]. According to Chatman and Cha [2, 2003], the organizational culture is "a system of shared values defining what is important, and norms, defining appropriate attitudes and behaviors, that guide members' attitudes and behaviors" and, as Ng'ang'a and Nyongesa understand it, the history, the primary function technologiy, the strategy, the size, location, the management and leadership and the environment shape its unique features. While the great leaders know how to manage the organizational culture for reaching or maintaining success, building a strong organizational culture is supposed to be done in two ways as Chatman and Cha underline: "First, they improve performance by energizing employees – appealing to their higher ideals and values, and rallying them around a set of meaningful, unified goals" (...) Second, strong cultures boost performance by shaping and coordinating employees' behavior. Stated values and norms focus employees' attention on organizational priorities that then guide their behavior and decision-making" [1, 2003]. They also observe that cullture could more valuable than the vision because "operates at the level of daily

beliefs and behavior to translate abstract visions into useful information about how to behave and what decisions and tradeoffs to make". Quoted by Ng'ang'a and Nyongesa [9, 2012], Azhar Kazmi asserts that the "phenomenon which often distinguishes good organizations from bad ones could be summed up as "corporate culture", as the great manager build distinctive cultures "responsible for their ability to successfully implement strategies".

Pearce and Robinson [10, 2007], observe that, depending on the context and management, the organizational culture could be a strength or a weakness: as a strength, culture can facilitate communication, decision making and control, and create cooperation and commitment. As a weakness, culture may obstruct the smooth implementation of strategy by creating resistance to change. An organization's culture could be characterised as weak when many subcultures exist, few values and behavioural norms are shared, and traditions are rare. In such organizations, employees do not have a sense of commitment, loyalty, and a sense of identity [8, 2012]. Quoting a 1982 work of Willard Waller, Kent Peterson and Terrence Deal [11, 2009] also assert that every school has a culture of its own, with a set of rituals and folkways and a moral code that shapes behavior and relationships, that could support the development and success, being "the epicenter of change, but also could impede the improvement of the organization through low focus, low values, inconsistency, fragmentation and so on. In this regard, Letiția Muntean Trif [6, 2024, pp. 113-123] definition of school culture, as internal environment, the specific life of the school, its feelings, aspirations, its ethos, developed as a consequence of external influences, that were transposed and assimilated in its own understanding by each institution focuses on values that help the organization members to understand the school's goals and the way they should act in order to implement it. Visible through their physical, verbal or behavioral artifacts, the values and the expectations lead to the most profound layer that Hofstede underlines – the presuppositions, disregarding the type of culture (power-centered culture, role-focused culture, task-focused culture or person-centered culture). Also, the "organizational culture refers to the acquired patterns of behavior within an organization, wherein ideas are collectively recognized by staff and accepted without question. These ideas can be societal regulations that are enforced through regulations or societal standards [4, 2025]. It is one of the main leverages that leads to the school development, through cohesion and impact on the community. The interaction between the school and the community and in reverse, as social dynamics shapes the school culture and leadership, but at the same time, on the long term, the school shapes the comunity life and values, as long as the cultural model of the school is the learning school one. Tony Bush theorized this model, startind from the main features ot the organizational culture: it considers the values and the beliefs, shared norms and meanings, it is expressed through rituals and ceremonies, it tells stories about heroes that embody the values, ideas and the behaviors of the organization. He asserts that in the center of the school's goals should be the learning model, through the idea that the education is the students' future, through showing the importance of education in and out of school, through a friendly learning environment

and through a culture of learning. In this regard, Letitia Muntean-Trif speaks about a current trend in school management: "the approach of the school organization from two features point of view: creating learning organizations and organizations that are able to produce learning" [7, 2024, pp.25-30], which means easily to adapt organizations, schools that open to the community needs, that find resources in the same community, through valuable partnerships.

The importance of the organizational culture of school was analyzed by Peterson and Deal. They say that the culture shapes the way that teachers and students think and act while the leadership "can have a powerful influence on emerging cultural patterns" [11, 2009, p. 10], increasing motivation, sharpening the focus, builds commitment, improves school effectiveness. In school, the "culture empowers employees to think and act on their own in pursuit of strategic objectives, increasing their commitment to those goals" as Chatman and Cha argue [1, 2003], although it could be dynamic as the external circumstances change and require the change of behavior or ideologies. According to Willcoxson & Millett [14, 2000], "although cultures are dynamic to the extent that changed circumstances can lead to the incorporation of new patterns of behaviour or ideologies, typically these are overlaid on existing core assumptions and thus a culture may exhibit what seem to be complex ambiguities or paradoxes (Trice & Beyer 1993) until such time new behavioural adaptations to the environment give rise to a new belief system and set of core assumptions."

Whether analyzed through the lens of functionalist perspective, related to the political changes, the policy makers measures, the structuralist one, that depicts the school only as educational institution or from the interactionst point of view, that subordinates the school culture to the national and universal culture, blended into a unique fusion that reshape the universal into particular, the abstract and far away models into concrete behaviors and rituals, the school culture is a perceived culture. It is mostly the leaders' perception, as they implement the exogenous cultural orientation, like rules, to an endogenous cultural appropriation, the relationship between external and internal values, assumptions, behaviors, event myths and rituals, that shape the identity of the organization. That means that one could have an official organizational culture, a generic organizational culture (the one that is similar to other schools), a declared organizational culture (the one that the leaders assert) and a perceived organizational culture, the one that the organization's members understand and promote. While the members and the official organizational culture is a product of history, it is changeable, it could be influenced by the social dynamics, the economic development, the shifts in the community. Georgiana Cristea [2, 2023] underlines that the change is a necesity. She claims that the necessity of continuous adaptation, as thinking style, according to the new global dynamic lead to more flexible new operating models, more creative and more innovative, where the old hierarchy is replaced by more simple models, that interact online, facilitating a more democratic access to information and products.

In the last five years, the political, social and health pressure over the school culture increased, as the teaching-learning methods had to reshape during the pan-

demic, long distance schools had to blend under the same leadership, enhancing sometimes the cultural differences and forcing the adaptation to new politics, ideas, values, behaviors or assumptions.

3. Research aims, objectives and hypotheses

Given the social transformations of the last five years (the pandemic crisis and the effects of accelerated digitization in the education process, the national and global political and economic context, the diversification of school and social inclusion policies with an impact on the school-community relationship), we set out to identify how this dynamic influences school organisational culture, through the lens of teachers' perceptions with leadership roles: principals and deputy principals, members of boards of trustees and heads of working committees from pre-university educational institutions in Romania. We chose this group because managerial roles involve an overview of the school organisation, responsibility for transmitting organisational culture, and constant communication with members of institutional teams. Therefore, we set the following research goal:
To investigate the perception of principals and management staff in pre-university educational institutions regarding the dynamics of organisational culture in the context of social influences in the period 2020-2025.

For operational purposes, we have derived a set of research objectives from this goal, as follows:

- Identifying the elements of stability in organisational culture, as perceived by principals and management staff;
- Highlighting changes in identity, climate and relationships that have occurred at the level of the educational institution as a result of social transformations over the last five years;
- Determining the perception of the level of receptivity to change and innovation in the school's organisational culture.

The general hypothesis that determined the research question and intention was that teachers with leadership responsibilities in Romanian pre-university education perceive both changes in school organisational culture as a result of social developments over the last five years and stability/preservation of the elements that define the personality of the educational institution. In order to test this hypothesis in terms of specific components of organisational culture, we drew up the following working hypotheses:

Hypothesis 1: teaching staff with leadership responsibilities perceive stability in the values underlying the institutional mission, despite the changes of the last 5 years;

Hypothesis 2: according to the perception of teachers with management responsibilities, certain traditions, identity elements and institutional habits have been modified as a result of social influences during the period in question;

Hypothesis 3: the educational climate and communication are perceived by management teams to be at an optimal level of functioning as a result of developments over the last 5 years;

Hypothesis 4: teachers with managerial roles perceive receptivity to change among staff and beneficiaries, as well as their adaptation to the current technological and social context.

4. Research methodology

To verify the hypotheses, we conducted a quantitative and cross-sectional descriptive study, through which we collected data reflecting the perception of teachers with management responsibilities regarding the dynamics of school organisational culture. In line with the proposed objective, we used a questionnaire with 12 Likert-type items (scale 1-5) as a research tool, grouped into four sections corresponding to the working hypotheses, administered in the Google Forms application. The non-standardised collection tool was developed by the authors so that the research could be contextualised to recent social influences on organisational culture. The validity condition was achieved by correlating the items with the research objectives and by grouping them into the main dimensions of organisational culture described in the literature. We statistically processed the data collected from 195 teachers in the counties of Galați, Buzău, Vrancea, Brăila, Constanța and Tulcea, who participated in the study in October 2025-February 2026, by calculating the descriptive indicators of mean (M) and standard deviation (SD). We sought to highlight in our analysis the dominant trends, the degree of homogeneity and dispersion of responses, synthesising an overview of the sample studied, but also a general orientation regarding the capacity of school organisations to adapt to change while preserving their institutional identity.

5. Discussions

The descriptive results are summarised in the following table, illustrating how respondents perceive school organisational culture in the context of social changes in the period 2020-2025. The mean values (M) calculated for each of the 12 items indicate the level of agreement with the components and dimensions of organisational culture included in the working hypotheses. The standard deviation (SD) values show the degree of homogeneity or, conversely, diversity in the perceptions of the teachers participating in the research. The calculation of the means made it possible to highlight the elements of stability that define identity continuity, but also the dynamic aspects that reveal the transformative trend of the school organisation. The mean on each item, mostly close to the value of 4 (out of 5), indicates a tendency towards consensus in the perceptions of the respondents who participated in this descriptive ascertaining study.

Table 1. Research results expressed in mean and standard deviation

Item	N	M	SD
Section 1: Values, vision and mission			
I1. The defining values of the institution are accepted, understood and shared by the members of the organisation	195	4.503	0.735
I2. Recent changes (over the last 5 years) have influenced the institution's vision.	195	4.149	0.852
I3. The mission of the educational institution has remained stable over the last 5 years	195	4.405	0.84
Section 2: Identity of the educational institution			
I4. Changes were necessary and made to the elements of identity (symbols, motto, clothing, etc.)	195	3.344	1.284
I5. Routines, rituals and traditions were modified or abandoned.	195	2.81	1.144
I6. Given the social changes, it was necessary to reconfigure the identity of the educational institution.	195	3.159	1.171
Section 3: Educational climate and relationships			
I7. Collaboration within the educational institution has retained its characteristics through shared values, despite the challenges of the last 5 years.	195	4.333	0.804
I8. Student participation in decision-making and/or institutional life has adapted to social dynamics	195	4.046	0.927
I9. Communication with parents has been optimised (transparency and speed) as a result of technological advances.	195	4.246	0.914
Section 4: Responsiveness to change			
I10. Social changes over the last 5 years have generated openness to innovation at managerial and organisational level	195	4.41	0.822
I11. Teachers are adapting to new technologies, habits and methods.	195	4.385	0.726
I12. Parents appreciate innovative institutional decisions and transformations.	195	4.149	0.864

The analysis of the mean values produced the image of a relatively balanced organisational cultural profile in the investigated group, in which the axiological dimension (through I1 and I3) recorded the highest scores, highlighting value cohesion and perseverance in undertaking the mission. The standard deviation for these two items confirms that, at the level of the educational institutions represented by the respondents, there is a perceived tendency to preserve representative values and maintain the mission as an element of stability. A greater dispersion is noted for I2, high-

lighting the fact that, in some schools, a change of vision was necessary as a result of the social transformations of the last 5 years. Given that the vision of an educational institution reflects long-term aspirations, these figures could explain a review of the ways and resources by which the mission can be fulfilled, adapted to future trends. We also note a high mean score for I10 (with a relatively low SD value), which means that the necessary stability does not prevent adaptation to change and innovation. While in most sections, the mean >4 demonstrates a high level of agreement and relatively unified perceptions regarding changes in organisational culture, Section 2 stands out both for its lowest mean scores and for divided responses regarding identity elements. On the one hand, these figures signal and reinforce the overall picture of the natural need for stability in organisational culture, and on the other hand, they may reflect diversity in either managerial choices or specific educational contexts. However, an overall analysis of the results of this section reveals one certainty in the group investigated: that, at the level of many educational institutions, change was also needed. The results for each item, however, can serve as starting points for more applied research into the reasons for the transformation, the concrete ways of introducing it, but also the contradictions and tensions that arise from it. For example, the responses to I5, with M=2.81 and SD=1.144, are interesting both because they reveal a concern for maintaining institutional habits and because of the wide dispersion in the level of agreement, which highlights the possibility that, in some institutions, certain decisions may already have been taken.

In summary, we deduce from the results obtained an open and flexible attitude towards change on the part of teachers with managerial responsibilities (I2, I8, I9, I10, I11, I12), even though the social transformations of the last five years have often been surprising, challenging and pressing. We also observe a tendency to preserve the elements of organisational culture that define the institution, set it apart from others and constitute its essence (I1, I3, I5, I7).

Research conclusions. The analysis of the perceptions of the teachers participating in the research highlights several attributes of modern management: flexibility, partnership-based leadership, adaptability, but also a solid axiological orientation at the institutional level. In fact, the balance between stability and change can be achieved through strategic thinking and organisational resilience, which ensures both identity continuity, through awareness and preservation of the axiological core, and the necessary transformative adaptation to changes taking place in a socially, scientifically and technologically driven world. Even though our research was limited by the restricted exploration of a specific phenomenon (the dynamics of organisational culture), reflecting the particularities of the population participating in the study through contextual results, the general hypothesis was confirmed and an image of a trend in Romanian educational management was created. The perspective obtained through these results constitutes an applied particularisation of the concept that school organisational culture is identified, transmitted and preserved with the help of stable, defining elements. On the other hand, internal reorganisation and change are inherent in a changing world, as schools cannot function independently of the social

system. Future research based on these conclusions could focus on ways of strengthening organisational culture through managerial interventions that make innovative use of the axiological framework of educational institutions.

BIBLIOGRAPHY

1. CHATMAN, J.; CHA, S.E.; Leading by Leveraging Culture, *California Management Review*, 2003, 45 (4), pp. 20-34, ISSN: 0008-1256, Online ISSN: 2162-8564, DOI: https://doi.org/10.2307/41166186 (IF: 7.3)
2. CRISTEA, Georgiana. Eficiența managerială în comunicarea de criză. București: Tritonic Books, 2023. ISBN 978-6067-4965-4-3.
3. DEAL, T. E. Cultural change: Opportunity, silent killer, or metamorphosis? In: R.H. KILMAN, M.J. SAXTON and R. SERPA (EDS), *Gaining control of the corporate culture*: San Francisco: Jossey-Bass, 2006, ISBN 978-0875-8966-6-3
4. HAMZA, N.; ALKARAS, T.M.W.; Role of Organizational Culture in Leading Sustainable Change in Higher Education, *TANWĪR: A Journal of Arts and Humanities*, 2025, Issue (2), pp.49-60, DOI: https://doi.org/10.21608/tanwir.2025.430150
5. HOFSTEDE, Geert. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values, New York: Sage Publication, 2000. ISBN 0-8039-1444-X
6. MUNTEAN-TRIF, L. Management educațional, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2024. ISBN 978-606-37-2030-7
7. MUNTEAN-TRIF, L. Documente și practici manageriale în instituții educaționale, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2024. ISBN 978-606-37-2152-6
8. NG'ANG'A, M.J.; MUYA,. J; NYONGESA, W. J.; The Impact of Organisational Culture on Performance of Educational Institutions, *International Journal of Business and Social Science*, 3 (8), 2012, pp. 211-217, ISSN: 219-1933 (Print), 2219-6021 (Online), DOI: 10.30845/ijbss
9. OZCAN, O.; OZTURK, I;. Impact of organizational culture and leadership styles on employee performance: a research study on the banking industry, *Research Journal of Business and Management*, 7(1), 2020, pp. 45-55, e-ISSN: 2148-6689, DOI: https://doi.org/10.17261/Pressacademia.2020.1187
10. PEARCE-II, J.A. and ROBINSON, R.B. Jr. Strategic Management – Formulation, Implementation and Control, New York: McGraw Hill Irwin, 2007. ISBN: 978-0073267869
11. PETERSON, K. and DEAL, T. The Shaping School Culture Fieldbook, San Francisco: Jossey-Bass, 2009. ISBN: 978-0787996802
12. SÁ, M. J.; SERPA, S. COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Educatio. *Universal Journal of Educational Research*. 2020, 8(10), pp. 4520-4528, ISSN: 2332-3205 (Print), 2332-3213 (Online). DOI: 10.13189/ujer.2020.081020
13. SCHEIN, E. and SHEIN, P. Organisational Culture and Leadership, New Jersey: Wiley, 2016. ISBN: 978-1119-2120-4-1
14. WILLCOXSON, L; MILLETT, B. The Management of Organisational Culture. Australian Journal of Management & Organisational Behaviour, 3(2), pp. 91-99, ISSN: 0312-8962 (Print),1327-2020 (Online), DOI: 10.1177/03128962 (IF: 2.1)

STRATEGII INOVATIVE DE MARKETING EDUCAȚIONAL ÎN GRĂDINIȚĂ ȘI IMPORTANȚA SATISFACȚIEI CADRELOR DIDACTICE

INNOVATIVE EDUCATIONAL MARKETING STRATEGIES IN KINDERGARTEN AND THE IMPORTANCE OF TEACHER SATISFACTION

Violeta-Ioana MUREȘAN, profesor,
Grădinița cu Program Prelungit „Neghiniță", Cluj-Napoca, România

Violeta-Ioana MUREȘAN, Teacher,
Extended Program Kindergarten "Neghiniță", Cluj-Napoca, Romania
ORCID: 0009-0006-8670-1116
e-mail: ioanamentorcluj@gmail.com

CZU: 373.2.091:339.138
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p310-318

Abstract. This study adopts an interdisciplinary perspective, integrating concepts from educational marketing, management, organizational psychology, and sociology to analyze the factors influencing the effectiveness of marketing strategies in educational institutions. The research examines both external factors—such as adaptation to new technologies, community expectations, and promotional strategies—and internal factors, including teacher satisfaction, organizational climate, and institutional resources. The aim of the study is to highlight how these elements contribute to strengthening the image of educational institutions and ensuring their long-term sustainability. The research methodology involves the use of quantitative data collection instruments, including surveys measuring perceptions of educational service quality and scales assessing teacher satisfaction, as well as the analysis of institutional communication strategies. The collected data are processed and interpreted in order to identify the relationships between teacher satisfaction, the perceived quality of educational services, and the effectiveness of institutional marketing activities. The results emphasize the importance of teacher involvement in promoting the institutional image and underline the need for integrated educational marketing strategies. The study provides practical recommendations for improving marketing policies and strengthening the relationship between educational institutions and the academic and social community.

Keywords: educational marketing, teacher satisfaction, institutional image

Introducere

Mediul educațional contemporan se caracterizează prin schimbări accelerate, care obligă instituțiile de învățământ, inclusiv grădinițele, să își redefinească practicile de comunicare, relaționare și dezvoltare instituțională. În acest context, marketingul educațional nu mai poate fi privit ca o dimensiune secundară a managementului, ci ca o componentă relevantă pentru consolidarea imaginii publice, pentru relația cu beneficiarii și pentru susținerea vizibilității instituționale [6, p. 45].

În același timp, satisfacția cadrelor didactice reprezintă o variabilă importantă pentru funcționarea organizației școlare, întrucât influențează implicarea profesională, climatul intern și, indirect, percepția comunității asupra instituției [13, p. 2].

Lucrarea de față urmărește analiza relației dintre strategiile inovative de marketing educațional și satisfacția profesorilor din mediul preșcolar. Premisa de la care pornește studiul este aceea că eficiența marketingului instituțional este mai ridicată în organizațiile în care cadrele didactice sunt valorizate, implicate și susținute profesional. În același timp, satisfacția profesională poate contribui la întărirea imaginii instituționale, prin coerența dintre cultura internă a organizației și mesajele transmise către exterior [7, p. 45]; [13, p. 2].

Articolul este structurat în mai multe secțiuni complementare. În prima parte sunt prezentate fundamentele teoretice privind marketingul educațional și satisfacția profesională. Urmează discutarea unor dimensiuni manageriale și organizaționale relevante pentru tema propusă. Partea aplicativă include metodologia cercetării, analiza rezultatelor și interpretarea acestora. În final, sunt formulate concluzii și recomandări utile pentru managementul instituțiilor de educație timpurie.

Marketingul educațional poate fi definit ca aplicarea principiilor și strategiilor de marketing în contextul specific al instituțiilor de învățământ. Spre deosebire de marketingul comercial, acesta este orientat nu numai spre promovare, ci și spre identificarea nevoilor beneficiarilor, spre adaptarea ofertei educaționale și spre construirea unei imagini instituționale coerente, compatibile cu valorile și misiunea organizației [7, p. 45]. Din această perspectivă, marketingul educațional include cercetarea nevoilor educaționale, proiectarea și comunicarea ofertei instituționale, gestionarea relațiilor publice și dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate și relevanță.

În formularea clasică a lui Kotler și Fox, marketingul educațional desemnează procesul prin care o instituție educațională identifică așteptările publicului său țintă, dezvoltă servicii adecvate și comunică aceste servicii astfel încât să își atingă obiectivele organizaționale [7, p. 45]. În cazul grădinițelor, această abordare presupune comunicarea clară a filosofiei pedagogice, a mediului educațional, a resurselor instituționale și a beneficiilor oferite copiilor și familiilor.

Evoluția marketingului educațional reflectă trecerea de la un model pasiv, întemeiat în principal pe reputația tradițională a instituției, la un model activ, orientat spre diferențiere, vizibilitate și comunicare strategică. În contextul globalizării, al digitalizării și al creșterii așteptărilor sociale față de serviciile educaționale, instituțiile sunt determinate să adopte formule mai flexibile și mai interactive de relaționare cu publicul [2, p. 15].

În acest cadru, inovația nu se reduce la utilizarea unor instrumente tehnologice, ci privește și modul în care instituția își exprimă identitatea, își construiește relațiile cu comunitatea și își adaptează mesajele la nevoile publicului. Pentru grădinițe, strategiile inovative pot include diversificarea comunicării instituționale, valorificarea mediilor digitale și prezentarea mai transparentă a activităților educaționale [7, p. 45].

Promovarea instituțiilor de învățământ include, în prezent, o varietate de instrumente și practici care contribuie la consolidarea vizibilității organizaționale și la întărirea relației cu beneficiarii.

Marketingul de conținut presupune elaborarea și distribuirea de materiale relevante pentru publicul țintă, precum articole, materiale informative, prezentări ale activităților sau conținut video. În mediul preșcolar, acest tip de comunicare poate sprijini atât informarea părinților, cât și construirea unei imagini instituționale bazate pe profesionalism și transparență [7, p. 45].

Marketingul digital și utilizarea rețelelor sociale oferă instituțiilor educaționale posibilitatea unei comunicări mai rapide, mai interactive și mai adaptate publicului țintă. Aceste instrumente pot susține atât vizibilitatea, cât și continuitatea relației cu beneficiarii [2, p. 15].

Marketingul de influență, în accepțiune largă, poate fi asociat domeniului educațional prin valorificarea actorilor credibili pentru comunitate, precum părinți, specialiști sau parteneri educaționali, care pot sprijini autentic imaginea instituției [7, p. 45].

Experiențele virtuale și instrumentele digitale interactive pot completa formele clasice de promovare, facilitând prezentarea spațiului educațional și a activităților desfășurate [2, p. 15].

Personalizarea comunicării vizează adaptarea mesajelor instituționale la interesele și nevoile diferitelor categorii de beneficiari, sporind relevanța și eficiența comunicării [7, p. 45].

Gamificarea presupune utilizarea unor elemente specifice jocului pentru a crește implicarea și motivația în activități de învățare sau de participare. În educația timpurie, această orientare este compatibilă cu particularitățile de vârstă ale copiilor și poate susține atractivitatea experiențelor educaționale [2, p. 15].

Parteneriatele strategice cu alte instituții, organizații sau actori comunitari pot contribui la extinderea resurselor disponibile și la consolidarea poziționării instituționale [7, p. 45].

Satisfacția profesională poate fi înțeleasă ca starea pozitivă asociată modului în care angajatul își evaluează activitatea și experiențele profesionale [13, p. 2]. În mediul educațional, acest concept este relevant deoarece influențează implicarea profesională, relațiile organizaționale, stabilitatea personalului și calitatea climatului instituțional. În cazul educației preșcolare, importanța satisfacției profesionale este amplificată de caracterul puternic relațional al activității și de rolul esențial al educatorului în dezvoltarea timpurie a copilului [10, p. 12].

Literatura de specialitate indică faptul că satisfacția profesională este influențată de factori intrinseci și extrinseci [9, p. 1297]. Factorii intrinseci sunt legați de conținutul muncii și includ autonomia profesională, recunoașterea, dezvoltarea profesională, satisfacția derivată din activitatea în sine și sentimentul responsabilității [13, p. 2]; [9, p. 1297]. Factorii extrinseci sunt asociați mediului de lucru și vizează condițiile organizaționale, relațiile interpersonale, recompensele, securitatea profesională, stilul de conducere și cultura organizațională [3, p. 45]; [12, p. 18]. De asemenea, anumite

caracteristici individuale, precum vârsta, experiența și așteptările profesionale, pot influența modul în care este percepută satisfacția la locul de muncă [3, p. 45]; [6, p.].

Implementarea strategiilor de marketing educațional depinde, în mare măsură, de capacitatea conducerii de a defini direcții clare de dezvoltare și de a susține o cultură organizațională compatibilă cu schimbarea. Liderii instituțiilor preșcolare nu îndeplinesc doar funcții administrative, ci au un rol esențial în formularea viziunii instituționale, în alocarea resurselor și în susținerea inovării [11, p. 12]; [11, p. 12]. O conducere eficientă favorizează coerența dintre identitatea instituției, practicile sale interne și mesajele transmise către comunitate.

Cadrele didactice reprezintă una dintre cele mai importante resurse simbolice ale unei instituții educaționale. În grădiniță, relația directă și constantă cu copiii și cu părinții face ca profesorii să contribuie în mod semnificativ la formarea imaginii publice a instituției. Mesajele și comportamentele lor sunt adesea percepute ca expresii autentice ale culturii organizaționale [7, p. 45].

În mediul preșcolar, această dimensiune are o importanță deosebită, deoarece relația dintre instituție și familie se construiește în mare măsură prin intermediul personalului didactic. Implicarea cadrelor didactice poate fi susținută prin comunicare internă transparentă, acces la formare profesională, participare la realizarea materialelor instituționale, implicare în evenimente și valorizarea feedbackului profesional [1, p. 1].

Cultura organizațională și brandingul educațional se susțin reciproc. Cultura organizațională exprimă valorile, normele și practicile care structurează viața instituției și influențează comportamentele actorilor interni [12, p. 18]. Brandingul educațional presupune construirea unei identități instituționale recognoscibile și credibile. Atunci când brandingul este sprijinit de o cultură organizațională autentică și coerentă, mesajele publice ale instituției sunt mai convingătoare, iar relația cu beneficiarii devine mai stabilă [7, p. 45].

Literatura de specialitate sugerează existența unei relații favorabile între satisfacția profesională a cadrelor didactice, calitatea climatului organizațional și eficiența proceselor de promovare instituțională. Profesorii care se percep ca fiind valorizați și susținuți tind să manifeste un nivel mai ridicat de implicare și stabilitate profesională, elemente care pot influența pozitiv funcționarea instituției și imaginea sa externă [15]; [6]. Totodată, un nivel mai ridicat al satisfacției profesionale poate contribui la reducerea fluctuației de personal și la întărirea continuității organizaționale, aspect important în educația timpurie [16].

Din perspectivă ilustrativă, pot fi invocate câteva tipuri de practici relevante pentru relația dintre marketingul educațional și satisfacția cadrelor didactice.

Un prim exemplu îl constituie instituțiile care investesc simultan în comunicare transparentă, dezvoltare profesională și implicarea cadrelor didactice în promovarea activităților. În astfel de contexte, este probabil ca satisfacția profesională să fie susținută de un climat intern pozitiv, iar imaginea instituțională să beneficieze de o comunicare mai autentică și mai coerentă.

La nivel internațional, abordarea Reggio Emilia este frecvent asociată cu valorizarea educatorului ca participant activ la construcția experiențelor de învățare și la viața comunității educaționale. Accentul pus pe autonomie, colaborare și documentarea activităților poate fi interpretat ca un cadru favorabil atât pentru implicarea profesională, cât și pentru consolidarea identității instituționale.

De asemenea, în practica locală pot fi identificate situații în care vizibilitatea grădiniței este susținută de colaborarea cu părinții, de climatul intern pozitiv și de participarea activă a educatorilor la viața organizației. Astfel de exemple sugerează că promovarea instituțională este mai credibilă atunci când este susținută de un cadru intern funcțional și stabil.

Scopul și obiectivele cercetării

Cercetarea aplicativă a urmărit investigarea relației dintre satisfacția cadrelor didactice și eficiența percepută a strategiilor de marketing educațional în mediul preșcolar, prin utilizarea unei abordări cantitative [10, p. 12].

Obiectivul general al studiului a fost evaluarea relației dintre satisfacția profesională a cadrelor didactice și eficiența strategiilor de marketing educațional în contextul educației timpurii.

Obiectivele specifice au fost:

1. investigarea nivelului satisfacției profesionale și a factorilor care o influențează [14];
2. identificarea percepțiilor cadrelor didactice asupra imaginii instituției și a practicilor de marketing educațional [6];
3. analizarea relației dintre satisfacția profesională și eficiența percepută a strategiilor de promovare [6];
4. formularea unor concluzii și recomandări cu relevanță practică.

Cercetarea a fost structurată în jurul următoarelor ipoteze:

H1: există o relație pozitivă între satisfacția profesională a cadrelor didactice și percepția acestora asupra imaginii și reputației instituției [13, p. 2];

H2: factorii intrinseci și extrinseci influențează diferențiat nivelul satisfacției profesionale [9, p. 1297]; [9, p. 1297];

H3: implicarea cadrelor didactice în activitățile de promovare instituțională este asociată cu un nivel mai ridicat al satisfacției profesionale [7, p. 45].

Variabila dependentă a fost nivelul satisfacției profesionale, iar variabilele independente au inclus dimensiuni precum autonomia, recunoașterea, dezvoltarea profesională, natura muncii și responsabilitatea [13, p. 2]; [9, p. 1297].

Instrumentul principal utilizat în cercetare a fost un chestionar adaptat pornind de la Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ), elaborat de Lester [8]. Instrumentul include 66 de itemi organizați în nouă dimensiuni: mentorat, relații cu colegii, condiții de muncă, plată, responsabilitate, munca în sine, avansare, siguranță

și recunoaștere [8]. Răspunsurile au fost formulate pe o scală Likert în 5 trepte. Validitatea de conținut a fost susținută prin raportare la literatura de specialitate, consultarea experților și pretestarea instrumentului [12], iar fidelitatea sa a fost evaluată prin coeficientul alfa Cronbach, valorile obținute indicând o consistență internă bună [12].

Eșantionul cercetării a inclus 31 de cadre didactice dintr-o instituție de educație timpurie din municipiul Cluj-Napoca. Participanții au fost selectați pe baza unor criterii minime referitoare la experiența în învățământ, vârstă, formarea profesională și statutul de angajat într-o unitate acreditată de stat.

Studiul a avut un design transversal, datele fiind colectate într-un singur moment temporal. Participarea a fost voluntară, iar chestionarele au fost administrate online, prin intermediul platformei Google Forms. Prelucrarea datelor a inclus statistici descriptive și analize inferențiale.

Analiza datelor a fost realizată prin utilizarea coeficientului de corelație Spearman (rho), adecvat pentru eșantioane reduse numeric și pentru variabile ordinale. Scopul analizei a constat în identificarea relațiilor dintre variabilele socio-demografice ale participanților — vârsta, vechimea în învățământ, vechimea în unitatea actuală și gradul didactic — și dimensiunile satisfacției profesionale măsurate prin TJSQ.

În ansamblu, rezultatele indică existența unor corelații de intensitate redusă, majoritatea fără semnificație statistică. Acest profil sugerează că variabilele socio-demografice analizate explică doar într-o măsură limitată variația satisfacției profesionale în cadrul eșantionului investigat.

Pentru dimensiunea mentorat, au fost identificate asocieri pozitive, dar slabe, atât cu vârsta, cât și cu vechimea în unitatea actuală, fără a se atinge pragul de semnificație statistică. Rezultatul poate sugera că experiența și stabilitatea instituțională se asociază cu percepții ușor mai favorabile asupra sprijinului profesional, însă relația nu este suficient de consistentă pentru a susține generalizări ferme.

Dimensiunea relațiilor cu colegii a evidențiat corelații negative slabe în raport cu vârsta și vechimea în învățământ, precum și o corelație pozitivă slabă în raport cu vechimea în unitatea actuală. Chiar dacă relațiile nu sunt semnificative statistic, acestea pot sugera că stabilitatea într-o organizație favorizează coeziunea profesională mai mult decât experiența generală acumulată în sistem.

În cazul dimensiunii condițiilor de muncă, a fost observată singura relație semnificativă statistic, între gradul didactic și evaluarea condițiilor organizaționale. Corelația negativă sugerează că persoanele cu statut profesional mai ridicat tind să formuleze evaluări mai critice ale mediului de lucru, posibil în raport cu așteptări profesionale mai înalte.

Pentru dimensiunea satisfacției față de plată, datele indică o asociere pozitivă, dar nesemnificativă statistic, cu vârsta. Aceasta poate semnala o tendință moderată de acceptare mai mare a condițiilor salariale odată cu maturizarea profesională, fără a susține însă o concluzie fermă.

Dimensiunea responsabilității a prezentat coeficienți reduși și pozitivi, lipsiți de semnificație statistică, ceea ce sugerează o distribuție relativ omogenă a percepției responsabilității profesionale în eșantionul analizat.

În privința muncii în sine, corelațiile cu vârsta și vechimea în învățământ au fost slabe și pozitive, sugerând că experiența profesională poate contribui la valorizarea activității didactice, fără a confirma însă o relație robustă.

Pentru dimensiunea avansării, coeficienții obținuți au fost apropiați de zero, ceea ce indică absența unor relații relevante cu variabilele analizate. Rezultatul poate reflecta percepția relativ uniformă a oportunităților limitate de promovare în sectorul educației preșcolare.

Dimensiunea siguranței locului de muncă a prezentat o corelație pozitivă moderată cu vechimea în unitatea actuală. Chiar dacă relația nu este semnificativă statistic, ea poate sugera rolul stabilității instituționale în configurarea sentimentului de securitate profesională.

În cazul recunoașterii profesionale, cea mai ridicată asociere a fost observată în raport cu vechimea în unitatea actuală, relație apropiată de pragul de semnificație. Acest rezultat poate indica faptul că integrarea și continuitatea organizațională contribuie la consolidarea percepției de valorizare profesională.

În ceea ce privește nivelul global al satisfacției profesionale, corelațiile cu variabilele socio-demografice s-au menținut în registrul unor asocieri pozitive, dar slabe și nesemnificative statistic. Cea mai ridicată valoare a fost observată în raport cu vechimea în unitatea actuală, ceea ce poate sugera că stabilitatea organizațională favorizează o percepție mai pozitivă asupra satisfacției generale, fără a furniza însă suport statistic suficient pentru validare.

Per ansamblu, rezultatele indică faptul că satisfacția profesională a cadrelor didactice nu este explicată în mod substanțial de variabilele socio-demografice investigate. Singura relație semnificativă statistic observată privește asocierea dintre gradul didactic și evaluarea condițiilor de muncă, ceea ce atrage atenția asupra relevanței factorilor organizaționali în configurarea satisfacției profesionale.

Aceste constatări susțin ideea că satisfacția profesională este influențată într-o măsură mai mare de climatul organizațional, de calitatea conducerii, de recunoașterea muncii și de resursele disponibile decât de caracteristicile personale ale angajaților. Din această perspectivă, strategiile de management și marketing educațional ar trebui să acorde prioritate consolidării mediului intern al instituției.

Discuția ipotezelor

H1 este susținută la nivel teoretic și parțial susținută indirect de datele empirice. Literatura indică faptul că satisfacția profesorilor poate influența climatul instituțional și imaginea publică a organizației, iar cadrele didactice satisfăcute pot funcționa ca promotori credibili ai instituției [7, p. 45]; [13, p. 2].

H2 este susținută de literatura de specialitate. Distincția dintre factorii intrinseci și extrinseci rămâne relevantă pentru înțelegerea satisfacției profesionale, iar re-

zultatele obținute sugerează că dimensiunile asociate mediului organizațional au un rol important în structurarea acesteia [9, p. 1297]; [9, p. 1297].

H3 este susținută în principal la nivel teoretic. Deși cercetarea aplicativă nu permite demonstrarea directă a unei relații cauzale puternice, literatura indică faptul că implicarea cadrelor didactice în activități de promovare poate întări sentimentul de apartenență și valorizare, cu efecte pozitive asupra satisfacției profesionale [7, p. 45]; [13, p. 2].

Concluzii și recomandări. Analiza realizată evidențiază faptul că relația dintre strategiile inovative de marketing educațional și satisfacția cadrelor didactice este relevantă pentru funcționarea și dezvoltarea instituțiilor de educație timpurie. Satisfacția profesională nu trebuie interpretată exclusiv ca o variabilă internă de resurse umane, ci și ca un factor cu implicații asupra imaginii publice, a stabilității instituționale și a capacității grădiniței de a construi relații solide cu familiile și comunitatea [7, p. 45]; [13, p. 2].

Rezultatele cercetării sugerează că variabilele socio-demografice explică doar parțial satisfacția profesională, în timp ce factorii organizaționali și psihosociali par să joace un rol mai important. În consecință, managementul instituțional ar trebui să orienteze strategiile de dezvoltare nu doar spre comunicarea externă, ci și spre consolidarea climatului intern, a sprijinului managerial și a mecanismelor de valorizare profesională [11, p. 12]; [11, p. 12].

În plan practic, se conturează câteva direcții de acțiune:

- investiții în dezvoltarea profesională, prin facilitarea accesului la programe de formare și la resurse pedagogice actuale [11, p. 12];
- comunicare transparentă și participare organizațională, prin implicarea cadrelor didactice în procesele decizionale și în definirea identității instituționale [1, p. 1];
- recunoașterea meritelor profesionale, prin mecanisme formale și informale de valorizare a contribuțiilor individuale [9, p. 1297];
- consolidarea unei culturi organizaționale pozitive, bazate pe colaborare, respect și încredere [12, p. 18];
- valorificarea marketingului de conținut, prin includerea experienței și expertizei profesorilor în comunicarea publică a instituției [7, p. 45].
- Prin integrarea acestor direcții, grădinițele pot construi un cadru în care satisfacția cadrelor didactice și eficiența strategiilor de marketing se susțin reciproc, contribuind la consolidarea reputației instituționale și la dezvoltarea sustenabilă a organizației [7, p. 45]; [13, p. 2].

BIBLIOGRAFIE

1. ALBRECHT, S. L. (ed.). Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2010. 496 p. ISBN 978-1-84844-821-6.

2. CHAFFEY, D. și Fiona ELLIS-CHADWICK. Digital Marketing. 7th ed. Harlow: Pearson, 2019. 540 p. ISBN 978-1-292-24157-9.
3. CHELCEA, S. Metodologia cercetării sociologice: Metode cantitative și calitative. București: Editura Economică, 2007. 720 p. ISBN 978-973-709-353-3.
4. FALLON, L. F. Employee satisfaction and organizational performance. Journal of Business Studies Quarterly. 2014, vol. 5, nr. 3, pp. 1–10. ISSN 2152-1034.
5. HEMSLEY-BROWN, J. și Izhar OPLATKA. Higher Education Consumer Choice. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 124 p. ISBN 978-1-137-49718-5.
6. KAPLAN, A. M. și M. HAENLEIN. Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. Business Horizons. 2010, vol. 53, nr. 1, pp. 59–68. ISSN 0007-6813.
7. KOTLER, Ph. și K. F. A. FOX. Strategic Marketing for Educational Institutions. 2nd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1995. 484 p. ISBN 978-0-13-668989-8.
8. LESTER, P. E. Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). Educational and Psychological Measurement. 1987, vol. 47, nr. 1, pp. 223–233. ISSN 0013-1644.
9. LOCKE, E. A. The Nature and Causes of Job Satisfaction. În: DUNNETTE, Marvin D. (ed.). Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago: Rand McNally, 1976, pp. 1297–1349. ISBN 978-0-528-62912-9.
10. LORTIE, D. C. Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press, 1975. 284 p. ISBN 978-0-226-49313-4.
11. MARC, A. Leadership educațional și inovație didactică. București: Editura Universitară, 2023. 210 p. ISBN 978-606-28-1582-3.
12. SCHEIN, Edgar H. Organizational Culture and Leadership. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. 436 p. ISBN 978-0-470-18586-5.
13. SPECTOR, P. E. Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. 96 p. ISBN 978-0-7619-8922-6.
14. SKAALVIK, E. M. și Sidsel SKAALVIK. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education. 2011, vol. 27, nr. 6, pp. 1029–1038. ISSN 0742-051X.
15. JUDGE, T. A.; THORESEN, C. J.; BONO, J. E. și Gregory K. PATTON. The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. Psychological Bulletin. 2001, vol. 127, nr. 3, pp. 376–407. ISSN 0033-2909.
16. BORMAN, G. D. și N. M. DOWLING. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. Review of Educational Research. 2008, vol. 78, nr. 3, pp. 367–409. ISSN 0034-6543.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE

RECONFIGURING THE PARADIGMS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF CURRENT SOCIETY

Mihai FLOROAIA, dr., profesor,
Colegiul Tehnologic „Spiru Haret", Piatra-Neamț, România

Mihai FLOROAIA, PhD, Teacher,
"Spiru Haret" Technological High School of Piatra-Neamț, Romania
ORCID: 0000-0002-9573-831X
e-mail: floroaiamihai@gmail.com

CZU:37.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p319-327

Abstract. This study addresses the profound transformations of educational management in the context of contemporary society, characterized by accelerated digitalization, globalization, and dynamic socio-economic changes. Within this framework, traditional paradigms centered on control and hierarchy are gradually being replaced by flexible, participatory, and innovation-oriented models.

The research highlights the need to redefine the role of the educational leader, who becomes a facilitator of change, a promoter of collaboration, and an agent of sustainable organizational development. It also examines the influence of technology on decision-making processes and institutional communication, emphasizing the importance of digital competencies and an open organizational culture.

The paper argues that the reconfiguration of educational management involves not only adapting to new external demands, but also an internal reconstruction of institutional values, practices, and strategies. In this regard, the focus shifts toward lifelong learning, distributed leadership, and the active involvement of all educational stakeholders.

The conclusions underline that the success of educational institutions in contemporary society depends on their ability to integrate change, to effectively leverage human and technological resources, and to build educational environments adaptable to evolving socio-economic contexts.

Keywords: educational management, leadership, innovation, digitalization, competence.

Introducere

Societatea contemporană se află într-un proces accelerat de transformare, caracterizându-se prin dinamism, digitalizare accentuată și transformări profunde la nivel social, economic și cultural, sistemul de învățământ preuniversitar este supus unor presiuni semnificative de adaptare, iar managementul educațional trebuie să își regândească paradigmele tradiționale.

Studiul de față își propune să evidențieze necesitatea reconfigurării managementului educațional, direcțiile principale de schimbare și implicațiile acestora asupra actorilor educaționali, bazându-se nu doar pe lecturile de specialitate din domeniu, ci și pe modesta mea activitate de aproximativ 30 de ani la catedră, din care vreo 17 ani în funcții de conducere (director), îndrumare și control (inspector școlar), la care se adaugă experiența de profesor metodist, formator și mentor. Consider că experiența empirică mă ajută în prezentarea unei situații concrete, cu obiectivitate a subiectului abordat.

Demersul investigativ integrează un cadru teoretic consolidat, o abordare metodologică de tip mixt și analiza comparativă a unor practici relevante din România și Uniunea Europeană. Rezultatele evidențiază necesitatea tranziției de la modele manageriale birocratice la modele flexibile, centrate pe leadership transformațional, guvernanță participativă și utilizarea strategică a datelor.

Evoluția managementului educațional

Este cunoscut faptul că managementul educațional clasic s-a bazat pe structuri ierarhice rigide, centralizarea deciziilor, accent pe conformitate și control. Acestora li s-a adăugat un curriculum standardizat, uniform ceea ce a determinat un rol pasiv al elevului în actul învățării. Toate aceste modele nu mai răspund astăzi, în mod eficient nevoilor societății.

În domeniul educației și învățământului, managementul a cunoscut o evoluție semnificativă, de la modelele clasice, fundamentate pe principiile eficienței și controlului (Taylor, Fayol), la abordări contemporane centrate pe leadership, cultură organizațională și schimbare instituțională. În viziunea lui Bush (2011), managementul educațional nu poate fi redus la dimensiunea administrativă, ci implică procese complexe de influențare și coordonare a actorilor educaționali. Fullan (2007) argumentează că schimbarea educațională autentică este dependentă de capacitatea organizațiilor de a dezvolta o cultură a învățării continue și a inovării.

Analizând *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023* cu modificările și completările ulterioare, la art. 194 (6), apare mențiunea de *mentor pentru management educațional* care să consilieze directorii și directorii adjuncți aflați la primul mandat. Chiar dacă, la nivel legislativ, s-a prevăzut această formare a managerilor școlari, se pare că, până la aplicarea în practică, mai este ceva timp de parcurs. Într-un asemnea context, firește, ne întrebăm care ar trebui să fie rolul real al unui astfel de mentor și al activității de mentorat pentru managerii de școli. Consilierea directorilor și a directorilor adjuncți care se află la prima astfel de experiență (în mod special al celor numiți „din pix" de către inspectorii școlari generali pe baza „recomandărilor" de la partidul din care fac parte, fără a avea competențe manageriale) de către *mentorii pentru management educațional*, precum și schimbul de bune practici între unitățile de învățământ sunt extrem de importante pentru întreaga activitate managerială actuală din unitățile școlare.

Reconfigurarea managementului educațional este influențată de mai mulți factori, dintre care menționez: digitalizarea (integrarea tehnologiei în procesul educațional și apariția unui management adaptativ), globalizarea (competiție și mobilitate crescută, dezvoltarea competențelor interculturale și alinierea la standarde internaționale), schimbările pe piața muncii (accent pe competențe transversale și flexibilitate cognitivă, care să facă față noilor meserii/profesii ale viitorului), diversitatea socio-culturală (nevoia de incluziune), crize recente (pandemii, conflicte militare, războaie), toate demonstrând o necesitate a flexibilității și în acest domeniu. Nu în ultimul rând, se adaugă starea de bine (Well-being), fiind vorba de sănătatea fizică și mintală a elevilor și cadrelor didactice ca premisă a performanței.

Astăzi, managementul educațional dobândește o dimensiune strategică, depășind funcțiile tradiționale administrative și birocratice. Literatura de specialitate subliniază faptul că eficiența instituțiilor educaționale este strâns corelată cu calitatea leadershipului și capacitatea organizațională de adaptare la situații concrete [5, p.1; 11, p. 11].

Conceptul de leadership transformațional, introdus de Burns (1978) și dezvoltat ulterior de Bass (1985), reprezintă un reper fundamental în literatura contemporană. Acesta se caracterizează prin capacitatea liderilor de a inspira, motiva și mobiliza membrii organizației în vederea atingerii unor obiective comune. În context educațional, leadershipul transformațional este asociat cu creșterea performanței instituționale, îmbunătățirea climatului organizațional și stimularea inovării [15, pp. 177-180].

Paradigma data-driven decision making presupune utilizarea sistematică a datelor în procesul decizional. Conform OECD (2020), instituțiile educaționale performante utilizează indicatori relevanți pentru monitorizarea progresului elevilor și pentru optimizarea intervențiilor educaționale.

Dacă în România, reformele recente vizează digitalizarea și profesionalizarea managementului educațional, chiar dacă persistă discrepanțe structurale între diverse medii educaționale, modelul finlandez se remarcă prin autonomie instituțională și accent pe profesionalism, în timp ce Estonia reprezintă un exemplu de bună practică în digitalizarea sistemului educațional. Pentru țara noastră, digitalizarea constituie unul dintre principalii factori de transformare a educației contemporane. Integrarea tehnologiilor digitale facilitează personalizarea învățării, extinderea accesului la resurse și dezvoltarea competențelor digitale.

Paradigme emergente în managementul educațional

După cum afirmam în paginile anterioare, transformările accelerate ale societății contemporane determină o reconfigurare semnificativă a paradigmelor tradiționale de management educațional. În acest context, instituțiile de învățământ sunt chemate să adopte modele flexibile și adaptive, capabile să răspundă complexității mediului socio-educațional actual. Analiza evidențiază patru direcții majore ale acestor paradigme emergente: leadershipul distribuit, managementul participativ, orientarea către elev și inovarea organizațională.

Leadershipul distribuit reprezintă o schimbare fundamentală de perspectivă, prin care responsabilitatea decizională nu mai este concentrată exclusiv la nivelul conducerii, ci este împărtășită între membrii organizației. Această abordare valorifică expertiza diversă a cadrelor didactice și încurajează asumarea responsabilității colective. Prin implicarea activă a profesorilor în procesele decizionale, se consolidează cultura organizațională și se stimulează inițiativa individuală, contribuind astfel la creșterea eficienței instituționale.

În strânsă legătură cu aceasta, managementul participativ promovează implicarea tuturor actorilor educaționali (profesori, elevi, părinți și comunitatea locală) în luarea deciziilor relevante pentru viața școlii. Această paradigmă favorizează transparența, comunicarea deschisă și construirea unui climat de încredere. Participarea activă a părților interesate nu doar îmbunătățește calitatea deciziilor, ci și sporește gradul de asumare și responsabilitate față de rezultatele obținute.

O altă direcție esențială este orientarea către elev, care reflectă trecerea de la un sistem centrat pe actul predării la unul centrat pe învățare, pe dobândirea unor competențe specifice reale. În acest sens, nevoile, interesele și particularitățile elevilor devin punctul de referință pentru proiectarea și implementarea actului educațional. Personalizarea învățării, utilizarea tehnologiilor digitale și promovarea competențelor transversale sunt elemente definitorii ale acestei paradigme, care contribuie la formarea unor indivizi autonomi și adaptabili.

În fine, inovarea organizațională constituie un factor-cheie în adaptarea instituțiilor educaționale la schimbările continue ale mediului extern. Aceasta presupune nu doar integrarea tehnologiilor moderne, ci și regândirea structurilor, proceselor și practicilor instituționale. Inovarea implică deschidere către experimentare, învățare continuă și colaborare interinstituțională, facilitând dezvoltarea unor modele educaționale sustenabile și relevante.

Drept concluzie, aceste sisteme de referință emergente reflectă o schimbare de paradigmă profundă, orientată spre flexibilitate, colaborare și adaptabilitate. Implementarea lor eficientă poate contribui semnificativ la creșterea calității educației și la alinierea acesteia la cerințele societății actuale.

Rezultatele sugerează necesitatea unei schimbări paradigmatice profunde, orientate către depășirea modelelor tradiționale rigide și adoptarea unor practici manageriale adaptabile și dinamice. În acest sens, flexibilitatea devine un principiu esențial, permițând instituțiilor educaționale să răspundă rapid și eficient la provocările generate de un mediu socio-economic în continuă schimbare. Aceasta implică restructurarea proceselor decizionale, promovarea autonomiei instituționale și adaptarea continuă a strategiilor educaționale la nevoile beneficiarilor direcți și indirecți.

Totodată, colaborarea se conturează ca un element central al noii paradigme, fiind necesară atât la nivel intern, între cadrele didactice și management, cât și la nivel extern, prin parteneriate cu comunitatea, mediul economic și alte instituții educaționale. Consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe cooperare și încredere contribuie la creșterea calității actului educațional și la dezvoltarea unor soluții inovatoare.

În plus, utilizarea strategică a resurselor (umane, materiale, financiare și tehnologice) devine o condiție indispensabilă pentru eficientizarea managementului educațional. Aceasta presupune nu doar optimizarea alocării resurselor existente, ci și valorificarea competențelor individuale, integrarea tehnologiilor digitale și susținerea dezvoltării profesionale continue. Astfel, instituțiile educaționale pot deveni organizații reziliente, capabile să anticipeze schimbarea și să genereze performanță sustenabilă.

Toate acestea au dus la crearea unui „profil profesional al managerului școlar" elaborat de Ministerul Educației și Cercetării, ce e drept, în stadiul de proiect, actualmente fiind supus analizei și dezbaterii publice (https://www.edu.ro/cons_pub_23_26_proiect_profil_manager_scolar.). Astfel, profilul actual al directorului unității de învățământ este fundamentat pe o abordare competențială integrată, care redefinește funcția managerială ca profesie distinctă și strategică în cadrul sistemului educațional. Astfel, managerul școlar este conceput ca lider educațional și manager al organizației școlare, responsabilul dezvoltării unei culturi instituționale orientate spre învățare, incluziune, performanță și colaborare. Structura profilului este organizată pe patru niveluri complementare: axiologic (valori), transversal (competențe generale), profesional (competențe specifice) și funcțional (descriptori comportamentali), fapt ce reflectă o viziune sistemică asupra rolului managerial. În plan operațional, documentul identifică cinci domenii majore de competență: leadership educațional și orientare strategică, management operațional și administrativ-financiar, managementul calității și utilizarea datelor, dezvoltarea resurselor umane și consolidarea relației școală–comunitate. Cu alte cuvinte, viziunea managerială va fi dominanta care decide dezvoltarea instituțională. Această configurare evidențiază tranziția de la un model administrativ tradițional la unul bazat pe leadership transformațional, luarea deciziilor informate și responsabilitate publică, în concordanță cu exigențele *Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023* și cu tendințele europene în domeniul managementului educațional.

În primul rând, *competențele de leadership educațional și orientare strategică* vizează capacitatea managerului de a formula și implementa o viziune instituțională coerentă, fundamentată pe valori precum echitatea, incluziunea și calitatea. Directorul are rolul de a mobiliza resursele organizației, de a inspira și motiva personalul didactic, precum și de a facilita procesele de schimbare și inovare. În acest sens, leadershipul nu este doar unul formal, ci presupune influență, coerență decizională și capacitate de anticipare a evoluțiilor din mediul educațional.

În al doilea rând, *competențele de management operațional, administrativ și financiar* includ planificarea, organizarea și monitorizarea activităților instituției, gestionarea eficientă a resurselor materiale și financiare, precum și respectarea cadrului legislativ. Managerul școlar trebuie să asigure funcționarea optimă a organizației, să elaboreze bugete, să gestioneze proiecte și să implementeze mecanisme de control intern, în condiții de transparență și responsabilitate publică.

Un alt domeniu esențial îl constituie *competențele de management al calității și utilizare a datelor*, care reflectă orientarea sistemului educațional către performanță

și evaluare continuă. Directorul trebuie să utilizeze indicatori relevanți pentru analiza rezultatelor elevilor, să interpreteze datele educaționale și să fundamenteze deciziile manageriale pe evidențe. Totodată, acesta este responsabil de implementarea mecanismelor de asigurare și îmbunătățire a calității, în concordanță cu standardele naționale și europene.

De asemenea, *competențele privind managementul resurselor umane* presupun recrutarea, selecția, evaluarea și dezvoltarea profesională a personalului didactic și nedidactic. Managerul educațional are rolul de a crea un climat organizațional pozitiv, de a stimula colaborarea și de a susține formarea continuă, în vederea creșterii performanței instituționale. În această dimensiune, abilitățile de comunicare, negociere și rezolvare a conflictelor devin esențiale.

Nu în ultimul rând, *competențele de dezvoltare a relației școală – comunitate* evidențiază rolul instituției de învățământ ca actor social activ. Directorul trebuie să dezvolte parteneriate cu autoritățile locale, părinții, organizațiile non-guvernamentale și mediul economic, contribuind la integrarea școlii în comunitate și la adaptarea ofertei educaționale la nevoile acesteia.

Privite în ansamblu, aceste competențe reflectă o schimbare de paradigmă în managementul educațional, de la o abordare predominant administrativă la una strategică, centrată pe leadership, performanță și responsabilitate socială, consolidând statutul managerului școlar ca profesionist al educației și agent al schimbării organizaționale, cu condiția ca drumul de la teorie la practică să nu fie unul anevoios.

Managementul bazat pe rezultate și competențe reprezintă un model strategic în care evaluarea performanței angajaților se concentrează pe realizările concrete și impactul acestora asupra obiectivelor organizaționale. Spre deosebire de metodele tradiționale, care pot pune accent pe prezență sau pe activități generice, acest tip de management prioritizează măsurarea rezultatelor tangibile, cuantificabile și relevante pentru succesul instituțional. Astfel, evaluarea performanței devine un instrument obiectiv, orientat spre realizarea efectivă a sarcinilor și atingerea indicatorilor cheie de performanță, facilitând identificarea clară a contribuțiilor individuale și colective.

Competențele cheie, precum gândirea critică, creativitatea și capacitatea de colaborare, sunt cultivate sistematic prin programe de formare, mentorat și proiecte interdisciplinare, asigurând nu doar îndeplinirea sarcinilor curente, ci și pregătirea organizației pentru provocările viitoare. Integrarea evaluării pe rezultate cu dezvoltarea competențelor creează un cadru sinergic, în care performanța măsurabilă și dezvoltarea profesională devin complementare, contribuind la creșterea eficienței, inovării și rezilienței organizaționale.

Managementul incluziv în educație reprezintă un cadru organizațional și pedagogic orientat spre asigurarea accesului egal la învățare și la dezvoltarea potențialului fiecărui elev, indiferent de diferențele individuale, sociale sau culturale [1, p. 12]. Acest tip de management presupune nu doar implementarea unor politici instituționale, ci și adaptarea strategiilor didactice la nevoile specifice ale elevilor, recunoscând diversitatea ca pe o resursă și nu ca pe un obstacol. [8, p. 45]

Adaptarea la nevoile fiecărui elev implică evaluarea continuă a competențelor, intereselor și dificultăților individuale, astfel încât intervențiile educaționale să fie personalizate, flexibile și eficiente. Prin aplicarea unor metode diferențiate de predare, a suportului individualizat și a resurselor educaționale variate, managerii școlari și cadrele didactice pot sprijini progresul fiecărui elev, reducând riscul de marginalizare și eșec școlar.

Promovarea echității și a accesului egal la educație constituie un principiu central al managementului incluziv. Aceasta presupune eliminarea barierelor structurale, culturale și socio-economice care limitează participarea elevilor la procesul educațional, precum și crearea unui mediu în care diversitatea este valorizată și respectată. Managerii școlari au responsabilitatea de a dezvolta politici și proceduri care să garanteze oportunități egale pentru toți elevii, inclusiv prin formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul incluziunii și prin monitorizarea progresului fiecărui elev. [2, p. 59]. În plus, implicarea comunității și colaborarea cu părinții și partenerii educaționali contribuie la consolidarea unui climat școlar incluziv, caracterizat prin respect reciproc, susținere și responsabilitate colectivă.

Prin urmare, managementul incluziv nu se limitează la respectarea cadrului legal sau la adaptarea formală a programelor educaționale, ci vizează construirea unei culturi organizaționale centrate pe echitate, diversitate și recunoașterea valorii fiecărui elev. Această abordare contribuie la creșterea performanței școlare, la reducerea inegalităților și la formarea unor cetățeni responsabili, capabili să valorifice diferențele într-un context social din ce în ce mai complex și dinamic. Astfel, managementul incluziv devine un instrument esențial pentru modernizarea și eficientizarea procesului educațional, consolidând principiile unei educații democratice și participative.

Concluzii

Reconfigurarea paradigmelor în cadrul managementului educațional preuniversitar se conturează ca un proces necesar și inevitabil în contextul transformărilor profunde ale societății contemporane. Dinamica accelerată a schimbărilor tehnologice, economice și sociale impune depășirea modelelor tradiționale, centrate pe control și rigiditate, și orientarea către abordări flexibile, adaptative și inovatoare. În acest cadru, managementul educațional devine un factor strategic esențial pentru asigurarea calității și relevanței actului educațional.

Analiza tuturor aspectelor evidențiază faptul că adoptarea unor paradigme emergente, precum leadershipul distribuit, managementul participativ și orientarea către elev, contribuie semnificativ la crearea unor organizații educaționale deschise și eficiente. Aceste direcții favorizează implicarea activă a tuturor actorilor educaționali, dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și responsabilitate, precum și creșterea capacității instituțiilor de a răspunde nevoilor reale ale beneficiarilor. În același timp, integrarea tehnologiei și promovarea competențelor digitale devin condiții indispensabile pentru modernizarea proceselor manageriale.

De asemenea, rezultatele subliniază importanța utilizării strategice a resurselor și a dezvoltării continue a capitalului uman. Instituțiile de învățământ preuniversitar sunt chemate să valorifice potențialul profesional al cadrelor didactice, să susțină formarea continuă și să încurajeze inovarea la nivel organizațional. În acest sens, managementul educațional capătă o dimensiune proactivă, orientată spre anticiparea schimbării și generarea de soluții sustenabile.

În concluzie, succesul reconfigurării managementului educațional depinde de capacitatea instituțiilor de a integra noile paradigme într-o viziune coerentă și de a construi un echilibru între tradiție și inovație. Doar printr-o abordare strategică, colaborativă și centrată pe nevoile elevului, sistemul educațional preuniversitar poate răspunde eficient provocărilor societății actuale și poate contribui la formarea unor indivizi autonomi, competenți și adaptați cerințelor viitorului.

BIBLIOGRAFIE

1. AINSCOW, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Taylor & Francis, 1999. ISBN: 9780750707350.
2. AINSCOW, M.; BOOTH, T. & DYSON, A. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2016. ISBN: 9781138917646.
3. BASS, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, 1985. ISBN: 9780029015001.
4. BUSH, T. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2021. ISBN 9789734685509.
5. BUSH, T. *Theories of educational leadership and management*. London: Sage, 2011. ISBN: 9781849200547.
6. CLOUGH, P. (ed.). *Managing Inclusive Education: From Policy to Experience*. London: SAGE Publications, 1998. ISBN: 9781853963933.
7. COMISIA EUROPEANĂ. *Digital Education Action Plan*. 2021, disponibil la adresa: https://ecswe.eu/wp-content/uploads/2020/12/ECSWE-Position-Paper-on-DEAP-2021-2027-updated-version.pdf. [04.03.2026].
8. FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. & ROUSE, M. *Achievement and Inclusion in Schools*. New York: Routledge, 2016. ISBN: 9781138809017.
9. FLOROAIA, M. *Rolul managerului de școală în promovarea valorilor morale, astăzi*. În: MOȘIN, O.; SCHEAU, I.; OPRIȘ, D. (editori). *Educația din perspectiva valorilor*. Tom VII. Alba-Iulia, 16-17 octombrie 2015. București: Eikon, 2015, pp. 301-305. ISBN: 9786067113907.
10. FLOROAIA, M. *Rolul metodei didactice în învățământul religios*. Piatra-Neamț: Editura Alfa, 2004. ISBN: 973-8458-29-3.
11. FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2007. ISBN: 9780807749586.
12. GHERGUȚ, A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 9789734605866.
13. HERLO, D. (coord.); EGEREU, A.; BALAȘ, E. et al. *Devenire în profesorat*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2020. ISBN: 9786063710216.

14. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. *Program de mentorat pentru directorii de unități de învățământ preuniversitar*. București, 2014.
15. LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. *Transformational leadership. Educational Administration Quarterly*, 2005.
16. OECD. *Education in the digital age*. Paris: OECD, 2020.
17. https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf. [04.03.2026].
18. https://www.edu.ro/cons_pub_23_26_proiect_profil_manager_scolar. [16.03.2026].
19. https://ave-romania.ro/profilul-de-competente-al-directorului-de-scoala/. [12.03.2026].

ROLUL LEADERSHIPULUI MORAL ȘI ETIC ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR SOCIAL-MORALE ȘI ÎN SPRIJINIREA ELEVILOR AFLAȚI ÎN SITUAȚIE DE RISC ȘCOLAR

THE ROLE OF MORAL AND ETHICAL LEADERSHIP IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-MORAL BEHAVIORS AND IN SUPPORTING STUDENTS AT RISK OF SCHOOL FAILURE

Monica MORARU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Ovidius" din Constanța
Mihaela BOTNARU, prof. înv. primar,
Școala Gimnazială nr. 1 Ciocârlia, jud. Constanța

Monica MORARU, PhD, Associate Professor,
"Ovidius" Universiry of Constanta, Romania
ORCID: 0009-0005-2513-3234
e-mail: andrada_mira@yahoo.com
Mihaela BOTNARU, Primary School Teacher,
Secondary School No. 1 Ciocârlia, Constanța County, Romania
ORCID: 0009-0008-9418-2306
e-mail: botnarumihaela@gmail.com

CZU: 37.07:37.017.7
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p328-336

Abstract. This study examines the relationship between moral–ethical leadership, school climate, and students' social–moral behaviors, with particular attention to the support provided to pupils at risk of school failure. The research employed a mixed-method design combining questionnaire-based quantitative analysis with thematic analysis of open-ended responses. The sample comprised 328 teachers and 68 school principals. Quantitative results showed strong, statistically significant associations between perceived moral–ethical leadership, school climate, and social–moral behaviors. Among teachers, moral–ethical leadership explained 55.9% of the variance in school climate, while the model including leadership and climate explained 69.7% of the variance in students' social–moral behaviors. Among principals, leadership explained 64.4% of the variance in school climate, whereas climate emerged as the stronger predictor of institutional support practices for vulnerable pupils. Qualitative findings converged with these patterns, highlighting respect, responsibility, fairness, dialogue, and trust as recurrent markers of ethical leadership in school life. The findings suggest that moral–ethical leadership shapes students' development primarily through the relational and axiological quality of school climate, with important implications for inclusive practice and school responses to vulnerability.

Keywords: moral–ethical leadership; school climate; social–moral behaviors; educational leadership; values in education

Fundamentare teoretică

Leadershipul educațional nu mai este înțeles astăzi doar ca administrare eficientă a resurselor și a procedurilor, ci ca o practică de influență care modelează viața școlii prin reperele valorice și etice asumate de cei care o conduc [2, p. 200]. Aici se vede și miza reală a conducerii școlare: nu numai deciziile contează, ci și felul în care ele dau consistență relațiilor, normelor și așteptărilor care organizează existența cotidiană a comunității școlare. Analiza sistematică realizată de Gümüş și colaboratorii arată că diversificarea cercetărilor asupra modelelor de leadership a adus în prim-plan și leadershipul etic, valorizat tot mai mult ca dimensiune relevantă pentru înțelegerea conducerii în educație [4, p. 31]. Discuția nu se oprește, prin urmare, la eficiența instituțională, ci se extinde și asupra calității morale a influenței exercitate în interiorul școlii.

Delimitarea dintre management și leadership rămâne necesară, chiar dacă, în viața școlii, cele două dimensiuni sunt adesea exercitate de aceeași persoană. La Gherguț, conducerea apare ca proces de influențare a grupului, susținut prin motivare, relații interpersonale funcționale, comunicare, cooperare și participarea membrilor organizației la luarea deciziilor, în timp ce managementul privește mai ales planificarea, organizarea și orientarea activității spre obiective instituționale [3, p. 68]. Tot el observă că un manager poate fi eficient fără a avea neapărat calitățile unui lider, ceea ce face și mai necesară separarea dintre administrare și influența autentică exercitată asupra oamenilor [3, p. 68]. Miza acestei distincții depășește planul terminologic, deoarece buna funcționare a unei instituții nu depinde numai de proceduri, de repartizarea sarcinilor sau de controlul administrativ, ci și de capacitatea de a mobiliza oameni în jurul unor repere comune. Bush leagă leadershipul de responsabilitatea de a genera și susține cultura organizației, prin comunicarea valorilor și a convingerilor fundamentale atât în interiorul școlii, cât și în relația acesteia cu exteriorul [2, p. 199]. Administrarea menține funcționarea; leadershipul influențează sensul, coerența și direcția dezvoltării instituționale.

Leadershipul moral și cel etic nu desemnează, în spațiul școlar, simple calități personale admirabile, ci o manieră de exercitare a autorității în care deciziile, raporturile interumane și direcția instituției rămân subordonate unor valori ce pot fi susținute public și asumate responsabil. La Sergiovanni, miza acestei poziționări devine foarte clară atunci când autoritatea morală este așezată în centrul conducerii: nu statutul formal conferă, în mod decisiv, legitimitate liderului, ci felul în care acesta își asumă obligații față de ceilalți, față de instituție și față de idealurile pe care comunitatea le recunoaște ca fiind demne de urmat [7, p. 139]. Brown și Treviño nuanțează această înțelegere, arătând că leadershipul etic reunește două dimensiuni distincte, dar inseparabile: liderul trebuie să fie perceput ca persoană onestă, credibilă și corectă, iar în același timp să transforme etica într-o temă explicită a conducerii, prin modelare vizibilă, comunicare și responsabilizare [1, p. 596]. Northouse mută accentul asupra consecințelor unei asemenea poziționări și arată că etica este centrală leadershipului tocmai pentru că acesta influențează oameni, distribuie putere și con-

tribuie la configurarea climatului moral al organizației, ceea ce reclamă respect, spirit de serviciu, dreptate, onestitate și orientare către comunitate [6, p. 565]. În lectura lui Starratt, reflecția capătă o expresie specific educațională: a conduce etic înseamnă a cultiva un mediu de învățare uman și responsabil, prin autenticitate, prezență și asumare morală [8, p. 22]. Mai mult, el arată că etica leadershipului educațional nu se lasă redusă la o singură logică normativă, ci cere articularea grijii, a justiției și a spiritului critic în fața situațiilor concrete ale vieții școlare [8, p. 26]. Leadershipul moral și etic nu poate fi redus nici la eficiența administrativă, nici la buna intenție declarativă, ci presupune coerență valorică, discernământ și capacitatea de a transforma principiile asumate în practici credibile.

Funcționarea școlii ca organizație este modelată de reguli, structuri și distribuirea formală a sarcinilor, dar și de calitatea climatului intern, de densitatea relațiilor de încredere și de forța reperelor valorice care reușesc să devină orientări vii ale comunității. Bush apropie leadershipul moral de cultura organizațională și arată că liderii contribuie la configurarea unei culturi școlare viabile prin valorile și convingerile pe care le susțin [2, p. 200]. Această influență nu trebuie însă înțeleasă în mod mecanic, ca și cum cultura ar putea fi impusă unilateral, deoarece ea este filtrată, negociată și reinterpretată de actorii instituției [2, p. 204]. La Gherguț, climatul motivațional pozitiv se recunoaște prin libertatea de exprimare a opiniilor, valorizarea ideilor venite din partea membrilor organizației, relații interpersonale mai puțin rigidizate, recunoașterea succesului și rezolvarea rapidă a conflictelor, adică prin acele condiții în care conducerea face loc participării și cooperării reale [3, p. 66]. Cultura și climatul nu pot fi tratate ca simple efecte secundare ale conducerii, ci reprezintă mediul concret în care valorile devin credibile sau își pierd consistența. Starratt mută discuția în centrul vieții școlare și susține că munca morală a liderului presupune cultivarea responsabilității, autenticității și prezenței la nivelul întregii comunități, astfel încât profesorii și elevii să poată construi relații reale, să își recunoască reciproc umanitatea și să participe la viața școlii ca spațiu comun de învățare și responsabilitate civică [8, p. 109].

Influența leadershipului asupra elevilor nu se exercită, în mod obișnuit, prin intervenții directe asupra fiecărui copil, ci prin felul în care sunt configurate condițiile de predare, colaborare profesională și viață instituțională. Leithwood și colaboratorii arată că liderii contribuie la învățarea elevilor mai ales indirect, prin influența exercitată asupra persoanelor și asupra caracteristicilor organizației, ceea ce explică de ce efectele conducerii devin vizibile în climatul școlar, în participarea profesională, în coerența instituțională și în orientarea comună a școlii [5, p. 11]. Stefkovich și Frick așază în centrul deciziei educaționale interesul superior al elevului, înțeles nu ca formulă abstractă, ci ca apreciere atentă a drepturilor, responsabilităților, respectului și nevoilor elevului aflat într-un context concret [9, p. 26]. Aceiași autori insistă că judecata morală a liderului școlar se verifică în capacitatea de a decide ce este mai bine pentru un elev anume, într-o circumstanță socială particulară, nu în alegerea variantei celei mai comode pentru adulți sau pentru inerțiile instituționale [9, p. 49]. Pe acest fundal devine inteligibilă și opțiunea cercetării de față pentru analiza modului în care profesorii și directorii percep relația dintre leadershipul moral-etic, climatul

școlar, dezvoltarea comportamentelor prosociale și sprijinul acordat elevilor aflați în risc școlar.

Metodologia cercetării

Demersul are un design mixt, cu dominantă cantitativă și componentă calitativă exploratorie. Ancheta pe bază de chestionar a fost utilizată pentru testarea relațiilor dintre leadershipul moral-etic, climatul școlar și comportamentele social-morale, iar itemii deschiși au permis surprinderea modului în care profesorii și directorii interpretează practicile de conducere, experiențele instituționale și situațiile cu relevanță etică. Asocierea celor două tipuri de date a urmărit să redea mai fidel atât structura măsurabilă a fenomenului, cât și expresiile lui concrete în viața școlii.

Scopul demersului a fost analiza relației dintre leadershipul moral-etic exercitat în școală, climatul educațional și dezvoltarea comportamentelor social-morale, din perspectiva profesorilor și a directorilor de unități de învățământ. Obiectivele au vizat identificarea modului în care leadershipul moral-etic este perceput în unitățile investigate, examinarea climatului școlar în dimensiunile sale relaționale, axiologice și organizaționale și surprinderea legăturii dintre practicile de conducere bazate pe valori și manifestarea comportamentelor prosociale.

Pentru verificarea relațiilor propuse au fost formulate două ipoteze de lucru:

H1: *Leadershipul moral-etic exercitat de conducerea școlii influențează semnificativ climatul școlar, prin modelarea relațiilor interpersonale, a normelor de interacțiune și a cadrului axiologic care susține incluziunea, respectul și sentimentul de siguranță în comunitatea educațională*;

H2: *Un climat școlar caracterizat prin încredere, respect și incluziune favorizează manifestarea comportamentelor social-morale ale elevilor*.

Lotul investigat a reunit două categorii de participanți, selectate pentru a surprinde fenomenul din dublă perspectivă: 328 de cadre didactice și 68 de directori de unități de învățământ. Eșantionul profesorilor este alcătuit preponderent din respondenți proveniți din mediul urban (65,9%), majoritatea activând în școli de stat (93,0%) și având statut de titular (95,7%). Profilul profesional al acestui lot indică un nivel ridicat de stabilitate și experiență: 72,6% dintre participanți dețin gradul didactic I, iar 62,2% au o vechime în învățământ de peste 20 de ani. Lotul directorilor include participanți din mediul urban (61,8%) și rural, majoritatea conducând unități de învățământ de stat (91,2%). Prin această structură, secțiunea empirică beneficiază atât de perspectiva celor care exercită conducerea, cât și de cea a profesioniștilor care resimt direct efectele acesteia în viața școlii.

Instrumentarul a inclus două chestionare distincte, construite convergent, dar adaptate rolului profesional al respondenților. Varianta adresată cadrelor didactice a cuprins 23 de itemi: 5 itemi socio-profesionali, 15 itemi formulați pe scală Likert în 5 trepte și 3 itemi deschiși. Nucleul cantitativ a fost organizat în jurul a trei dimensiuni: leadership moral-etic (5 itemi), climat școlar și incluziune (6 itemi) și comportamente social-morale ale elevilor (4 itemi). Chestionarul destinat directorilor a inclus 26

de itemi, dintre care 3 itemi de context instituțional, 15 itemi Likert și 8 itemi deschiși. În cazul acestui instrument, itemii cantitativi au fost distribuiți în trei arii: leadership moral-etic (7 itemi), climat școlar și management incluziv (6 itemi) și practici instituționale orientate spre sprijinul elevilor (2 itemi). Această arhitectură a permis atât măsurarea sistematică a constructelor urmărite, cât și surprinderea dimensiunii lor trăite în contexte școlare concrete.

Datele au fost colectate prin aplicarea online a celor două chestionare, iar prelucrarea lor a combinat analiza cantitativă și interpretarea calitativă. Consistența internă a scalelor compozite alcătuite din cel puțin trei itemi a fost verificată prin coeficientul Cronbach alpha. Analiza statistică a inclus indicatori descriptivi, corelații și modele de regresie utilizate pentru examinarea relațiilor dintre leadershipul moral-etic, climatul școlar și comportamentele social-morale. Prelucrarea a fost realizată cu ajutorul Microsoft Excel și SPSS. În paralel, răspunsurile la itemii deschiși au fost supuse unei codificări tematice, astfel încât datele narative să funcționeze ca suport interpretativ pentru rezultatele cantitative și pentru nuanțarea concluziilor formulate.

Rezultatele cercetării

Analiza datelor provenite de la cadrele didactice evidențiază o structură internă robustă a instrumentului și relații consistente între variabilele centrale ale studiului. Scalele utilizate au prezentat o fidelitate bună spre foarte bună, coeficientul Cronbach alpha fiind de 0,921 pentru leadershipul moral-etic, 0,854 pentru climatul școlar și incluziune și 0,792 pentru comportamentele social-morale ale elevilor. Valorile medii sunt ridicate pe toate cele trei dimensiuni investigate, ceea ce indică o percepție favorabilă a respondenților asupra realității școlare analizate: M = 4,465 pentru leadershipul moral-etic, M = 4,461 pentru climatul școlar și incluziune și M = 4,540 pentru comportamentele social-morale. Analiza corelațională a evidențiat asocieri pozitive puternice și semnificative statistic între leadershipul moral-etic și climatul școlar ($r=0,747$; $p< 0,001$), între leadershipul moral-etic și comportamentele social-morale ($r=0,764$; $p<0,001$), precum și între climatul școlar și comportamentele social-morale ($r = 0,799$; $p< 0,001$). Modelul de regresie liniară arată că leadershipul moral-etic explică 55,9% din variația climatului școlar ($R^2 = 0,559$), iar modelul care include leadershipul moral-etic și climatul școlar explică 69,7% din variația comportamentelor social-morale ale elevilor ($R^2 = 0,697$). În acest al doilea model, ambele variabile rămân predictori semnificativi, dar contribuția climatului școlar este mai puternică, ceea ce sugerează că influența leadershipului asupra comportamentelor elevilor se exprimă și prin calitatea mediului relațional și axiologic construit în școală. O sinteză a indicatorilor descriptivi și a coeficienților de consistență internă pentru cele două loturi este prezentată în **Tabelul 1**.

Tabelul 1. Indicatori descriptivi și coeficienți de consistență internă

Dimensiune	Profesori α	Profesori M	Directori α	Directori M
Leadership moral-etic	0,921	4,465	0,790	4,498

Dimensiune	Profesori α	Profesori M	Directori α	Directori M
Climat școlar	0,854	4,461	0,818	4,473
Rezultat / practici de sprijin	0,792	4,540	0,744	4,331
N cazuri valide	328	320*	68	68

** Pentru scala de climat la profesori au existat valori text introduse accidental; în analizele care implică această scală au rămas 320 de cazuri valide.*

În lotul directorilor, indicatorii descriptivi și analizele de consistență internă confirmă o structură satisfăcătoare a instrumentului și relații semnificative între variabilele investigate. Coeficientul Cronbach alpha a fost de 0,790 pentru leadershipul moral-etic, 0,818 pentru climatul școlar și managementul incluziv și 0,744 pentru practicile instituționale orientate spre sprijinul elevilor. Valorile medii rămân ridicate și în acest lot, ceea ce indică o percepție favorabilă asupra practicilor de conducere și a funcționării instituționale: M = 4,498 pentru leadershipul moral-etic, M = 4,473 pentru climatul școlar și managementul incluziv și M = 4,331 pentru practicile de sprijin. Corelațiile sunt pozitive și semnificative statistic între leadershipul moral-etic și climatul școlar ($r = 0,802$; $p < 0,001$), între leadershipul moral-etic și practicile de sprijin ($r = 0,659$; $p < 0,001$), precum și între climatul școlar și practicile de sprijin ($r = 0,710$; $p < 0,001$). Datele comparative privind coeficienții alpha, valorile medii și principalele asocieri dintre variabile sunt sintetizate în **Tabelul 1**, iar modelele de regresie sunt prezentate separat în **Tabelul 2**. Modelul de regresie arată că leadershipul moral-etic explică 64,4% din variația climatului școlar ($R^2 = 0,644$). În modelul în care practicile de sprijin sunt explicate simultan prin leadership moral-etic și climat școlar, proporția de variație explicată este de 52,7% ($R^2 = 0,527$), însă numai climatul școlar rămâne predictor semnificativ, ceea ce sugerează un rol mediator mai puternic al mediului organizațional în raport cu intervențiile instituționale orientate spre elevi.

Tabelul 2. Modele de regresie liniară

Model de regresie	Profesori R^2	Directori R^2
Regresia 1: leadership moral-etic → climat școlar	0,559	0,644
Regresia 2: leadership moral-etic + climat → rezultat	0,697	0,527

Notă. La profesori, „rezultat" = comportamente social-morale ale elevilor; la directori, „rezultat" = practici instituționale de sprijin al elevilor.

O imagine comparativă a valorilor medii obținute pentru dimensiunile principale investigate în cele două loturi este redată în ***Figura 1***.

Analiza răspunsurilor calitative ale profesorilor indică un profil axiologic relativ coerent al vieții școlare, dar și câteva zone percepute ca insuficient consolidate. La întrebarea referitoare la valorile moral-etice deja promovate, respectul apare cel mai frecvent, fiind menționat în 68,6% dintre răspunsuri (225 din 328). Urmează responsabilitatea și familia onestitate–integritate, fiecare prezentă în 38,1% din corpus (125 de mențiuni), apoi empatia (22,0%), solidaritatea sau ajutorul reciproc (20,7%)

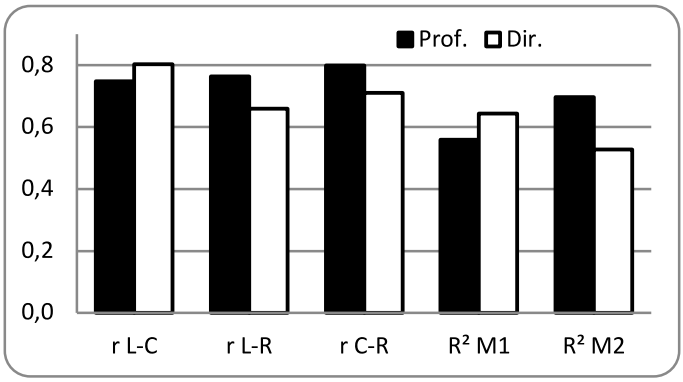


Figura 1. Compararea corelațiilor și a puterii explicative

Notă. „Rezultat" = comportamente social-morale (profesori) și practici de sprijin (directori).

Legendă. L = leadership moral-etic; C = climat școlar; R = rezultat (comportamente social-morale la profesori / practici de sprijin la directori).

și echitatea ori corectitudinea (17,7%). Ierarhia aceasta arată că profesorii văd școala mai ales ca spațiu al conduitei responsabile și al relațiilor reglate de norme clare. În răspunsurile privind valorile ce ar trebui întărite, empatia trece pe primul loc, cu 21,6% din mențiuni (71 de răspunsuri), iar respectul și responsabilitatea apar la același nivel, câte 18,3%; onestitatea și integritatea rămân importante, dar sunt invocate mai rar (15,9%). Diferența dintre cele două serii de răspunsuri este relevantă: unele valori sunt recunoscute ca prezente în cultura școlii, dar nu și ca suficient de puternice în practica de zi cu zi. Situațiile narative despre rolul directorului se organizează în jurul a trei nuclee tematice: medierea conflictelor prin dialog și ascultare, luarea unor decizii echitabile și transparente, fără favoritisme, și intervențiile de sprijin pentru elevii vulnerabili ori pentru colective aflate în tensiune. Din această perspectivă, leadershipul etic devine vizibil mai ales atunci când produce corectitudine, siguranță și încredere, nu când rămâne la nivel declarativ.

Răspunsurile directorilor fixează leadershipul moral-etic mai ales în registrul deciziei concrete și al protecției instituționale a elevului. În strategiile de modelare a culturii organizaționale, cele mai frecvente repere sunt comunicarea și dialogul, prezente în 34 din cele 68 de răspunsuri, urmate de formularea explicită a valorilor și regulilor comune (27 de mențiuni) și de colaborare ori leadership distribuit (26 de mențiuni). Când sunt numite valorile promovate constant în școală, respectul domină clar corpusul, cu 42 de apariții, urmat de responsabilitate (33), echitate sau corectitudine (22), onestitate ori adevăr (19), empatie (14) și integritate (12). La nivelul sprijinului acordat elevilor aflați în risc școlar, răspunsurile se grupează în jurul colaborării cu familia și al proiectelor sau programelor instituționale, fiecare cu câte 25 de mențiuni, apoi al consilierii și suportului emoțional (23) și al măsurilor remediale de sprijin academic (21). Impactul valorilor morale este observat de directori mai ales în creșterea respectului și a ajutorului reciproc între elevi (29 de răspunsuri), în reglarea

conflictelor (24), în asumarea greșelii și a responsabilității (26) și în participarea mai activă la viața școlii (21). Unul dintre cele mai puternice exemple descrie adaptarea programului de frecvență pentru un elev aflat în risc de abandon, care muncea pentru a-și întreține familia, astfel încât acesta să poată finaliza studiile.

Privite împreună, cele două serii de rezultate susțin ideea că leadershipul moral-etic acționează mai puțin ca intervenție directă asupra elevilor și mai mult ca factor de structurare a mediului școlar în care aceștia învață și se socializează. În lotul profesorilor, asocierea puternică dintre leadershipul moral-etic și climatul școlar, precum și contribuția mai ridicată a climatului în modelul explicativ al comportamentelor social-morale, sugerează că efectele conducerii devin vizibile prin relațiile, normele și formele de interacțiune cultivate în instituție. Aceeași direcție apare și în lotul directorilor: leadershipul moral-etic explică într-o măsură substanțială climatul școlar, însă atunci când sunt analizate practicile instituționale de sprijin, climatul rămâne predictorul mai puternic. Datele calitative întăresc această lectură. Profesorii asociază leadershipul etic mai ales cu echitatea decizională, ascultarea reală și intervenția corectă în situații tensionate, în timp ce directorii îl leagă de comunicare, formularea explicită a valorilor comune, colaborare și protejarea elevilor vulnerabili. Convergența dintre cele două perspective este semnificativă: ambele loturi indică respectul, responsabilitatea, corectitudinea și încrederea drept nuclee ale vieții școlare sănătoase. Diferența apare în accent: profesorii surprind mai pregnant efectele climatului asupra relațiilor cotidiene și asupra siguranței morale a colectivului, pe când directorii descriu mai clar mecanismele instituționale prin care aceste valori sunt traduse în decizii, reguli și forme de sprijin. Rezultatele confirmă, astfel, H1 și H2 și se află în acord cu observația lui Leithwood și a colaboratorilor că influența leadershipului asupra elevilor este, în mare măsură, indirectă [5, p. 11]. În același timp, ele dau substanță ideii formulate de Stefkovich și Frick potrivit căreia judecata educațională trebuie evaluată în funcție de ceea ce servește cel mai bine elevului concret [9, p. 49]. Astfel, leadershipul moral-etic apare nu doar ca resursă axiologică a conducerii, ci ca factor de configurare a unui climat capabil să susțină comportamente prosociale și răspunsuri instituționale adecvate la vulnerabilitate.

Concluzii. Ansamblul rezultatelor obținute susține ideea că leadershipul moral-etic reprezintă o resursă relevantă pentru funcționarea sănătoasă a organizației școlare, nu doar prin valorile pe care le afirmă, ci mai ales prin efectele pe care le produce asupra climatului intern și asupra modului în care școala răspunde nevoilor elevilor. Datele cantitative au arătat că leadershipul moral-etic se asociază semnificativ atât cu climatul școlar, cât și cu manifestarea comportamentelor social-morale, iar analizele de regresie sugerează că influența sa se exprimă în mare măsură prin calitatea mediului relațional și axiologic construit în instituție. Răspunsurile calitative ale profesorilor și directorilor întăresc această concluzie, indicând că respectul, responsabilitatea, echitatea, dialogul și grija față de elevii vulnerabili nu rămân simple referințe normative, ci se pot transforma în practici vizibile, capabile să susțină coeziunea, încrederea și dezvoltarea comportamentelor prosociale în viața școlii.

Interpretarea acestor rezultate trebuie făcută, totuși, cu prudență. Datele provin din auto-raportare, ceea ce poate introduce un anumit grad de idealizare a practicilor școlare și a climatului organizațional. În plus, designul transversal nu permite formularea unor concluzii cauzale ferme, ci doar evidențierea unor asocieri semnificative între variabilele investigate. O altă limită privește structura eșantioanelor, alcătuite din loturi inegale și neprobabilistice, ceea ce reduce posibilitatea generalizării rezultatelor la nivelul întregului sistem educațional. Componenta calitativă aduce profunzime interpretării, dar rămâne dependentă de disponibilitatea și stilul de răspuns al participanților.

Rezultatele obținute deschid câteva direcții de continuare relevante, atât la nivel științific, cât și la nivel aplicativ. Ar fi utilă extinderea investigației pe eșantioane mai largi și mai diversificate, precum și dezvoltarea unor cercetări longitudinale care să permită urmărirea în timp a relației dintre leadershipul moral-etic, climatul școlar și comportamentele social-morale ale elevilor. De asemenea, merită aprofundate practicile instituționale prin care valorile morale și etice sunt traduse în măsuri concrete de incluziune, prevenire a riscului școlar și sprijin al elevilor vulnerabili. În ansamblu, studiul susține ideea că leadershipul moral-etic nu reprezintă doar o exigență normativă a conducerii școlare, ci o condiție importantă pentru construirea unui climat educațional capabil să susțină dezvoltarea prosocială și binele elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BROWN, M. E. și L. K. TREVIÑO. Ethical leadership: A review and future directions. The Leadership Quarterly. 2006, 17(6), pp. 595–616.
2. BUSH, T. Leadership și management educațional: teorii și practici actuale. Ed. a 2-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2021. ISBN 978-973-46-8550-9.
3. GHERGUȚ, A. Management general și strategic în educație: Ghid practic. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0586-6.
4. GÜMÜŞ, S.; Mehmet Şükrü BELLIBAŞ; Murat ESEN și Emine GÜMÜŞ. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. Educational Management Administration & Leadership. 2018, 46(1), pp. 25–48.
5. LEITHWOOD, K.; K. S. LOUIS; S. ANDERSON și K. WAHLSTROM. How leadership influences student learning: A review of research. New York: The Wallace Foundation, 2004.
6. NORTHOUSE, P. G. Leadership: Theory and Practice. 9th ed. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 2021. ISBN 978-1-5443-9756-6.
7. SERGIOVANNI, Th. J. Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. ISBN 0-7879-0259-4.
8. STARRATT, R. J. Ethical Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 0-7879-6564-2.
9. STEFKOVICH, J. A. și W. C. FRICK. Best Interests of the Student: Applying Ethical Constructs to Legal Cases in Education. 3rd ed. New York: Routledge, 2021. ISBN 978-0-367-41745-1.

DE LA CERCETAREA ASUPRA CREIERULUI LA PROCESUL DE INSTRUIRE: INTEGRAREA NEUROȘTIINȚELOR ÎN PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ DIN ROMÂNIA

FROM BRAIN RESEARCH TO CLASSROOM PRACTICE: THE INTEGRATION OF NEUROSCIENCE IN ROMANIAN EDUCATIONAL PRACTICE

Florentina Olimpia AVRAM, dr., lector univ.,
Universitatea „Ovidius" din Constanța
Mihaela BOTNARU, prof. înv. primar,
Școala Gimnazială nr. 1 Ciocârlia, jud. Constanța

Florentina Olimpia AVRAM, PhD, University Lecturer,
"Ovidius" University of Consanta, Romania
ORCID: 0009-0004-4118-8430
e-mail: olimpiaflore@yahoo.fr
Mihaela BOTNARU, Primary School Teacher,
Secondary School No. 1 Ciocârlia, Constanța County, Romania
ORCID: 0009-0008-9418-2306
e-mail: botnarumihaela@gmail.com

CZU: 37.015.3:159.95(498)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p337-345

Abstract. This study examines how Romanian pre-university teachers relate to the neuroscience of learning, focusing on three central dimensions: conceptual familiarity, the pedagogical value attributed to the field, and perceived self-efficacy for integrating neuroeducational principles into practice. The research, quantitative, cross-sectional, and exploratory in design, was based on an online questionnaire administered to a non-probabilistic sample of 135 teachers from different educational levels and from both urban and rural settings. The hypotheses addressed the relationships among the three dimensions, as well as the role of prior training on the relationship between the brain and learning. The findings confirm positive associations among conceptual familiarity, perceived pedagogical value, and self-efficacy, while the regression model shows that the first two dimensions contribute significantly to explaining self-efficacy for integration. Prior exposure to training activities is positively associated with all the investigated dimensions. Differences by educational level, area of residence, and teaching experience were not statistically significant. The findings support the need to strengthen teacher training and to integrate educational neuroscience more explicitly into professional teaching culture.

Keywords: educational neuroscience; neuroscience of learning; teacher self-efficacy; professional development; educational practice

Introducere

Neuroștiința educației s-a afirmat, în ultimele două decenii, ca domeniu interdisciplinar aflat la intersecția dintre neuroștiințe, psihologia cognitivă și științele edu-

cației, interesat de înțelegerea învățării și de relevanța sa pentru practica pedagogică [12, p. 6]. Dezvoltarea acestui câmp a fost susținută atât de progresul cercetării asupra creierului, cât și de interesul pentru o educație bazată pe dovezi, capabilă să lege datele științifice despre învățare de deciziile didactice din clasă [14, p. 4]. Astfel, plasticitatea cerebrală, atenția, memoria de lucru, consolidarea învățării și rolul emoțiilor au devenit repere importante pentru interpretarea experienței educaționale [2, p. 20].

Relația dintre cercetarea asupra creierului și practica educațională nu este însă directă. Rezultatele neuroștiințifice nu se convertesc automat în metode didactice, ci cer mediere conceptuală, validare psihologică și contextualizare pedagogică [1, p. 600]. De aici și rolul strategic al profesorului: familiarizarea sa conceptuală, valoarea pedagogică atribuită domeniului și sentimentul de competență profesională influențează posibilitatea integrării principiilor neuroeducaționale în activitatea didactică [13, p. 1].

În România, documentele oficiale accentuează dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor, precum și necesitatea cunoașterii modului în care aceștia învață. Cu toate acestea, analiza cadrului legislativ, curricular și a planurilor publice de formare inițială sugerează că neuroștiința educației nu este încă integrată explicit și sistematic ca reper distinct de formare sau de reflecție pedagogică [8; 11, p. 51].

Studiul de față investighează modul în care cadrele didactice din învățământul preuniversitar românesc se raportează la neuroștiința învățării, urmărind trei dimensiuni: familiarizarea conceptuală, valoarea pedagogică atribuită domeniului și autoeficacitatea percepută pentru integrarea acestor principii în practica didactică.

Fundamentarea teoretică a cercetării

Neuroștiința educației s-a conturat ca domeniu interdisciplinar din nevoia de a înțelege mai riguros relația dintre dezvoltarea creierului, procesele cognitive și experiențele de învățare, fără a reduce educația la un simplu efect al mecanismelor neuronale. Tokuhama-Espinosa [18, p. 38] arată că perspectiva Mind, Brain, and Education s-a construit tocmai prin articularea neuroștiințelor, psihologiei și pedagogiei, în jurul unui limbaj comun.

Thomas et al. [16, p. 477] subliniază că relevanța acestui domeniu nu constă în promisiunea unor „rețete" didactice extrase direct din laborator, ci în capacitatea sa de a clarifica procesele care susțin învățarea și diferențele individuale dintre elevi. În această perspectivă, învățarea nu mai apare ca simplă acumulare de informații, ci ca proces de reorganizare progresivă a sistemelor cognitive și neuronale, dependent de experiență, dezvoltare și context.

Plasticitatea cerebrală ocupă aici un loc central. Dehaene [2, p. 20] arată că învățarea devine posibilă deoarece rețelele neuronale se modifică prin activitate, exercițiu, feedback și consolidare. Della Sala și Anderson [3, p. 294] atrag însă atenția că relevanța pedagogică a plasticității nu rezultă din simpla afirmație că „creierul se schimbă", ci din înțelegerea condițiilor în care aceste schimbări devin funcțional semnificative pentru performanța elevului. În același registru, Demetriou și Spanoudis

[4, p. 132] evidențiază rolul arhitecturii cognitive: atenția, memoria de lucru, viteza de procesare și raționamentul se susțin reciproc și modelează eficiența învățării, iar Thomas [17, p. 16] arată că expresia acestor procese variază în funcție de ritmurile maturizării și de interacțiunea dintre predispozițiile biologice și mediul educațional.

La fel de importantă este depășirea opoziției dintre cogniție și afectivitate. Immordino-Yang [6, p. 17] arată că emoțiile nu reprezintă un adaos periferic al învățării, ci una dintre condițiile ei, deoarece orientează atenția, susțin motivația și conferă semnificație experiențelor educaționale. Fundamentele neurocognitive ale învățării sugerează astfel că predarea eficientă trebuie înțeleasă în relație cu plasticitatea, resursele cognitive disponibile și dimensiunea afectivă a experienței de învățare.

Integrarea cunoștințelor despre creier în practicile educaționale nu se referă la transferul direct al unor date de laborator în sala de clasă, ci la transformarea lor într-o resursă de reflecție pedagogică. În acest proces, profesorul are un rol decisiv, deoarece mediază relația dintre cercetare și practica didactică propriu-zisă. Literatura de specialitate arată că profesorii nu aplică direct informații despre activitatea cerebrală, ci le interpretează și le traduc pedagogic în organizarea sarcinilor de învățare, în ritmul predării, în utilizarea feedbackului, în gestionarea încărcării cognitive și în valorizarea dimensiunii emoționale a experienței educaționale [5, p. 317].

Studiile recente sugerează, de asemenea, că o familiarizare mai bună a cadrelor didactice cu neuroștiința învățării poate susține o practică mai reflexivă, mai sensibilă la diversitatea elevilor, la autoreglare și la exigența unei educații bazate pe dovezi [13, p. 1].

Transferul dintre cercetarea asupra creierului și practica din clasă rămâne însă dificil și nu poate fi conceput liniar. Bowers [1, p. 600] atrage atenția că datele neuroștiințifice nu generează automat metode pedagogice superioare, iar în multe situații psihologia cognitivă oferă un nivel explicativ mai direct relevant pentru instruire. În aceeași direcție, Della Sala și Anderson [3, p. 294] susțin că valoarea reală pentru educație nu provine din fascinația pentru creier ca obiect biologic, ci din înțelegerea proceselor cognitive care mediază comportamentul de învățare. De aici și riscul ca extragerea prea rapidă a unor „rețete didactice" din rezultate experimentale să simplifice excesiv atât neuroștiința, cât și educația. Sander et al. [15, p. 9] insistă, în acest sens, asupra nevoii de prudență epistemologică, discernământ și refuz al transformării unor constatări încă nuanțate în prescripții pedagogice rigide.

Pedagogic relevantă devine doar acea integrare a cunoștințelor despre creier care este susținută de mediere critică, de formarea profesorilor și de o raportare echilibrată la dovezile disponibile.

Studiile recente deplasează discuția de la legitimitatea abstractă a neuroștiinței educației către întrebări direct relevante pentru practica școlară: ce știu profesorii despre neuroștiința învățării, ce valoare pedagogică îi atribuie și în ce măsură se simt capabili să îi integreze principiile în activitatea didactică. Liu et al. [10, p. 1] arată că atitudinile față de domeniu tind să fie favorabile, dar cunoașterea efectivă rămâne limitată, iar profesorii în activitate beneficiază mai rar de oportunități sistematice de formare. Ribeiro et al. [13, p. 1] evidențiază, la rândul lor, că expunerea la cursuri

de neuroștiință prezice pozitiv autoeficacitatea didactică, mai ales în raport cu strategiile de instruire și managementul clasei. În aceeași direcție, Lima et al. [9, p. 327] descriu efectele cumulative ale unor programe de formare susținute pe termen lung, iar Le Cunff et al. [7, p. 7] includ printre prioritățile actuale ale domeniului formarea profesorilor, bunăstarea emoțională, neurodiversitatea și relația dintre funcțiile neurocognitive și rezultatele educaționale. Profesorul apare astfel nu doar ca beneficiar al cunoașterii neuroeducaționale, ci ca principal mediator al acesteia.

În România, documentele-cadru accentuează dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a elevilor și necesitatea cunoașterii modului în care aceștia învață [8; 11, p. 51]. Mai puțin clară este integrarea explicită a neuroștiinței educației în formarea inițială a profesorilor. Pentru a examina această dimensiune, în cadrul studiului de față a fost realizată o investigație documentară exploratorie asupra a 17 pachete curriculare publice din 10 universități românești: 8 planuri de licență pentru programele PIPP/PIP, 6 planuri masterale relevante pentru formarea didactică și 3 pachete curriculare ale programului de formare psihopedagogică organizate prin două structuri DPPD/DSPP. Eșantionul a inclus programe din universități reprezentative, precum Universitatea „Ovidius" din Constanța, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea din București, Universitatea de Vest din Timișoara, Universitatea Transilvania din Brașov, Universitatea „Ștefan cel Mare" din Suceava și Universitatea din Oradea.

Analiza titlurilor de discipline, a planurilor de învățământ și, acolo unde au fost publice, a fișelor sau orarelor nu a evidențiat cursuri denumite explicit „neuroștiința", „neuroeducație" sau „neuroștiințe aplicate în educație" în nucleul programelor standard de formare didactică; oferta curriculară rămâne centrată predominant pe psihologia educației, pedagogie, curriculum, evaluare, didactică și practică pedagogică. În câteva programe conexe din aria psihologiei și psihopedagogiei speciale au fost identificate, totuși, discipline precum „Neuropsihologie", „Elemente de neuropsihologie", „Terapia tulburărilor de limbaj cu substrat neurologic" și „Neuroștiințe cognitive și clinice".

Dimensiunea neuro este, așadar, prezentă în universități, dar nu apare integrată vizibil, ca disciplină distinctă, în majoritatea programelor publice standard de formare inițială a personalului didactic. Tocmai această discrepanță dintre relevanța internațională a domeniului și slaba sa explicitare curriculară în context românesc justifică cercetarea de față.

Metodologia și designul cercetării

Cercetarea a urmărit investigarea modului în care cadrele didactice din învățământul preuniversitar românesc se raportează la neuroștiința învățării, prin analiza a trei dimensiuni centrale: familiarizarea conceptuală cu unele principii de bază ale domeniului, valoarea pedagogică atribuită neuroștiinței educației și autoeficacitatea percepută pentru integrarea acestor principii în practica didactică. În plus, studiul a explorat relația dintre aceste dimensiuni și expunerea anterioară la activități de for-

mare privind creierul și învățarea, precum și eventuale diferențe în funcție de nivelul de învățământ, mediul de proveniență și vechimea în învățământ.

Pe această bază au fost formulate următoarele ipoteze:

H1. *Un nivel mai ridicat al familiarizării conceptuale cu neuroștiința învățării se asociază cu o valorizare pedagogică mai accentuată a relevanței acestui domeniu pentru practica educațională.*

H2. *Familiarizarea conceptuală cu neuroștiința învățării și valoarea pedagogică atribuită domeniului prezic pozitiv autoeficacitatea percepută pentru integrarea principiilor neuroeducaționale în activitatea didactică.*

H3. *Cadrele didactice care au participat anterior la activități de formare privind relația dintre creier și învățare obțin scoruri mai ridicate la familiarizare conceptuală, valoare pedagogică percepută și autoeficacitate pentru integrare decât cele fără astfel de experiențe.*

Studiul are un design cantitativ, transversal, de tip exploratoriu, bazat pe aplicarea unui chestionar online. Participarea a fost voluntară și anonimă, iar lotul de participanți a fost constituit prin disponibilitate și accesibilitate, având, prin urmare, caracter neprobabilistic.

În analiză au fost incluse 135 de cadre didactice din învățământul preuniversitar românesc, predominant din învățământul primar (62,2%), cu vechime de peste 20 de ani în majoritatea cazurilor (65,9%) și provenind atât din mediul urban (60,7%), cât și din mediul rural (39,3%).

Instrumentul de cercetare utilizat a fost un chestionar elaborat pentru acest studiu, alcătuit din *17 itemi*. Primii 5 itemi au avut caracter factual și au vizat date de profil și de expunere anterioară la formare.

Cei 12 itemi de fond au fost organizați în trei subscale și cotați pe o scală Likert în 5 trepte, de la 1 = în foarte mică măsură la 5 = în foarte mare măsură, după cum urmează:

1. Familiarizare conceptuală cu neuroștiința învățării – 4 itemi referitori la plasticitatea cerebrală, rolul atenției și al memoriei de lucru, influența emoțiilor și a stresului asupra învățării și importanța consolidării prin reactualizare, feedback și exersare distribuită în timp.

2. Valoarea pedagogică percepută a neuroștiinței educației – 4 itemi referitori la relevanța domeniului pentru proiectarea activităților didactice, adaptarea predării la nevoile elevilor, necesitatea introducerii explicite a unor elemente de neuroștiință a învățării în formarea profesorilor și utilitatea unei practici bazate pe dovezi.

3. Autoeficacitate pentru integrarea principiilor neuroeducaționale – 4 itemi referitori la proiectarea activităților în raport cu atenția și memoria de lucru, utilizarea strategiilor de consolidare, valorificarea rolului emoțiilor și integrarea critică și echilibrată a principiilor neuroeducaționale în practica didactică.

Din punct de vedere psihometric, instrumentul a prezentat o consistență internă bună spre foarte bună. Coeficientul Cronbach alpha a fost de .772 pentru subscala de familiarizare conceptuală, .896 pentru subscala de valoare pedagogică percepută și .827 pentru subscala de autoeficacitate. Pentru scala totală, alcătuită din cei 12 itemi de fond, valoarea obținută a fost de .886, ceea ce indică o fidelitate internă foarte bună pentru un studiu exploratoriu.

Chestionarul a fost distribuit online, iar completarea sa s-a realizat în mod anonim, fără colectarea unor date care să permită identificarea directă a participanților. Răspunsurile au fost prelucrate statistic prin calcularea scorurilor medii pentru fiecare subscală, utilizând Microsoft Excel și IBM SPSS Statistics. Analiza datelor a inclus statistici descriptive, corelații între subscale, un model de regresie liniară având ca variabilă dependentă autoeficacitatea pentru integrare și, în scop exploratoriu, comparații între grupuri în funcție de nivelul de învățământ, mediul de proveniență și vechimea în învățământ. Pentru aceste comparații au fost utilizate teste neparametrice, adecvate structurii lotului și caracterului exploratoriu al cercetării.

Analiza și interpretarea rezultatelor

Rezultatele conturează o raportare favorabilă a cadrelor didactice la neuroștiința învățării. Valoarea pedagogică percepută a înregistrat media cea mai ridicată (M = 4.40, SD = 0.62), urmată de familiarizarea conceptuală (M = 4.20, SD = 0.65), în timp ce autoeficacitatea pentru integrare a obținut scorul cel mai redus (M = 3.92, SD = 0.64), ceea ce sugerează că profesorii valorizează domeniul, dar se simt ceva mai puțin siguri în privința integrării lui critice în practică.

La nivelul itemilor selectați pentru analiza fină a răspunsurilor, cea mai scăzută medie a fost înregistrată de itemul referitor la familiarizarea cu plasticitatea cerebrală (M = 3.56), urmat de itemul privind integrarea critică și echilibrată a principiilor neuroeducaționale în practica didactică (M = 3.73) și de cel referitor la proiectarea activităților în raport cu atenția și memoria de lucru ale elevilor (M = 3.84). La polul opus, cele mai ridicate valori au fost obținute de itemul privind influența emoțiilor și a stresului asupra învățării (M = 4.44), de cel referitor la consolidarea învățării prin reactualizare, feedback și exersare distribuită în timp (M = 4.43) și de itemul care vizează relevanța înțelegerii modului în care funcționează creierul pentru adaptarea predării la nevoile elevilor (M = 4.43). Această distribuție sugerează că respondenții se raportează mai favorabil la principiile care au deja o traducere pedagogică directă și mai rezervat la conceptele explicit neuroștiințifice sau la aplicarea lor critică în practică (Tabelul 1).

Relațiile dintre cele trei dimensiuni investigate au fost toate pozitive și semnificative statistic, susținând ipoteza unei asocieri coerente între familiarizarea conceptuală cu neuroștiința învățării, valoarea pedagogică atribuită domeniului și autoeficacitatea pentru integrarea principiilor neuroeducaționale. Indicatorii descriptivi, consistența internă și corelațiile dintre subscale sunt sintetizate în Tab. 1.

Tabelul 1. Indicatori descriptivi, consistență internă și corelații între subscale

Subscala	Nr. itemi	α	M	SD	1	2	3
1. Familiarizare conceptuală cu neuroștiința învățării	4	.772	4.20	0.65	—	.526***	.557***
2. Valoarea pedagogică percepută a neuroștiințelor educației	4	.896	4.40	0.62	.526***	—	.439***
3. Autoeficacitate pentru integrarea principiilor neuroeducaționale	4	.827	3.92	0.64	.557***	.439***	—

*Legendă: *** $p < .001$.*

Modelul de regresie liniară confirmă această relație. Atunci când autoeficacitatea pentru integrare a fost introdusă ca variabilă dependentă, iar familiarizarea conceptuală și valoarea pedagogică percepută ca predictori, modelul s-a dovedit semnificativ statistic, explicând 34,0% din variația autoeficacității ($R^2 = .340$, $F = 33.98$, $p < .001$). Familiarizarea conceptuală a rămas un predictor semnificativ ($p < .001$), iar valoarea pedagogică percepută a contribuit, de asemenea, semnificativ la model ($p = .017$), ceea ce arată că autoeficacitatea depinde nu doar de aprecierea generală a domeniului, ci și de gradul de familiarizare cu conceptele sale de bază.

Un rezultat relevant privește rolul expunerii anterioare la activități de formare pe teme legate de creier și învățare. Aceasta s-a asociat pozitiv cu toate cele trei dimensiuni investigate: familiarizarea conceptuală ($\rho = .420$, $p < .001$), valoarea pedagogică percepută ($\rho = .294$, $p < .001$) și autoeficacitatea pentru integrare ($\rho = .253$, $p = .003$). La nivel descriptiv, se observă un gradient coerent: respondenții cu mai multă experiență de formare tind să obțină scoruri mai ridicate la toate subscalele. Această constatare susține ideea că formarea continuă poate consolida relația dintre profesor și neuroștiința învățării, inclusiv la nivelul competenței profesionale percepute.

Analizele comparative realizate în funcție de nivelul de învățământ, mediul de proveniență și vechimea în învățământ nu au indicat diferențe statistic semnificative între grupuri. Valorile p s-au situat între .082 și .876, ceea ce sugerează o relativă omogenitate a raportării la neuroștiința educației în lotul investigat. La nivel descriptiv, se conturează totuși o autoeficacitate ușor mai ridicată în învățământul primar și scoruri ceva mai mari, la debutul carierei, pentru valoarea pedagogică percepută și autoeficacitate. Aceste tendințe rămân relevante pentru cercetări ulterioare, pe eșantioane mai ample și mai echilibrate.

Datele conturează un profil profesional favorabil, dar încă insuficient consolidat. Cadrele didactice atribuie neuroștiinței educației o valoare pedagogică ridicată, indică o familiarizare relativ bună cu unele concepte-cheie și exprimă disponibilitate pentru integrarea lor în activitatea didactică. Persistă totuși un decalaj între aprecierea domeniului și nivelul mai moderat al autoeficacității percepute, ceea ce sugerează că deschiderea față de acest câmp nu este încă însoțită, în măsură suficientă, de siguranța aplicării sale critice și reflexive în practică. De aici rezultă și una dintre conclu-

ziile majore ale studiului: formarea profesorilor rămâne o condiție esențială pentru integrarea responsabilă a neuroștiinței educației în spațiul școlar.

Concluzii, limite și direcții viitoare de cercetare

Datele analizate indică faptul că disponibilitatea profesorilor de a valoriza neuroștiința educației este deja prezentă, dar transformarea acestei deschideri într-o competență profesională stabilă rămâne incompletă. Între relevanța pedagogică atribuită domeniului și siguranța necesară pentru integrarea lui critică în practică persistă un decalaj semnificativ. Profilul identificat este convergent cu rezultatele raportate de Liu et al. [10, p. 1], care arată că atitudinile favorabile pot coexista cu o cunoaștere încă limitată, și cu observațiile lui Ribeiro et al. [13, p. 1] privind rolul expunerii la formare în consolidarea autoeficacității didactice. Concluziile lui Lima et al. [9, p. 327] susțin, de asemenea, ideea că simpla familiaritate declarativă nu este suficientă. Miza formării se află, astfel, nu în circulația unor concepte despre creier, ci în dezvoltarea unei culturi profesionale capabile să traducă riguros, reflexiv și responsabil cunoașterea științifică în decizie pedagogică.

Interpretarea acestor rezultate trebuie realizată cu prudență. Lotul investigat are caracter neprobabilistic, este dominat de cadre didactice din învățământul primar și include preponderent respondenți cu vechime mare în sistem, ceea ce limitează generalizarea concluziilor. În plus, instrumentul utilizat surprinde familiarizarea conceptuală și autoeficacitatea în formă autopercepută, nu nivelul obiectiv al cunoștințelor și nici transpunerea efectivă a acestora în comportamente didactice observabile. Astfel, cercetarea oferă un prim cadru empiric coerent pentru înțelegerea raportării cadrelor didactice din România la neuroștiința învățării și indică necesitatea unor investigații mai profunde, cu designuri metodologice complementare.

O dezvoltare firească a acestui demers ar presupune extinderea cercetării în plan calitativ, prin interviuri, focus-grupuri și observații de clasă, precum și inițierea unor studii cvasi-experimentale sau experimentale asupra efectelor formării în domeniul neuroștiinței învățării. Totodată, rezultatele susțin oportunitatea elaborării unor module sau discipline explicite în oferta curriculară de formare a cadrelor didactice, centrate pe relația dintre creier, învățare, emoții, autoreglare, neurodiversitate și utilizarea critică a dovezilor științifice în practica educațională.

BIBLIOGRAFIE

1. BOWERS, Jeffrey S. The practical and principled problems with educational neuroscience. Psychological Review. 2016, 123(5), pp. 600-612.
2. DEHAENE, Stanislas. How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now. New York: Viking, 2020.
3. DELLA SALA, Sergio și Mike ANDERSON (eds.). Neuroscience in Education: The Good, the Bad, and the Ugly. Oxford: Oxford University Press, 2012.
4. DEMETRIOU, Andreas și George SPANOUDIS. Growing Minds: A Developmental Theory of Intelligence, Brain, and Education. Abingdon: Routledge, 2018.

5. DUBINSKY, Janet M.; Gillian ROEHRIG și Sashank VARMA. Infusing neuroscience into teacher professional development. Educational Researcher. 2013, 42(6), pp. 317-329.
6. IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton & Company, 2015.
7. LE CUNFF, Anne-Laure; Hannah C. WOOD; Petra KIS-HERCZEGH și Eleanor J. DOMMETT. Research Priorities in Neuroeducation: Exploring the Views of Early Career Neuroscientists and Educators. Education Sciences. 2024, 14, art. 1117.
8. LEGEA nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar. Monitorul Oficial al României, 2023, nr. 613 din 5 iulie.
9. LIMA, Karine Ramires; Bruna Tarasuk Trein CRESPO; Ana Luiza Trombini TADIELO și Pâmela Billig MELLO-CARPES. Promoting teacher training in neuroscience of learning: a report on more than 10 years of actions. Advances in Physiology Education. 2026, 50, pp. 327-333.
10. LIU, Lisha; Saidi YU; Mengyuan LIU; Chunjiang LI; Xiaodan FENG și Xintong LIN. Do neuroscience knowledge and attitudes differ across pre-service and in-service teacher groups? Evidence from teacher education programs in China. Trends in Neuroscience and Education. 2025, 40, art. 100269.
11. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Ordinul nr. 7386 din 11.11.2024 pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ. Monitorul Oficial al României, 2024, nr. 1158 din 20 noiembrie.
12. OZERNOV-PALCHIK, Ola; Courtney POLLACK; Elizabeth BONAWITZ; Joanna A. CHRISTODOULOU; Nadine GAAB; John D. E. GABRIELI; Patricia Monticello KIEVLAN; Christina KIRBY; Grace LIN; Gigi LUK și Charles A. NELSON. Reflections on the past two decades of Mind, Brain, and Education. Mind, Brain, and Education. 2024, 18(1), pp. 6-16.
13. RIBEIRO, Ana Julia; Rafael Lima Dalle MULLE și Fernando Eduardo PADOVAN-NETO. Neuroscience Exposure as a Predictor of Teaching Self-Efficacy. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 2025, 15(5), art. 86.
14. ROGERS, Cathy și Michael S. C. THOMAS. Educational Neuroscience: The Basics. Abingdon: Routledge, 2023.
15. SANDER, Emmanuel; Hippolyte GROS; Katarina GVOZDIC și Calliste SCHEIBLING-SÈVE. Les neurosciences en éducation. Paris: Retz, 2018.
16. THOMAS, Michael S. C.; Daniel ANSARI și Victoria C. P. KNOWLAND. Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2019, 60(4), pp. 477-492.
17. [THOMAS, Michael S. C. (ed.). Educational Neuroscience: Development Across the Life Span. Abingdon: Routledge, 2020.
18. TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

PRIORITIZAREA STĂRII DE BINE A CADRELOR DIDACTICE CA PILON FUNDAMENTAL AL CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN SEC. XXI

PRIORITIZING TEACHER WELL-BEING AS A FUNDAMENTAL PILLAR OF EDUCATIONAL QUALITY IN THE 21ST CENTURY

Diana CALUȚCHI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Diana CALUȚCHI, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0002-3155-6442
e-mail: kaluckidina848@gmail.com

CZU: 37.011.3-051:159.942
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p346-355

Abstract. The quality of education is fundamentally conditioned by an often-neglected factor: the well-being of teaching staff. In the context of accelerated digitalization and global crises, quality is redefined from a holistic perspective that transcends the exclusive evaluation of academic performance. Teacher well-being becomes a central pillar of educational sustainability, serving as an essential condition for preventing professional burnout amidst increasing cognitive loads and technological adaptation pressures. Investigating the imperative of prioritizing teacher well-being, considered a primary vector of quality, is determinant for the efficiency of the instructional-educational process. Students' academic performance depends on the teacher's psycho-emotional balance, demanding a paradigm shift: moving from individual responsibility for mental health toward a systemic approach. Configuring a model based on five essential directions-axiological benchmarks, stress management, integrity, resilience, and ethical digitalization – acts as a catalyst for performance. To bridge the gap between social pressure and limited emotional regeneration resources, we propose strategic recommendations on three levels: macro (national policies), meso (school management), and micro (self-development). In conclusion, only by protecting the teacher's "pedagogical vitality" can education fulfill its mission of personality formation, centered on a quality process within a knowledge society.

Keywords: teacher well-being, teaching staff, educational quality, axiological perspective, pedagogical integrity, stress management.

În paradigma educațională a secolului XXI, marcat de o digitalizare accelerată și de crize globale recurente, paradigma calității s-a translatat de la simpla măsurare a performanțelor academice către o abordare holistică a ecosistemului școlar. În această nouă viziune, starea de bine a cadrelor didactice nu mai reprezintă un deziderat periferic, ci o precondiție a sustenabilității oricărui sistem de învățământ performant [23]. Astfel, calitatea sistemului de învățământ în contextul secolului XXI nu mai este evaluată doar prin prisma performanțelor elevilor, ci și prin echilibrul psiho-emoți-

onal al participanților principali – cadrelor didactice. Starea de bine a profesorului este direct proporțională cu eficiența actului didactic. Reziliența acestuia constituie fundamentul unui climat școlar pozitiv, esențial pentru învățarea socio-emoțională [18; 20; 31].

Această necesitate de a proteja resursele umane a încetat să fie doar o recomandare academică, fiind transpusă în documente strategice și normative la nivel european și național:

- „Spațiul European al Educației 2025" subliniază că reziliența sistemelor de educație depinde direct de sănătatea ocupațională și de satisfacția profesională a profesorilor [14].
- În România, proiectul „România Educată" și noua Lege a Învățământului Preuniversitar (Legea nr. 198/2023) introduc mecanisme de susținere a carierei didactice, recunoscând că „un mediu de lucru sigur și suportiv" este esențial pentru reducerea abandonului profesional [1; 24].
- În Republica Moldova, Strategia de dezvoltare a educației „Educația 2030" pune un accent deosebit pe formarea continuă și pe „asigurarea protecției sociale și profesionale a cadrelor didactice", corelând starea de bine cu prestigiul profesiei [15].

Prezentul studiu își propune stabilirea unui cadru analitic al factorilor care determină starea de bine, analizând modul în care politicile educaționale pot integra sănătatea mintală ca indicator de performanță sistemică.

Cercetările recente din spațiul românesc și moldovenesc (Bocoș, M., 2013; Bețivu, A., 2013; Cucoș, C., 2014; Pânișoară, G., 2015; Rusnac, S., 2018; Borozan, M., 2019; Callo, T., 2020; Lungu, V., 2020, Șova, T., 2026 etc.) fundamentează necesitatea acestei prioritizări pentru creșterea calității în educație.

În vederea fundamentării demersului investigativ, am stabilit următoarele obiective corelate:

1. Identificarea factorilor catalizatori care generează și susțin starea de bine a cadrelor didactice;
2. Stabilirea cadrului analitic al stării de bine, i ntegrat organic în structura calității procesului educațional.

În pedagogia modernă, o nouă arhitectură a calității educaționale, este accentuată de cei cinci factori multidimensionali (perspectiva axiologică și etică; integralitatea și libertatea creatoare; managementul stresului și climatul instituțional; inteligența emoțională, reziliența și autoreglarea; digitalizarea echilibrată) care guvernează echilibrul ecosistemului școlar:

1. Perspectiva Axiologică și Etică: Formarea pentru Valoare

Această dimensiune este extinsă prin contribuțiile cercetătorilor care văd în starea de bine un fundament etic al profesiei.

Lungu V. și Bețivu A. subliniază că etica profesională nu se limitează la respectarea unor norme, ci pornește de la „igiena mentală" a profesorului. Un cadru didactic care își gestionează valorile interioare și echilibrul emoțional poate proiecta un model de conduită autentic, demonstrând că etica nu este un set de reguli abstracte, ci o practică zilnică a reflecției și a auto-reglării [13; 2; 19; 20]. În acest sens, profesorul devine un garant al climatului educațional sănătos, reușind să medieze conflictele și să inspire valori precum onestitatea și empatia prin propriul exemplu de stabilitate și corectitudine. Starea de bine a profesorului devine fundamentul pe care se construiește o relație pedagogică bazată pe încredere, deoarece un spirit echilibrat este capabil să transmită nu doar cunoștințe, ci și repere morale solide, esențiale pentru formarea caracterului elevilor.

Borozan M. abordează axiologia formării profesionale a cadrelor didactice din perspectiva interiorizării și manifestării valorilor pedagogice în practica educațională, subliniind că sistemul de valori al profesorului devine reperul fundamental al comportamentului profesional și al relațiilor pedagogice. În acest context, starea de bine a cadrului didactic poate fi interpretată ca o valoare-resursă a profesiei pedagogice, deoarece echilibrul emoțional, motivația și valorizarea de sine contribuie la transmiterea coerentă a valorilor educaționale și la crearea unui climat educațional favorabil dezvoltării integrale a elevilor [5; 17].

Șova T. evidențiază rolul reflecției pedagogice în dezvoltarea identității profesionale a cadrului didactic, subliniind că profesorul contemporan trebuie să fie un practician reflexiv capabil să analizeze critic propria experiență și să integreze valorile educaționale în practica didactică. În această perspectivă, dezvoltarea profesională a profesorului nu se reduce la acumularea de competențe metodice, ci presupune formarea unei conștiințe axiologice și a unei capacități de autoreglare profesională, care contribuie la crearea unui climat educațional autentic [30]. Astfel, valorizarea de sine a profesorului este premisa pentru valorizarea discipolului.

2. Pedagogia integralității și libertatea creatoare

În cadrul paradigmei pedagogiei integralității, calitatea actului educativ încetează să fie un indicator pur tehnic, devenind o derivată a libertății interioare și a potențialului creator al cadrului didactic. Conform viziunii cercetătoarei Callo T., profesorul „integru" transcende condiția de executant curricular, realizând o simbioză între rigoarea normativă și resursele sale psiho-emoționale. Această sinergie fundamentează o „relație de valoare", în care starea de bine circulă bidirecțional între educator și discipol, fiind susținută de atributele funcționale ale integralității: completarea, reconstituirea, elasticitatea și reglementarea. [9; 10].

La această viziune se aliniază și Bocoș M. (2013), care subliniază că „profesorul reflexiv" este cel care își găsește starea de bine prin creativitate pedagogică. În absența libertății de a inova, profesorul devine un simplu executant, ceea ce duce la alienare profesională și scăderea calității actului educativ [3].

Prin urmare, profesorul creativ depășește statutul de simplu executant, reușind să armonizeze rigoarea curriculară cu resursele sale psiho-emoționale; această sinergie transformă predarea într-o „relație de valoare" ce generează o stare de bine circulară, reflectată simultan asupra sinelui și asupra discipolilor.

3. Managementul Stresului și Climatul Instituțional

Perspectiva teoretică stabilită de Lungu V. fundamentează ideea că managementul eficient al stresului profesional constituie pilonul central al unui climat organizațional sănătos. Această premisă subliniază faptul că echilibrul emoțional al angajatului nu este doar o responsabilitate individuală, ci un indicator al calității managementului instituțional. [21; 29; 16], alți autori contemporani extind această viziune.

Rusnac V. susține că instituția trebuie să funcționeze ca o rețea de suport social, unde comunicarea asertivă previne izolarea profesională. Această abordare este vitală deoarece arderea profesională reprezintă o reacție cumulativă la stresul cronic, generată de o dinamică precară între individ și organizație. Factori precum supraîncărcarea, remunerarea inadecvată, climatul conflictual și lipsa recunoașterii performanțelor erodează satisfacția muncii, crescând vulnerabilitatea în fața epuizării. Prin urmare, tranziția de la un management reactiv al stresului la o cultură preventivă a stării de bine devine esențială pentru asigurarea calității și sustenabilității în educație [28].

Pânișoară G. subliniază că managementul stresului în școală depinde de „motivația pentru cariera didactică". Ea susține că un climat instituțional care oferă autonomie și recunoaștere funcționează ca un scut împotriva epuizării, transformând stresul dintr-un factor distructiv într-o provocare stimulativă [26].

Succesul sistemelor de învățământ de înaltă performanță depinde de capacitatea liderilor școlari de a asigura nu doar resurse didactice, dar și un mediu de lucru care valorizează starea de bine ca precondiție a eficacității profesionale. Astfel, tranziția de la un management reactiv al stresului la o cultură preventivă, axată pe reziliență și recunoaștere, devine esențială pentru asigurarea calității educației în secolul XXI.

4. Inteligența emoțională, reziliența și autoreglarea emoțională ca mecanisme de protecție

Cercetătorii Pânișoară G., Bețivu A., Rusnac S., Borozan, M., Șova T., Lungu V. aduc argumente privind importanța inteligenței emoționale în formarea inițială și continuă, considerând că autoreglarea este „competența-cheie" care permite profesorului să rămână un pilon de stabilitate într-un sistem educațional aflat în perpetuă schimbare.

Șova subliniază că starea de bine este indisolubil legată de dezvoltarea culturii emoționale, privită ca un ansamblu de capacități de procesare și monitorizare a trăirilor în context pedagogic. Pentru Șova T., alfabetizarea emoțională nu este un proces

finit, ci o formare continuă a „ecologiei interioare", care îi permite cadrului didactic să transforme tensiunile inerente clasei de elevi în resurse metodologice de învățare. Complementar, Borozan M. și Bețivu A. fundamentează dimensiunea axiologică a emoțiilor, argumentând că starea de bine derivă din capacitatea profesorului de a atribui semnificații valorice experiențelor sale profesionale. În viziunea sa, emoțiile pozitive funcționează ca indicatori ai succesului moral și profesional, transformând actul didactic dintr-o simplă prestare de servicii într-o experiență spirituală generatoare de echilibru [6; 7; 8; 30].

Această perspectivă este susținută de Rusnac S., care explorează dimensiunile psihologice ale rezilienței, subliniind că alfabetizarea emoțională este premisa fundamentală pentru prevenirea sindromului burnout. Capacitatea de autoreglare a profesorului nu este doar o metodă de supraviețuire profesională, ci devine un model implicit de conduită pentru elevi, facilitând un mediu de învățare securizant și motivant [28; 18].

Ideea este desăvârșită de cercetările lui Pânișoară I., care introduce conceptul de „reziliență asistată". Pânișoară afirmă că starea de bine este susținută de flexibilitatea cognitivă a profesorului și de capacitatea acestuia de a-și recalibra așteptările în momente de criză. Astfel, prin gestionarea eficientă a comunicării și a relațiilor interpersonale, obstacolele sunt transformate în oportunități de creștere, asigurând sustenabilitatea entuziasmului profesional pe termen lung [27].

5. Digitalizarea: Între Oportunitate și „Tehnostres"

O provocare majoră a secolului XXI asupra căreia insistă literatura de specialitate este impactul tehnologiei. După cum afirmă Cucoș C., digitalizarea nu trebuie să „dezumanizeze" actul didactic, ci să rămână un instrument subordonat unui profesor echilibrat, care își păstrează autoritatea morală și entuziasmul [12].

În absența unei stări de bine autentice, utilizarea tehnologiei depășește pragul de suport pedagogic și degenerează în fenomenul de tehnostres. Această presiune digitală constantă erodează calitatea interacțiunii profesor-elev, transformând dialogul educațional într-o simplă procesare de date, lipsită de amprenta afectivă necesară învățării profunde [20].

Într-un mediu dominat de tehnologie, calitatea actului didactic depinde de capacitatea profesorului de a evita „tehnostresul". Atunci când competența digitală este susținută de strategii eficiente de gestionare a presiunii, tehnologia încetează să mai fie o barieră între educator și discipol, devenind un facilitator al creativității. Astfel, un profesor echilibrat emoțional poate utiliza instrumentele digitale pentru a personaliza învățarea, fără a sacrifica conexiunea umană esențială.

Interacțiunea acestor factori demonstrează că calitatea educației în secolul XXI este un fenomen emergent: ea nu se află în manuale sau în dotări tehnice, dar în „energia pedagogică" generată de un profesor a cărui stare de bine este prioritizată. Un profesor care este bine cu sine, care stăpânește tehnologia fără a fi sclavul ei și care lucrează într-un climat de respect, va produce automat o educație de înaltă calitate.

Sinergia acestor cinci factori transformă starea de bine din atribut subiectiv în fundament ontologic al calității educaționale, garantând sustenabilitatea performanței prin echilibrul dintre integritatea valorică, reziliența emoțională și adaptarea tehnologică.

Un obiectiv central al prezentului studiu constă în stabilirea cadrului analitic al stării de bine prin prisma paradigmei calității, a cărui sinteză detaliată privind interacțiunea factorilor determinanți este structurată în Tabelul 1.

Tabel 1. Cadrul analitic al stării de bine în contextul paradigmei calității educației

NR.	FACTOR DETERMINANT	CATALIZATORI AI PERFORMANȚEI (PROCES)	IMPACT ASUPRA CALITĂȚII (REZULTAT)
1	**Axiologia**	Formarea profesională continuă reorientată spre dimensiunea umanistă și reflexivă.	Prestigiu profesional: Integritate sistemică și recunoaștere socială a funcției didactice.
2	**Libertatea creatoare**	Exercitarea libertății creatoare subordonată unui cadru axiologic și etic asumat.	Autenticitate educațională: Transfer eficient de valori și modelarea caracterelor prin exemplul personal.
3	**Managementul stresului**	Sinergia dintre politicile de suport instituțional și strategiile individuale de autoreglare.	Siguranță psihologică: Consolidarea unui climat școlar pozitiv bazat pe încredere, siguranță și stabilitate emoțională.
4	**Reziliența**	Alfabetizarea emoțională ca fundament al rezistenței la factorii perturbatori externi.	Sustenabilitate: Performanță constantă și capacitate de absorbție a crizelor educaționale.
5	**Digitalizarea**	Integrare tehnologică echilibrată și optimizată (prevenirea tehnostres-ului).	Modernitate pedagogică: Adaptabilitate curriculară și relevanță în societatea informațională.

Analiza tabelului 1 relevă faptul că performanța educațională contemporană rezultă din interacțiunea sinergică dintre factori axiologici, psiho-emoționali, organizaționali și tehnologici. Această perspectivă depășește abordările reducționiste, centrate exclusiv pe rezultate academice, propunând o viziune multidimensională asupra calității. Totodată, valorile și integritatea profesională fundamentează identitatea cadrului didactic și legitimează actul educațional, contribuind la prestigiu profesional și autenticitate pedagogică. Astfel, analiza acestor factori, demonstrează că **starea de bine a cadrelor didactice reprezintă o variabilă strategică a calității educației**, iar performanța sistemului de învățământ nu poate fi atinsă sustenabil fără integrarea coerentă a dimensiunilor axiologice, psiho-emoționale, organizaționale și digitale. Profesorul nu mai poate fi abordat exclusiv ca executor al politicilor educaționale, ci ca **resursă umană esențială**, a cărei bunăstare condiționează climatul școlar, eficiența actului didactic și capacitatea sistemului de a face față crizelor contemporane.

Calitatea educației în secolul XXI este produsul direct al acestui angrenaj: un sistem în care starea de bine a profesorului este prioritizată pentru ca acesta să poată rămâne integru, rezilient, creativ și adaptat tehnologic. Doar prin această interdependență, educația își poate îndeplini misiunea supremă de formare a omului într-o societate a cunoașterii [25].

Este important să recunoaștem că, în paradigma actuală, prioritizarea stării de bine a cadrelor didactice a încetat să fie un deziderat periferic, devenind o necesitate strategică. În absența unui corp profesoral motivat, echilibrat psiho-emoțional și susținut prin mecanisme sociale solide, obiectivele educaționale ale secolului XXI riscă să rămână simple proiecții teoretice, lipsite de aplicabilitate practică. [11].

Problema centrală rezidă în discrepanța dintre așteptările sociale crescute (profesorul ca facilitator, mentor, expert digital) și resursele de refacere psiho-emoțională puse la dispoziția acestuia.

În acest sens, analiza modului în care politicile educaționale și practicile manageriale pot integra starea de bine ca indicator de performanță, depășind etapa în care sănătatea mintală a profesorului era considerată o responsabilitate strict individuală.

Sinteza celor cinci vectori esențiali – axiologia, creativitatea, managementul stresului, reziliența și digitalizarea etică – demonstrează că performanța sistemului de învățământ este un fenomen emergent. Aceasta nu rezultă din dotări tehnice sau rigori curriculare izolate, ci din sinergia resurselor interioare ale pedagogului cu un climat instituțional suportiv.

Într-o eră definită de digitalizare accelerată și crize globale, eficiența actului didactic este condiționată direct de sănătatea ocupațională și echilibrul psiho-emoțional al profesorului, care încetează să mai fie un simplu executor de politici pentru a deveni un facilitator de valori și un model de reziliență. Tranziția de la responsabilitatea individuală asupra sănătății mintale la o abordare sistemică devine, astfel, imperativul strategic al politicilor educaționale moderne.

Astfel, pentru a diminua decalajul critic dintre presiunea socială crescută și resursele limitate de regenerare emoțională, am identificat necesitatea unei intervenții articulate pe trei paliere strategice:

- La nivel macro (politici naționale): integrarea stării de bine ca indicator oficial de performanță și debirocratizarea activității didactice;
- La nivel mezo (management școlar): transformarea culturii organizaționale într-un ecosistem bazat pe încredere, recunoaștere și suport social;
- La nivel micro (auto-dezvoltare): formarea continuă axată pe inteligență emoțională și alfabetizare tehnologică echilibrată.

În concluzie, echilibrarea raportului critic dintre exigențele sociale tot mai complexe și resursele de refacere emoțională ale cadrelor didactice nu mai poate rămâne o responsabilitate individuală, ci reclamă o arhitectură strategică de intervenție, capabilă să articuleze politicile educaționale (nivel macro), practicile manageriale (nivel mezo) și procesele de auto-dezvoltare (nivel micro) într-un efort unitar de salvgardare a calității învățământului.

În definitiv, educația își poate îndeplini misiunea supremă de formare a personalității umane doar prin protejarea „vitalității pedagogice". Calitatea procesului de învățământ în societatea cunoașterii depinde fundamental de un cadru didactic care este bine cu sine, pentru a putea fi bine cu discipolii săi.

Prin atingerea obiectivelor propuse, cercetarea a demonstrat că identificarea factorilor catalizatori și stabilirea unui cadru analitic riguros nu reprezintă doar demersuri teoretice, ci fundamentele necesare pentru o reformă sistemică a calității educației.

Pornind de la premisa că echilibrul psiho-emoțional al profesorului constituie fundamentul pe care se sprijină întreaga arhitectură a învățământului modern, prezentăm în continuare un set de recomandări strategice menite să faciliteze transpunerea acestor repere teoretice în politici și practici educaționale sustenabile:

- *Reconceptualizarea managementului resurselor umane*: Managerii instituțiilor de învățământ trebuie să înceteze să mai trateze starea de bine ca pe un aspect pur privat, integrând în cultura organizațională audituri periodice ale climatului școlar și strategii de sprijin colectiv.
- *Instituționalizarea programelor de suport psiho-emoțional*: Crearea unor rețele de reziliență asistată care să ofere profesorilor acces la consiliere, grupuri de supervizare și ateliere de gestionare a „tehnostresului", transformând suportul social într-o resursă instituțională permanentă.
- *Revizuirea sistemului de formare continuă*: Programele de dezvoltare profesională trebuie să echilibreze ponderea cursurilor metodice cu cele de inteligență emoțională și autoreglare, recunoscând că refacerea resurselor interioare ale profesorului este o condiție etică pentru o predare de calitate.
- *Debirocratizarea ca act de igienă mintală*: Reducerea poverii administrative pentru a diminua discrepanța dintre rolul de mentor și cel de funcționar, oferind astfel cadrului didactic timpul și energia necesare pentru inovație și interacțiune autentică.

BIBLIOGRAFIE

1. Administrația prezidențială. Raportul Proiectului „România Educată", 2021. Online. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/515738707/Raport-Romania-Educata-14-Iulie-2021 [accesat 2026-03-01].
2. BEȚIVU, A. Postulate ale axiologiei educației ca știință pedagogică. In : Traditie și inovare în cercetarea științifică. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo", 2018, Ediția 8, pp. 266-268. ISBN 978-9975-50-235-1. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/266-268_1.pdf [accesat 2026-03-01].
3. BOCOȘ, M. Instruire interactivă. Iași : Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3248-0.
4. BODRUG-LUNGU, V.; REABOI-PETRACHI, V.; ȘEVCIUC, M.; TARNOVSCHI, A. Reziliența psiho-emoțională a cadrelor didactice în contextul crizei umanitare: Ghid pentru profesori. Online, 2025. Disponibil: https ://unesco.md/wp-content/uploads/2025/08/20_RezilintaPsihoEmotional.pdf [accesat 2026-03-02].

5. BOROZAN, M.; BALȚAT, L. Considerații teoretice privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice. Online, 2022. Disponibil: https ://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/294-301_1.pdf [accesat 2026-02-23].
6. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. Axiologia emoțiilor din perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea social. In : Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, pp. 229-233. ISBN 978-9975-132-97-8. Online. Disponibil: https ://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/229-233.pdf [accesat 2026-02-23].
7. BOROZAN, M. Emotional culture – Foundation of teachers' professional success. In: Comunicarea Interpersonală: Interpretări psihologice și filosofice. Iași: PERFORMANTICA, 2021, Ediția 12-a, Vol. 2, pp. 37-42.
8. BOROZAN, M., ȘOVA, T. Abordări contemporane ale coaching-ului în pedagogia culturii emoționale. In: Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo", 2017, pp. 136-139. ISBN 978-9975-50-205-4. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/136-139_0.pdf [accesat 2026-03-03].
9. CALLO, T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Configurații ale educației totale. În: Studia Universitatis: revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2007, nr. 9, pp. 321-322.
10. CALLO, T. Vectorial și tranzient în educație. In: Revista Didactica Pro…, revistă de teorie și practică educațională, 2020, nr. 6(124), pp. 6-11. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.4384662
11. COJOCEA, M.; PETCU, I.; MILĂȘAN, A. Starea de bine. 2021. Disponibil: https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2022/01/Starea-de-bine.pdf [accesat 2026-03-03].
12. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4041-6. Disponibil: https://www.academia.edu/13862002/pedagogie_cucos [accesat 2026-03-18].
13. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/350342726/Constantin-CUCOS-Pedagogie-si-Axiolo-pdf [accesat 2026-03-18].
14. European Commission. Communication from the Commission on achieving the European Education Area by 2025, 2020. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0625 [accesat 2026-03-18].
15. Guvernul Republicii Moldova. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2023-2030 „Educația 2030". Chișinău, 2023. Disponibil : https ://mecc.gov.md/sites/default/files/strategia_22_11_2022.docx [accesat 2026-03-15].
16. ILISIE, M.G. Starea de bine a cadrelor didactice – premisă în gestionarea stresului profesional. Disponibil: https ://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/194-198_38.pdf [accesat 2026-03-15].
17. IORDACHESCU, V.; BOROZAN, M. Dimensiuni actuale ale educației axiologice. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogie și management educațional. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 5, pp. 35-38. ISBN 978-9975-76-322-6. Online. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/35-38_47.pdf [accesat 2026-03-15].
18. LUNGU, V. Calitatea educației în perspectiva transformărilor societății cunoașterii. In: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования, Ed. 5. Comrat: Tipografia „A & V Poligraf", 2025. pp. 16-20. ISBN 978-9975-83-358-5. Online, 2011. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-16-20_1.pdf [accesat 2026-03-12].

19. LUNGU, V. Etica profesională. ISBN 97S-9975-71-103-6. Ch.: CEP USM, 2011. – 192 p. Online, 2011. Disponibil: https ://eresursedrept.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/03/etica_profesionala.pdf [accesat 2026-03-12].
20. LUNGU, V. Etica și specialistul secolului XXI. In: Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale. Chișinău: Tehnica-UTM, 2020. pp. 178-185. ISBN 978-9975-45-654-8. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/178-185_7.pdf [accesat 2026-03-03].
21. LUNGU, V.; LÎSOV, D. Managementul activității educaționale – factor important în asigurarea calității. In: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences, Ed. 11. Chișinău, 2019: "Print-Caro" SRL, 2021, pp. 399-410. ISBN 978-9975-3471-4-3. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/399-410.pdf [accesat 2026-03-13].
22. NÎCULIȚĂ, I.; LUNGU, V. Impactul percepției nivelului de stress asupra satisfacției muncii la cadrele didactice din instituțiile preșcolare. In : Educația în fața noilor provocări. Chișinău: UST, 2021, Vol. 2, pp. 181-188. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/181-188_10.pdf [accesat 2026-03-12].
23. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2020. Disponibil : https ://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/03/talis-2018-results-volume-ii_367e0acb/19cf08df-en.pdf [accesat 2026-03-12].
24. Parlamentul României. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. Monitorul Oficial al României, 2023. Disponibil: https://www.fsli.ro/wp-content/uploads/2023/09/Legea-invatamantului-preuniversitar-nr-198_2023.pdf [accesat 2026-03-13].
25. PAVLENCO, L. Asigurarea stării de bine a cadrelor didactice – condiție a calității activității profesionale. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/95-102_9.pdf [accesat 2026-03-18].
26. PÂNIȘOARĂ, G.; PÂNIȘOARĂ, I. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-5821-3. Disponibil: https://cdn4.libris.ro/userdocspdf/1171/Managementul%20resurselor%20umane%20-%20Georgeta%20Panisoara,%20Ion-Ovidiu%20Panisoara.pdf [accesat 2026-03-15].
27. PÂNIȘOARĂ, I. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași : Polirom, 2017. 304 p. ISBN 978-973-46-6644-7. Disponibil : https://www.elibrariescolara.ro/image/data/rasfoire/profesorul_de_succes.pdf?srsltid=AfmBOooePTjysze4eIHPNoaRbYXvg2jIupGXF0xo82ZAT3zp9a_UhzS1 [accesat 2026-03-15].
28. RUSNAC, S.; BOSTAN, I. Rolul stării psihologice de bine în profilaxia arderii profesionale. In: EcoSoEn, 2020, nr. 1-2, pp. 264-276. ISSN 2587-344X. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/264-276.pdf [accesat 2026-03-15].
29. SIMION, D.; LUNGU, V. Managementul furiei în cadrul organizațiilor de muncă. In: Cercetarea, dezvoltarea și inovarea din perspectiva eticii globale. Chișinău: „Tehnica-UTM", 2021, Ediția 2, pp. 170-176. ISBN 978-9975-45-703-3. 2026. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/170-176_12.pdf [accesat 2026-03-12].
30. ȘOVA, T. The Reflective Teacher – A Promoter of Change in Education. 2026. Disponibil : https ://dj.univ-danubius.ro/index.php/DD/article/view/3823/3298 [accesat 2026-03-12].
31. VIAC, C.; FRASER, P. Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis. OECD Education Working Papers, 2020. Disponibil: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/01/teachers-well-being_bdafdeaf/c36fc9d3-en.pdf [accesat 2026-03-12].

ARGUMENTE DE FONDARE A PRINCIPIILOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI POPULARE

ARGUMENTS FOR THE FOUNDATION OF DIDACTIC PRINCIPLES FROM THE PERSPECTIVE OF FOLK PEDAGOGY

Olga SAVVA, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Nicolae SILISTRARU, prof. univ., dr. hab.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Olga SAVVA, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0009-4355-4373
e-mail: svatuta.olga@gmail.com
Nicolae SILISTRARU, PhD, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-9469-4434
e-mail: silistraru.nicolae@upsc.md

CZU:37.013.43
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p356-362

Abstract. This article examines the foundations of folk pedagogy as a source of modern didactic principles. Traditional educational practice transmitted through proverbs, narrative, apprenticeship and ritual preceded theoretical systematizations and functioned as coherent forms human formation. The analysis demonstrates that established didactic principles intuition, accessibility, active participation, systematization and the unity of theory with practice do not represent ruptures with tradition, but rather systematized continuations of educational practices rooted in folk culture. The axiological dimension of folk pedagogy reveals that traditional educational values are not abstract moral norms, but concrete cultural practices through which communities perpetuate themselves. The article concludes that authentic didactics cannot ignore its cultural and popular substrate, and that recovering this foundation constitutes an epistemological and axiological necessity for contemporary pedagogy.

Keywords: folk pedagogy, didactic principles, ethnopedagogy, educational axiology, traditional didactics.

Introducere. Istoria pedagogiei este, în mod obișnuit, prezentată prin momentele de sistematizare teoretică: apariția *Didacticii Magna* a lui Comenius [2, p.92], dezvoltarea metodei intuitive de către Pestalozzi și formularea principiilor didactice în lucrările secolului al XX-lea. Această perspectivă pune accent pe formele explicite ale cunoașterii și lasă în plan secund un start anterior, constituit din practice educative dezvoltate în cadrul comunității tradiționale.

Interesul pentru această temă nu este doar istoric. Cercetătorul Jerome Bruner, în lucrarea tradusă în română sub titlul *Pentru o teorie a instruirii*, accentuează o

idee foarte importantă „A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe; nu predăm o materie pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gîndească el însuși matematic, să privească fenomenele asemenea unui istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor. Cunoașterea este un process, nu un produs" [4, p.18]. Pedagogia populară reflect această teorie implicită, sedimentată în practica comunitară înaintea oricărei sistematizări academice.

Prezentul articol are ca obiectiv să argumenteze: principiile didactice modern, formulate explicit în tratatele de didactică nu prezintă elaborări *ex nihilo* ale pedagogiei academice, ci au corespondente identificabile în practica educativă populară.

Pedagogie populară reprezintă totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor acumulate și confirmate de practica vieții, care se transmit din generație în generație ca expresie a experienței istorice și sociale a maselor populare. [9, p.11] Transmiterea se realizează prin:

- exemplu direct
- ucenicie
- narațiune
- ritual
- participare la activități

Caracterul definitoriu este lipsa formării teoretice, fără a afecta coerența internă. Pedagogia populară reflect concepțiile de viață, muncă și relațiile sociale. Ea constituie o formă de cunoaștere educațională implicită, anterioară pedagogiei științifice.

După cum argumentează N. Silistraru, „generațiile trecute ne-au transmis - nouă ca și altor – fie prin graiul viu, fie prin scriitori, toate, sau numai în parte, comorile graiului cu ajutorul cărora interpretau lucrurile, faptele, sentimentele pe care voiau să le exprime. Folcloristului îi revine datoria să le scoată din anonimatul lor, să le studieze și să exprime noima lor tainică". [9, p.29]

Problematica valorificării și aprecierii moștenirii pedagogiei populare din trecut continuă să se mențină printre aspectele esențiale în contextul educației naționale. Aceasta vizează în mod direct fundamentarea pedagogiei naționale, precum și identificarea direcțiilor și metodelor de dezvoltare a acesteia. Asemenea tuturor celorlalte forme ale cunoașterii sociale, pedagogia s-a constituit și s-a dezvoltat pe baza moștenirii culturale. Tocmai în acest fapt rezidă actualitatea cercetării originilor educației și a experienței pedagogice colective a poporului. În acest context, studierea pedagogiei populare oferă un tablou obiectiv asupra evoluției pedagogiei naționale în plan istoric și formative.

Desemnează ansamblul de credințe, practici și valori educative elaborate spontan de comunitățile umane și transmise prin tradiție orală, imitație, ritual și exemplu, fără a fi codificate în documente formale. arată că fiecare cultură îți formează propria teorie despre educație, teorie cristalizată în practici transmise de la o generație la alta, anterior oricărei pedagogii instituționalizate.

În lumina cercetărilor recente, pedagogia populară se conturează ca o formă de cunoaștere empirice acumulată de popor, în cadrul căreia se reflectă finalitățile educației în strânsă corelație cu diversitatea mijloacelor, procedeelor și deprinderilor utilizate tradițional în formarea tinerelor generații. În abordarea acestei problematici, pornim de la premisa potrivit căruia ideile privind educația noilor generații, întemeiate pe valorile morale și spirituale acumulate de omenire de-a lungul mileniilor și veacurilor, au persistat în conștiința maselor populare cu mult înainte de apariția instituțiilor școlare și de constituirea pedagogiei ca știință.

Poporul nostru dispune de o vastă experiență educativă și de o profundă înțelepciune pedagogică, ce se impune a fi valorificată cu discernământ, responsabilitate și eficiență în activitatea educațională cotidiană. În toate împrejurările istorice, creația populară orală, ca amplu complex cultural, comparabil cu o veritabilă enciclopedie populară — a constituit, asemenea altor contexte culturale, prima și, pentru mult timp, o veritabilă sursă de formare pentru generațiile aflate în procesul de maturizare.

Folclorul, în calitatea sa de oglindă a sufletului poporului, reflectă atât aspirația acestuia spre o viață mai bună, el exprimă dragostea pentru muncă, optimismul sănătos și valorile morale fundamentale ale comunității. Activitatea pedagogică aparține categoriei manifestărilor sociale care, prin însăși natura lor, angajează întreaga societate și sunt orientate spre dezvoltarea personalității umane.

Educația, în calitatea sa de fenomen socio-uman, reprezintă un act pedagogic complex, programat, organizat și intenționat, manifestat în cele trei forme fundamentale: formală, nonformală și informală. Totodată, educația se definește printr-un caracter specific uman, social, istoric, național și universal, având un caracter obiectiv și permanent, aflat în interacțiune continuă cu procesele psihice ale dezvoltării umane.

Ideile și practicile pedagogice populare derive din concepțiile colective despre viață și din filosofia populară, iar aceasta, la rândul său, este determinată de condițiile materiale, sociale și economice în care s-a constituit și s-a dezvoltat. Prin urmare, pentru a înțelege în profunzime esența fenomenului educației populare, se impune cunoașterea unor trăsături și dimensiuni definitorii ale viziunilor populare despre educație.

În mod similar altor comunități istorice, poporul român, la o anumită treaptă istorică de dezvoltare, se individualizează prin trăsături specifice și originale, reflectate în limba națională, în obiceiuri, în literatură și artă, în istorie și în folclorul său.

În literatura pedagogică românească [6, p.535] se distinge între educația formală, nonformală și informală, plasând educația populară tradițională preponderent în sfera educației informal și nonformal, fără ca prin aceasta să îi diminueze valoarea formativă. Cucoș C. [3, p.31] subliniază că înțelepciunea pedagogică populară constituie un strat activ al culturii educative, anterior și complementar pedagogiei academice.

În literatura pedagogică, principiile didactice sunt definite ca teze fundamentale, norme generale care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării optime a obiectivelor educaționale care orientează procesul de predare-învățare, derivate din

legile obiective ale acestuia și din finalitățile educației. Ioan Nicola [6, p.350] le descrie ca pe niște cerințe cu caracter general, care exprimă legități ale procesului de învățământ. Mușata Bocoș și Miron Ionescu [5, p.111] le înțeleg ca norme de bază ale organizării și desfășurării activității didactice, cu aplicabilitate largă și cu fundamente epistemologice solide.

Principiile didactice consacrate în literatura pedagogică românească includ: principiul intuiției (sau al unității dintre senzorial și rațional), principiul accesibilității și al individualizării, principiul participării active și conștiente, principiul sistematizării și al continuității, principiul legării teoriei de practică și principiul însușirii temeinice a cunoștințelor. Aceste principii sunt regăsite, în tratatele reprezentative de pedagogie , [6, p.535]

Cercetătorul Marin Aiftincă, filosof al valorilor și al culturii, evidențiază, în lucrarea sa de referință *Valoare și valorizare* [1, p.178] că valorile nu există în afara practicilor culturale care le generează, le transmit și le conservă. Această perspectivă axiologică are implicații directe pentru înțelegerea pedagogiei populare: valorile educative tradiționale onestitatea, responsabilitatea, respectul față de cunoaștere, solidaritatea comunitară nu funcționează doar ca noțiuni abstracte, ci se manifestă ca practici concrete, sedimentate în obiceiuri, ritualuri, proverbe și modele comportamentale transmise de la o generație la alta. Principiile didactice moderne nu fac decât să conceptualizeze și să legitimeze teoretic aceste practici.

Pedagogul Jan Amos Comenius este recunoscut unanim drept fondatorul didacticii ca disciplină sistematică. În *Didactica Magna*, [2] Comenius formulează principii întemeiate pe observarea naturii și pe practicile comunității în care a trăit. Una dintre ideile sale fundamentale – că nimic nu trebuie predat prin simpla autoritate, ci prin demonstrație și experiență directă reia și sistematizează practica pedagogică populară a demonstrației concrete.

Johann Heinrich Pestalozzi [7, p,152] și-a construit explicit teoria pedagogică pe observarea educației în familiile țărănești elvețiene. În lucrarea *Cum își învață Gertruda copiii*, Pestalozzi formulează principiul educației armonice a capului, inimii și mâinii, reflectând modelul popular al formării integrale prin muncă, afect și reflecție. Experiența sa directă cu copiii săraci de la Neuhof și Stans i-a furnizat materialul empiric pe care l-a transformat în teorie.

Konstantin D. Ușinski [12] a formulat cel mai explicit raport dintre tradiția populară și pedagogia modernă. În lucrările traduse în română și reunite în *Opere pedagogice alese* (vol. I, 1956), Ușinski afirmă că nu poate exista un sistem educativ autentic fără ancora și tradițiile naționale. Principiul *specificului popular* (naționalitate, specificitate culturală) poate fi interpretat ca o sistematizare explicită a înțelepciunii pedagogice populare.

Principiul intuiției formulat sistematic de Comenius și dezvoltat de Pestalozzi cere ca predarea să pornească de la percepția directă a realității, de la contactul nemijlocit cu obiectele și fenomenele. Ioan Nicola [6] îl definește drept cerința ca învățarea să fie fundamentată pe percepția senzorială directă sau mediată.

Rădăcina populară a acestui principiu este transparentă. În orice comunitate tradițională, transmiterea cunoașterii practice se realiza prin demonstrație directă:

meșterul arăta, nu descria verbal. Copilul învăța olaritul stând lângă olar, nu ascultând descrieri ale procesului. Această practică umanitară a demonstrației concrete este exact ceea ce Comenius a numit principiul intuiției și l-a inclus în primul sistem didactic modern

Principiul accesibilității care impune articularea conținuturilor la nivelul de dezvoltare cognitivă al celui care învață, în conformitate cu logica progresiei de la simplu la complex și de la concret la abstract găsește o expresie paradigmatică în tradiția narativă a educației populare.

Conceptul de *zonă a proximei dezvoltări* formulat de Lev Vâgotski [11] zona dintre ceea ce copilul poate face singur și ceea ce poate face cu asistență competentă este o conceptualizare teoretică a logicii pedagogice populare a uceniei. Vâgotski, ale cărui lucrări au fost receptate în spațiul pedagogic românesc prin intermediul volumele *Opere psihologice alese*, demostrează că procesele de dezvoltare urmează în mod sistematic proceselor de învățare, constituind astfel premise teoretice a zonei proximei dezvoltări. Meșterul tradițional nu îi cerea ucenicului să realizeze opera finală de la început, ci îl ghida pas cu pas – exact structura pe care Vâgotski o va analiza teoretic în secolul al XX-lea.

Principiul participării active și conștiente care posturează ca elevul să fie subiect activ al propriei formări, și nu simplu receptor pasiv al cunoașterii transmise, își găsește ilustrarea cea mai concludentă în practicile educative ale comunităților tradiționale. Copilul nu era instruit *despre* activitățile fundamentale ale comunității, era integrat în acele activități de la o vârstă fragedă, participând activ și gradual.

Principii pedagogice fundamentale, dincolo de opera lui Comenius, includ centrarea pe elev (Rousseau), învățarea prin experiență (Dewey) și dimensiunea aplicativă și de dezvoltare (Piaget, Montessori), punând accent pe ritmul propriu, acțiune directă și interacțiune socială. Acestea promovează autonomia, curiozitatea naturală și educația pentru viață, nu doar acumularea de cunoștințe.

• **Educația bazată pe experiență și acțiune (John Dewey):** Învățarea se produce cel mai bine prin "learning by doing" (învățarea prin a face). Elevul interacționează cu mediul, rezolvând probleme practice, ceea ce dezvoltă gândirea critică și creativitatea.

• **Principiul naturalismului pedagogic (J.J. Rousseau):** Educația trebuie să urmeze dezvoltarea naturală a copilului, protejându-l de influențele corupătoare ale societății. Accentul cade pe observare și educație fizică/senzorială înainte de cea intelectuală.

• **Abordarea Montessori (Maria Montessori):** Se bazează pe libertatea de alegere a copilului, un mediu pregătit cu materiale specifice și auto-educație. Profesorul este un ghid, nu un transmițător autoritar de informații.

• **Principiul dezvoltării cognitive (Jean Piaget):** Instruirea trebuie să se potrivească cu stadiul de dezvoltare cognitivă a copilului (zona celei mai apropiate dezvoltări), altfel învățarea este ineficientă.

• **Educația pentru viață și autonomie:** Accentul se pune pe dezvoltarea abilităților necesare pentru a trăi independent, a gândi critic și a fi un membru responsabil al comunității, depășind simpla instruire academică.

• **Învățarea activă și colaborativă:** Implicarea activă a elevilor în procesul de învățare prin colaborare cu colegii, interacțiune socială și discuții, nu doar prin ascultarea pasivă.

Conceptul de etnopedagogie, teoretizat și promovat de cercetătorul Silistraru N. în cadul academic din Republica Moldova, desemnează investigarea systematică a practicilor, valorilor și principiilor educative ale unui popor, reconsiderate drept sursă generatoare și fundament epistemologic al pedagogiei științifice. Silistraru este autorul monografiei *Etnopedagogie și educație* [9] și al lucrării *Etnopedagogia românilor din Moldova în contextul științei pedagogice*, [10] care reprezintă prima abordare sistematică a etnopedagogiei moldovenești.

Teza centrală a profesorului Silistraru care constituie și crezul său pedagogic declarat este că *toate noțiunile din pedagogia științifică au apărut mai întâi în pedagogia populară, pornind de la axiome, forme și conținuturi*. [9 p.55-66] Această afirmație este documentată în monografia sa prin analiza sistematică a surselor educației populare românești și moldovenești: proverbe, basme, obiceiuri, ritualuri, cântece și practici de inițiere. Silistraru argumentează că pedagogia populară românească are, în articulațiile ei, o logică internă, o coerență axiologică și o eficiență formativă demonstrată de secole.

Conceptul de *etnopedagogie*, promovat de Silistraru în spațiul academic din Republica Moldova, desemnează studiul sistematic al practicilor, valorilor și principiilor educative ale unui popor, privite ca sursă și fundament al pedagogiei științifice. Prin această abordare, Silistraru continuă și aprofundează, în contextul culturii române, linia deschisă de Uşinski pentru cultura rusă. El subliniază că educația tradițională populară s-a adunat într-o concepție cu permanențele și dinamismul ei, ceea ce reprezintă *teoria educațională a tradiției înseși*, un sistem implicit dar nu mai puțin riguros în efectele sale formative.

Același autor are implicații directe pentru tema prezentului articol. Dacă principiile didactice moderne sunt sistematizări ale unor practici populare, atunci etnopedagogia ca disciplină care studiază aceste practici devine un fundament necesar al didacticii. Un cadru didactic care cunoaște etnopedagogia comunității în care predă înțelege nu doar ce principii să aplice, ci și de ce acele principii funcționează: pentru că ele se articulează cu experiența culturală deja formată a elevilor săi.

Concluzii. Principiile didactice moderne nu sunt construcții *ex nihilo* ale pedagogiei academice. Ele reprezintă sistematizări teoretice ale unor practici educative cu rădăcini identificabile în cultura populară. Principiul intuiției reproduce logica demonstrației artizanale; principiul accesibilității reflectă gradarea populară a cunoașterii prin narațiune și ucenicie; principiul participării active corespunde modelului popular al formării prin implicare directă; principiul sistematizării reia structura ordonată a transmiterii tradiționale a cunoașterii; principiul teoriei legate de practică exprimă natura intrinsecă a educației populare.

Marii pedagogi clasici ale căror lucrări au fost traduse în română precum, Comenius, Pestalozzi, Uşinski au recunoscut explicit această legătură de proveniență. Ei nu au inventat principiile didactice; le-au observat în practica comunităților, le-au sistematizat și le-au legitimat teoretic. Această filiere este confirmată și de cercetătorii contemporani:, Vâgotsk, Bruner și Piaget validează pe cale psihologică și experimentală eficiența mecanismelor pedagogice populare.

Cercetătorul Nicolae Silistraru sistematizează şi extinde această perspectivă în spațiul culturii române, demonstrând că etnopedagogia constituie fundamentul necesar al oricărei didactici autentice. Teza sa, cu toate noțiunile din pedagogia științifică au apărut mai întâi în pedagogia populară sintetizează și confirmă întreaga argumentație a prezentului articol.

Aceste concluzii au implicații practice pentru formarea cadrelor didactice și pentru construcția curriculumului. O didactică care ignoră fundamentele sale populare riscă să devină un sistem de norme abstracte, deconectate de realitățile cognitive și culturale ale celui care învață. Recuperarea și valorificarea conștientă a patrimoniului pedagogic popular nu este un gest de nostalgie, ci o necesitate epistemologică. Etnopedagogia studiază sistematic practicile educative tradiționale. Ea oferă cadrul pentru integrarea acestora țn teoria pedagogică. Principiile didactice moderne reprezintă sistematizării ale unor practici educative dezvoltate în pedagogia populară.

BIBLIOGRAFIE

1. AIFTINICĂ, M. *Valori și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*. București: Editura Academiei Române. 178 p. 1994. ISBN 973-27-0425-X
2. COMENIUS, I.A. *Arta didactică*. București: E.D.P. 92 p. 1975.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită*. Iași: Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4041-6
4. JEROME, S. BRUNER. *Pentru o teorie a instruirii*. Editura Didactica și Pedagogia. București, 18 p. 1970.
5. MIRON, I. și BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Ediția a II-a. Pitești: Paralela 45, 2017. ISBN 978-973-47-2481-9
6. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Didactica și Pedagogia. București, p.535, 1996. ISBN 973-30-4683-3
7. PESTALOZZI, J.H. *Cum își învață Gertruda copii*. București: E.D.P. 152 p., 1977.
8. PIAGET, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică. 267 p., 1965.
9. SILISTRARU, N. Etnopedagogie și educație: Monografie. Chișinău: CEP UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3
10. SILISTRARU, N. Etnopedagogia românilor din Moldova în contextul științei pedagogice. Chișinău. 280 p., 1996.
11. VÂGOTSKI, Lev S. Opere psihologice alese, vol. I–II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971–1972. [Lucrări originale publicate 1926–1934.]
12. UȘINSKI, K. D. *Opere pedagogice alese,* vol. I–II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1956.

MOTIVAȚIA PERFORMANȚEI ÎN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ – UN MODEL INTEGRATIV PENTRU EDUCAȚIA VIITORULUI

MOTIVATION OF PERFORMANCE IN SCHOOL ORGANIZATION – AN INTEGRATIVE MODEL FOR FUTURE EDUCATION

Corina ZAGAIEVSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă ” din Chișinău
Diana-Gabriela CORFU, profesor,
Liceul Teoretic „A. Vlaicu”, or. Breaza, România

Corina ZAGAIEVSCHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-3441-7248
e-mail: zagaievschi.corina@upsc.md
Diana-Gabriela CORFU, teacher,
“A. Vlaicu” Theoretical High School, Breaza, Romania,
ORCID: 0009-0005-3272-8826
e-mail: corfudiana@yahoo.com

CZU: 373.091
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p363-373

Abstract. This paper proposes an integrative model of performance motivation within school organizations, emphasizing the multilevel causal relationships between policy, leadership, psychological mechanisms, and educational outcomes. Based on recent literature and empirical findings, the study highlights the importance of autonomy-supportive environments, organizational justice, and leadership for learning in sustaining performance. The proposed integrative model (MIMPOS) operationalizes the relationship between motivation, competence, and performance, offering a framework applicable in educational management and policy design.

Keywords: motivation, performance, assignee, self-efficacy

Introducere

Performanța în organizația școlară nu poate fi explicată adecvat printr-o singură variabilă (de tip „motivație” sau „resurse”), ci printr-un lanț cauzal multilevel: politici și guvernanță (macro) → leadership și cultură/climat (mezo) → mecanisme psihologice (micro) → comportamente de învățare și predare → rezultate (învățare, bunăstare, echitate, retenție) → feedback organizațional (învățare instituțională). Literatura ultimului deceniu [21], [10], [26] consolidează ideea că mediile educaționale care susțin autonomia, competența și relaționarea cresc probabilitatea unei motivații autodeterminate, a engagement-ului și a performanței.

În paralel, studiile meta-analitice indică o relație pozitivă semnificativă între leadership-ul școlar și performanța elevilor [27], iar dovezile arată că autonomia profesorilor, colaborarea profesională și satisfacția în muncă se corelează sistematic în date internaționale de tip TALIS [19]. Un rezultat critic pentru sustenabilitatea performanței este reducerea rotației personalului: burnout-ul și satisfacția profesională explică împreună o parte relevantă din intențiile de părăsire a profesiei [8].

Pentru România, agenda de modernizare (curriculară, organizațională și digitală) este deja reflectată în cadrul legislativ și strategic (Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023; SMART.Edu 2021–2027), în mecanisme orientate spre prevenție și date (MATE, PNRAS) și în standarde de calitate care includ explicit *starea de bine, învățarea organizațională și managementul rezultatelor învățării* [14], [11].

Pe baza acestor convergențe, articolul propune un *Model integrativ al motivației performanței în organizația școlară* care operaționalizează „motivația performanței" ca o „alianță" funcțională motivație–competență–performanță, articulată cu cultura școlară, leadership-ul educațional și capitalul uman, și măsurabilă prin indicatori compatibili atât cu standardele actuale, cât și cu instrumentele de politici publice.

Cadrul conceptual și definiții operaționale

Într-o perspectivă praxiologică, delimitările conceptuale utilizate în analiza motivației performanței trebuie să îndeplinească simultan două condiții fundamentale: validitatea teoretică și operaționalizabilitatea.

Conceptul de motivație este abordat dintr-o perspectivă mult componentă, specifică psihologiei contemporane. În sens larg, *motivația* poate fi definită ca ansamblul forțelor interne și externe care inițiază, direcționează și susțin comportamentul orientat spre atingerea unor scopuri [21]. În cadrul teoriei autodeterminării, una dintre cele mai influente paradigme explicative se realizează o distincție esențială între motivația autonomă și motivația controlată. În context educațional, operaționalizarea motivației implică utilizarea unor instrumente validate, precum scalele de satisfacere și frustrare a nevoilor psihologice, măsurarea engajament-ului sau a autoeficacității, completate de date observaționale și administrative, ceea ce permite o evaluare comprehensivă a acestui construct.

Performanța organizațională, raportată la școală ca organizație, este conceptualizată ca un construct multidimensional, care depășește abordările tradiționale centrate exclusiv pe rezultate academice. Aceasta include dimensiuni precum rezultatele învățării, eficiența și eficacitatea proceselor educaționale, echitatea, capacitatea de adaptare și învățare organizațională, precum și starea de bine a actorilor educaționali. În cadrul standardelor naționale de evaluare a calității educației, aceste dimensiuni sunt explicit integrate într-o perspectivă holistică asupra performanței, fiind evidențiată triada dintre rezultate, bunăstare și îmbunătățire continuă ca repere fundamentale ale calității instituționale [2].

Cultura școlară este definită ca un ansamblu relativ stabil de valori, norme, credințe și practici instituționale care structurează comportamentele colective și procesele decizionale din cadrul organizației.

Leadership-ul educațional este conceptualizat ca un ansamblu de practici și procese prin care actorii cu rol de conducere influențează direcția strategică și funcționarea organizației școlare. Acesta include nu doar activitatea directorului, ci și contribuția echipelor de conducere și a liderilor informali, precum coordonatorii de arii curriculare sau diriginții. Din această perspectivă, leadership-ul presupune construirea unei viziuni coerente, influențarea proceselor de predare–învățare, dezvoltarea resurselor umane și susținerea colaborării instituționale [17], [23].

Conceptul de *capital uman*, preluat din literatura de politici publice, este definit ca ansamblul cunoștințelor, competențelor și stării de sănătate care influențează capacitatea indivizilor de a participa activ la viața socială și economică [28]. În context educațional, *capitalul uman* are o dublă funcție: pe de o parte, reprezintă un input al sistemului, prin competențele și profesionalismul cadrelor didactice, iar pe de altă parte, constituie un output, reflectat în dezvoltarea competențelor-cheie și a agentivității elevilor.

Prin integrarea acestor concepte într-un cadru coerent, se creează baza teoretică necesară pentru dezvoltarea *Modelului integrativ al motivației performanței în organizația școlară*, care articulează relația dintre motivație, competență și performanță în organizația școlară (Figura 1.).

Fundamentare teoretică

Teoria autodeterminării, dezvoltată de Richard M. Ryan și Edward L. Deci [21], reprezintă una dintre cele mai influente paradigme contemporane în studiul motivației, postulând că satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare constituie premisa funcționării optime și a dezvoltării motivației autonome. Astfel, o sinteză recentă indică faptul că suportul pentru autonomie oferit de profesori și părinți este asociat consistent cu rezultate educaționale pozitive, precum creșterea motivației autonome, a engagement-ului și a performanței academice [10]. În aceeași direcție, analize recente asupra rețelelor nomologice ale satisfacției și frustrării nevoilor psihologice evidențiază faptul că stilurile didactice și climatul familial orientate spre susținerea nevoilor sunt corelate cu niveluri superioare de bunăstare și performanță, sugerând existența unor mecanisme robuste, dar sensibile la variabile contextuale și culturale [5].

Cu toate acestea, literatura de specialitate semnalează și o serie de limite conceptuale și metodologice. În primul rând, există o eterogenitate semnificativă a instrumentelor și definițiilor utilizate, în special, în ceea ce privește delimitarea dintre autonomie și abordările de tip laissez-faire. În al doilea rând, multe studii sunt de natură transversală, ceea ce limitează posibilitatea formulării unor inferențe cauzale solide. În al treilea rând, există riscul translării simpliste a conceptelor teoretice în politici educaționale, de exemplu prin promovarea autonomiei în absența unui cadru

de suport și a coerenței curriculare. Aceste tensiuni sunt reflectate și în dezbaterile contemporane privind echilibrul dintre autonomia profesională și necesitatea unei coerențe sistemice [19].

Modelele de tip expectancy–value, dezvoltate de Eccles și Wigfield [4], oferă un cadru explicativ relevant pentru înțelegerea alegerilor educaționale și a persistenței în sarcini, evidențiind rolul combinat al așteptărilor de succes și al valorii subiective atribuite activităților. În această perspectivă, *motivația* este determinată nu doar de probabilitatea percepută de reușită, ci și de relevanța, utilitatea și costurile asociate sarcinii. O sinteză metodologică recentă subliniază maturizarea acestui model teoretic, dar și necesitatea rafinării constructelor și a instrumentelor de măsurare, în vederea adaptării la contexte educaționale contemporane.

Teoria așteptărilor, formulată de Victor H. Vroom [24], conceptualizează *motivația* ca rezultat al interacțiunii dintre trei componente: *expectanța* (relația dintre efort și performanță), *instrumentalitatea* (relația dintre performanță și rezultate) și valența (valoarea atribuită rezultatelor).

Teoria echității, formulată de J. Stacy Adams [1], explică *motivația* prin raportarea indivizilor la relația dintre contribuțiile și recompensele proprii în comparație cu ale altora. Percepțiile de inechitate generează tensiuni psihologice care pot conduce la ajustări comportamentale, precum reducerea efortului sau retragerea din activitate.

Unul dintre conceptele centrale ale ultimului deceniu în studiul organizațiilor educaționale este cel de „școală ca organizație care învață" (School as Learning Organisation). Acest model pune accent pe dezvoltarea unei viziuni comune, pe colaborarea profesională, pe învățarea continuă și pe utilizarea datelor pentru îmbunătățirea performanței [17], [7].

Literatura empirică recentă evidențiază rolul central al leadership-ului educațional și al climatului organizațional în susținerea performanței școlare. Meta-meta-analizele indică o relație pozitivă între leadership-ul directorilor și performanța elevilor, însă această relație este în mare parte indirectă, fiind mediată de calitatea proceselor de predare și de condițiile organizaționale [27].

Model integrativ

Pornind de la analiza literaturii de specialitate și de la evidențele empirice prezentate anterior, propunem *Modelul integrativ al motivației performanței în organizația școlară* (Figura 1), conceput ca un cadru explicativ și aplicativ de tip *multilevel*, care integrează nivelul sistemic, nivelul organizațional și nivelul psihologic într-o arhitectură cauzală coerentă. Modelul urmărește nu doar să explice mecanismele prin care se constituie motivația performanței în organizația școlară, ci și să ofere un reper pentru proiectarea intervențiilor educaționale și manageriale.

Premisa centrală a modelului este aceea că *motivația performanței* nu poate fi redusă la o simplă dispoziție internă a actorilor educaționali și nici la presiunile contextului instituțional, ci trebuie înțeleasă ca expresie a unei alianțe funcționale între trei dimensiuni fundamentale: motivația, competența și performanța. În această

logică, *motivația* reprezintă resursa de energizare și autoreglare a comportamentului, competența desemnează capacitatea de a transforma această energie în acțiuni educaționale eficiente, iar performanța reflectă rezultatele observabile, evaluate în termeni cognitivi, relaționali și organizaționali.

Din punct de vedere structural, modelul este organizat pe cinci componente intercorelate. *Prima componentă* este reprezentată de contextul sistemic sau nivelul macro, care include legislația educațională, curriculumul și mecanismele de evaluare, politicile de finanțare, strategiile de digitalizare, mecanismele de prevenție și monitorizare a riscurilor educaționale, precum și standardele de calitate și cerințele etice privind protecția datelor. Acest nivel definește cadrul de posibilitate în interiorul căruia funcționează școala, stabilind atât constrângerile instituționale, cât și resursele și oportunitățile de dezvoltare. Cu alte cuvinte, sistemul nu produce direct motivația, dar configurează condițiile în care aceasta poate fi stimulată, inhibată sau orientată spre anumite tipuri de performanță.

A doua componentă a modelului este arhitectura organizațională, situată la nivel mezo, unde se află școala ca spațiu concret de mediere între politicile educaționale și experiența cotidiană a actorilor. La acest nivel, devin esențiale leadership-ul educațional, cultura și climatul școlar, percepțiile de justiție organizațională, precum și existența unor rutine de învățare organizațională și de utilizare reflexivă a datelor.

La nivel micro, modelul include mecanismele psihologice care mediază relația dintre context și comportament; acestea vizează satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare, expectanțele de succes și valoarea atribuită sarcinilor, percepțiile de echitate, autoeficacitatea, precum și costurile și emoțiile asociate participării la activitatea educațională. Aceste mecanisme psihologice se exprimă în practici și comportamente observabile, care constituie *a patra componentă a modelului*. În cazul elevilor, acestea includ engagement-ul școlar, autoreglarea învățării, participarea activă și perseverența. În cazul profesorilor, ele se traduc prin practici didactice orientate spre susținerea nevoilor elevilor, prin feedback formativ, colaborare profesională și deschidere către inovare. Pentru diriginți și alți actori cu rol de coordonare, comportamentele relevante includ intervențiile timpurii, colaborarea cu familia și gestionarea situațiilor de risc educațional. Prin urmare, modelul elaborat nu tratează motivația ca pe o stare internă izolată, ci ca pe un potențial care devine vizibil și evaluabil numai prin practicile generate în contexte reale.

Componenta finală a modelului este reprezentată de rezultatele sau performanța propriu-zisă, conceptualizată într-o manieră multidimensională. Aceasta include rezultatele învățării, dezvoltarea competențelor-cheie, echitatea educațională exprimată prin reducerea decalajelor, bunăstarea actorilor, retenția personalului didactic, eficiența organizațională și capacitatea de îmbunătățire continua. O astfel de abordare este necesară deoarece performanța educațională nu poate fi redusă la indicatori strict academici sau la rezultate de examen, ci trebuie evaluată și prin prisma sustenabilității, a incluziunii și a calității experienței educaționale.

Valoarea teoretică a modelului rezidă în faptul că reflectă convergența dintre două mari linii de cercetare. Prima este reprezentată de mecanismele validate me-

ta-analitic ale teoriei autodeterminării, care susțin secvența autonomie–competență–relaționare, urmată de motivație autonomă, engagement și performanță. A doua este dată de modelele organizaționale de tip „școala ca organizație care învață" și de standardele contemporane de evaluare a calității, care includ explicit bunăstarea, reflecția instituțională și îmbunătățirea continuă [17]; [5]; [2]. Modelul funcționează, astfel, ca o punte între psihologia motivației, teoria organizațională și politicile publice educaționale.

Din punct de vedere operațional, modelul presupune și definirea unui sistem coerent de indicatori de performanță și metrici de evaluare. Un asemenea sistem trebuie să respecte trei principii esențiale: alinierea la standardele naționale de calitate și la prioritățile politicilor publice, triangularea surselor de date și utilizarea feedback-ului pentru îmbunătățire, nu doar pentru raportare. În consecință, evaluarea performanței în cadrul modelului integrativ al motivației performanței trebuie să combine date administrative, rezultate ale sondajelor și observații sistematice, pentru a surprinde atât dimensiunile psihologice, cât și pe cele instituționale ale motivației performanței.

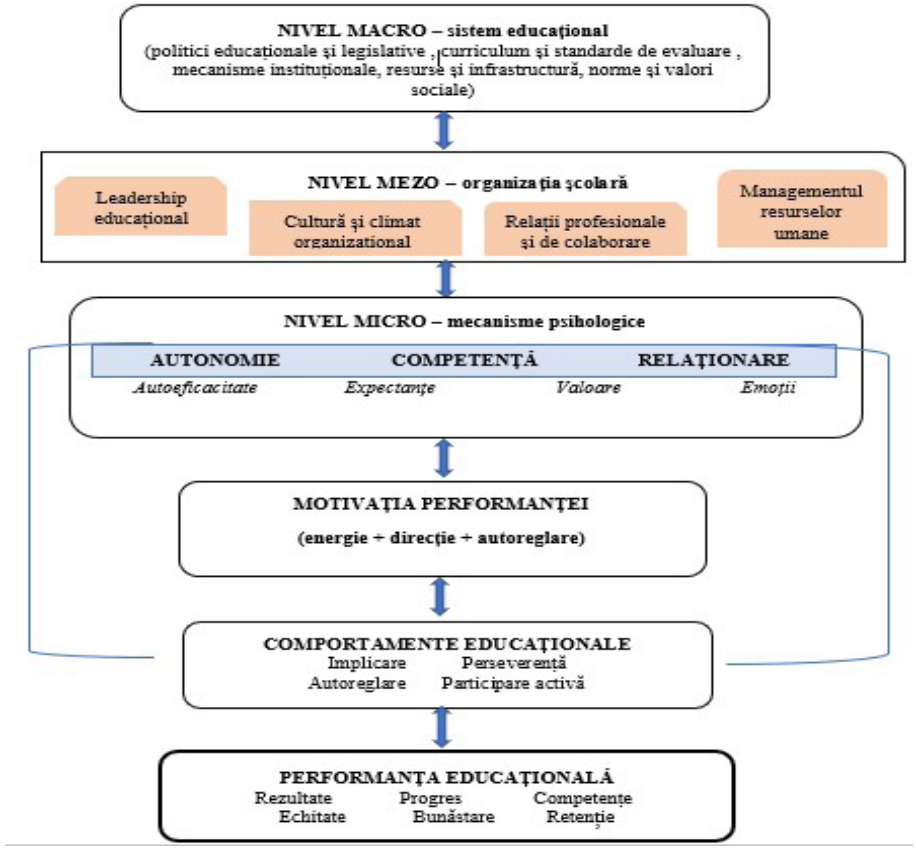


Figura 1. Modelul integrativ al motivației performanței în organizația școlară

În sfera motivației elevilor, pot fi utilizați indicatori precum nivelul motivației autonome, măsurat prin scale specifice teoriei autodeterminării, și engagement-ul

școlar, evaluat prin instrumente de auto-raportare și observație sistematică. Pentru profesori, indicatorii relevanți includ autonomia profesională percepută, satisfacția profesională și intenția de părăsire a profesiei. Dimensiunea bunăstării poate fi evaluată prin scoruri de *burnout*, nivel de stres și date administrative privind absenteismul. Totodată, modelul integrativ include indicatori referitori la calitatea relațională, cum ar fi climatul elev–profesor și frecvența incidentelor disciplinare, precum și indicatori de justiție organizațională, axați pe percepțiile privind corectitudinea procedurilor și transparența decizională. În planul proceselor didactice, sunt relevante frecvența feedback-ului formativ, oferirea unor alegeri autentice elevilor și prezența practicilor *need-supportive*. Dimensiunea rezultatelor de învățare poate fi surprinsă atât prin progresul între evaluările inițiale și finale, cât și prin distribuția rezultatelor la examene și prin nivelul de dezvoltare a competențelor-cheie. La nivel organizațional, colaborarea profesională, ciclurile de îmbunătățire continuă, managementul rezultatelor, maturitatea digitală, parteneriatul cu familia și capacitatea de a asigura conformitatea etică și protecția datelor completează tabloul performanței instituționale.

Prin urmare, modelul integrativ elaborat nu este doar o construcție teoretică, ci și o propunere metodologică și managerială. El oferă un cadru prin care școala poate fi analizată, evaluată și sprijinită ca organizație orientată simultan spre performanță, bunăstare și echitate. În acest sens, forța modelului rezidă tocmai în capacitatea sa de a conecta explicațiile psihologice ale motivației cu logica organizațională a îmbunătățirii continue și cu exigențele politicilor educaționale contemporane.

Implementare practică, exemple și recomandări

Operaționalizarea modelului integrativ presupune transpunerea cadrului teoretic într-un ansamblu coerent de practici, roluri și intervenții distribuite la nivelul actorilor educaționali și al structurilor instituționale. În arhitectura practică a modelului, dirigintele sau profesorul coordonator de clasă ocupă o poziție strategică, fiind configurat drept un veritabil „manager de caz educațional". Rolul său depășește funcțiile administrative tradiționale și implică monitorizarea sistematică a semnalelor timpurii de risc, precum absenteismul, scăderea progresului școlar sau dificultățile socio-emoționale. În această perspectivă, activitatea dirigintelui presupune integrarea informațiilor provenite din diferite surse și coordonarea unor intervenții diferențiate, realizate în colaborare cu familia, consilierul școlar și ceilalți profesori, într-o logică apropiată mecanismelor instituționalizate de tip MATE [12], bazate pe secvența identificare–sprijin–urmărire. Astfel, dirigintele devine o verigă esențială între nivelul micro al elevului și nivelul organizațional al școlii.

Cadrele didactice, la rândul lor, reprezintă principalii designeri ai climatului motivațional din sala de clasă. Literatura de specialitate evidențiază, inclusiv prin sinteze meta-analitice recente, că practicile didactice orientate spre susținerea nevoilor psihologice ale elevilor — precum oferirea unor alegeri autentice, asigurarea unei structuri clare, utilizarea feedback-ului formativ și cultivarea relațiilor de sprijin — au efecte semnificative asupra motivației autonome și asupra engagement-ului elevi-

lor [10]; [26]. Elevii sunt tratați nu ca receptori pasivi ai intervențiilor educaționale, ci ca actori cu agentivitate. Această perspectivă este consonantă cu cadrele prospective contemporane, care plasează în centrul educației ideea de „student agency" și de co-agency, subliniind capacitatea elevilor de a participa activ la definirea obiectivelor și la construirea traseului propriu de învățare.

Familia ocupă, de asemenea, un loc esențial în implementarea modelului. Părinții contribuie la stabilitatea motivațională a elevilor prin coerența mesajelor educaționale și prin suportul socio-emoțional oferit în contexte cotidiene. În plus, în cadrul unor programe precum PNRAS [13] sau MATE [12], familia devine partener direct al școlii în prevenirea părăsirii timpurii și în susținerea participării școlare, contribuind la construirea unei alianțe educaționale funcționale între școală, elev și comunitate.

La nivel instituțional și sistemic, autoritățile educaționale au responsabilitatea de a crea condițiile structurale necesare implementării modelului. Acest lucru presupune nu doar asigurarea resurselor materiale și umane, ci și reducerea supraîncărcării birocratice, dezvoltarea programelor de formare în management și leadership educațional, consolidarea infrastructurii digitale și utilizarea datelor într-o logică de îmbunătățire, nu exclusiv de control sau sancțiune.

Implementarea realistă a modelului presupune existența unor resurse minime, fără de care transpunerea sa în practică rămâne formală. Între aceste resurse se numără timpul alocat colaborării profesionale în cadrul comunităților de învățare, formarea continuă în leadership și practici motivaționale, instrumentele digitale pentru colectarea și interpretarea datelor și o capacitate minimă de analiză și utilizare a indicatorilor relevanți. În acest sens, documentele de politici și programele recente subliniază importanța consolidării acestor resurse pentru susținerea unei culturi instituționale orientate spre învățare și performanță. Totuși, literatura și evaluările practice arată că implementarea unor modele complexe de intervenție întâmpină bariere recurente. Printre acestea se numără rezistența la schimbare, supraîncărcarea administrativă, deficitul de competențe digitale, inconsistența procedurilor de evaluare, lipsa de încredere între actorii organizaționali, obstacolele instituționale și culturale.

Un capitol indispensabil al implementării îl constituie etica utilizării datelor și protecția informațiilor personale. Întrucât modelul integrativ presupune monitorizarea unor indicatori individuali și instituționali, inclusiv a celor referitori la riscul de abandon sau la bunăstare, orice proces de colectare, analiză și utilizare a datelor trebuie să respecte strict prevederile Regulamentului general privind protecția datelor [29].

Analiza cadrului teoretic și a modelului integrativ evidențiază necesitatea unei reconfigurări a politicilor educaționale într-o manieră sistemică, orientată nu doar spre rezultate imediate, ci și spre sustenabilitatea performanței în organizația școlară. În acest sens, recomandările formulate vizează atât nivelul decizional, cât și cel al cercetării științifice, în vederea consolidării unei educații adaptate cerințelor contemporane.

În primul rând, profesionalizarea leadership-ului educațional reprezintă o prioritate strategică. Studiile internaționale subliniază că impactul directorilor asupra performanței elevilor este mediat de capacitatea acestora de a influența practicile didactice și climatul organizațional, fiind necesară orientarea leadership-ului către procesul de învățare („leadership for learning"). În al doilea rând, este necesară promovarea unor politici de autonomie însoțite de mecanisme de suport. Autonomia profesională produce efecte pozitive doar în condițiile existenței unui cadru colaborativ și a dezvoltării profesionale continue. O a treia direcție esențială o constituie integrarea *bunăstării* ca dimensiune legitimă a performanței educaționale. Cercetările recente indică faptul că burnout-ul cadrelor didactice este asociat semnificativ cu scăderea performanței și cu intențiile de părăsire a profesiei [8].

Digitalizarea educației trebuie abordată dintr-o perspectivă sistemică, orientată spre incluziune și calitate. Inițiativele recente, precum SMART.Edu [11] sau strategiile europene privind educația digitală, subliniază necesitatea dezvoltării competențelor digitale și a integrării tehnologiei în practicile pedagogice [3]. Impactul digitalizării asupra motivației și bunăstării necesită o abordare mai complexă, care să depășească analiza performanței cognitive. Studiile viitoare trebuie să exploreze efectele tehnologiei asupra autoreglării, relațiilor sociale și stării de bine, în acord cu direcțiile strategice ale educației viitorului [18]; [22].

Concluzii

Analiza realizată evidențiază faptul că „motivația performanței" în organizația școlară nu poate fi redusă la un construct singular sau la o dimensiune exclusiv psihologică, ci trebuie înțeleasă ca un fenomen integrativ, situat la intersecția dintre psihologia motivației, teoria organizațională și guvernanța educațională. În această perspectivă, teoriile consacrate — precum teoria autodeterminării, modelele expectanță–valoare și teoria echității — oferă mecanisme explicative solide pentru înțelegerea comportamentelor individuale, însă devin cu adevărat relevante în măsura în care sunt integrate într-un cadru organizațional și instituțional coerent.

În acest context, modelul propus în cadrul lucrării oferă o contribuție integrativă atât la nivel teoretic, cât și la nivel aplicativ. Din punct de vedere conceptual, modelul propune o arhitectură cauzală explicită, care conectează nivelul macro al politicilor educaționale cu nivelul mezo al organizației școlare și cu nivelul micro al mecanismelor psihologice. În plan practic, modelul integrativ oferă repere pentru o implementare etapizată, centrată pe roluri, resurse și intervenții concrete.

Cu toate acestea, eficiența reală a unui astfel de model depinde în mod decisiv de calitatea leadership-ului educațional și de capacitatea sistemului de a transforma logica conformării administrative într-o cultură a învățării organizaționale. În absența unui leadership orientat spre dezvoltarea oamenilor și spre susținerea proceselor de învățare, precum și fără politici publice coerente și sustenabile, orice model teoretic riscă să rămână la nivel declarativ. În schimb, atunci când aceste condiții sunt îndeplinite, motivația performanței poate deveni un vector real al transformării școlii

într-o organizație capabilă să producă nu doar rezultate academice, ci și bunăstare, echitate și dezvoltare pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE

1. ADAMS, J. S. Inequity in social exchange. Advances in Experimental Social Psychology, 1965, Nr. 2, p. 267–299.
2. ARACIP. Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare, 2021. (Vol. 2: Starea de bine; Vol. 3: Îmbunătățire și învățare organizațională; Vol. 4: Managementul rezultatelor învățării).
3. Comisia Europeană. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age, 2020.
4. ECCLES, J. S., et al. The development, testing, and refinement of expectancy–value theory. Educational Psychology Review, 2024. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9
5. HOWARD, J. L., SLEMP, G. R., WANG, Y., et al. A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness in education. Journal of Educational Psychology, 2024
6. JI, H., et al. Teachers' perception of organizational justice and its relationship with organizational citizenship behavior: The mediating role of burnout. BMC Psychology. 2025.
7. KOOLS, M., & Stoll, L. What makes a school a learning organisation? OECD Publishing, 2016
8. MADIGAN, D. J., & KIM, L. E. Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. Teaching and Teacher Education, 2021, Nr. 105, 103425.
9. MALINEN, O.-P., & SAVOLAINEN, H. The effect of perceived school climate and teacher efficacy on teachers' job satisfaction and burnout. Teaching and Teacher Education, 2016, Nr. 60, p. 144–152.
10. MAMMADOV, S. A meta-analytic review of the relationships between teacher and parent autonomy support and learning outcomes. Educational Psychology Review, 2023
11. Ministerul Educației. SMART.Edu – Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027, 2020
12. Ministerul Educației. Ordin privind aprobarea mecanismului MATE și metodologia de implementare, 2021
13. Ministerul Educației. Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS), 2022–2025
14. Ministerul Educației. (2023a). Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.
15. Ministerul Educației. (2023b). Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2022–2023.
16. Ministerul Educației. Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023–2024.
17. OECD. School leadership for learning: Insights from TALIS and other international studies, 2016
18. OECD. OECD Learning Compass 2030, 2019
19. OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners, 2020
20. OECD. Enhancing data-informed strategic governance in education in Estonia, 2021

21. RYAN, R. M., & DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 2000, Nr. 55 (1), p. 68–78.
22. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education, 2021
23. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Leadership in education – Lead for learning, 2024
24. VROOM, V. H. Work and motivation. Wiley, 1964
25. WANG, M.-T., & DEGOL, J. School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 2016, Nr. 28, p. 315–352.
26. WANG, Y., et al. A systematic review and meta-analysis of self-determination theory-based interventions in education. Contemporary Educational Psychology, 2024
27. WU, H., et al. The association between principal leadership and student achievement: A meta-meta-analysis. Educational Research Review, 2022
28. World Bank. The Human Capital Project: Human Capital Index, 2020
29. Regulamentul (UE) 2016/679 al Parlamentului European și al Consiliului din 27 aprilie 2016 privind protecția datelor cu caracter personal (GDPR).

TRANSDISCIPLINARITATEA – MODEL STRATEGIC DE MODERNIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

TRANSDISCIPLINARITY – A STRATEGIC MODEL FOR MODERNIZING THE EDUCATIONAL PROCESS

Maria GROSU, dr., lector. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport al USM
Natalia NICOLAICIUC, drd., lector. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport al USM
Natalia NASTAS, dr., conf. univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport al USM

Maria GROSU, PhD, University Lecturer,
Institute of Physical Education and Sport MSU
ORCID: 0000-0002-4036-0743
e-mail: mariagrosu557799@gmail.com
Natalia NICOLAICIUC, PhD Student, University Lecturer,
Institute of Physical Education and Sport MSU
ORCID: 0000-0003-2122-3003
e-mail: natalia.nicolaiciuc1985@gmail.com
Natalia NASTAS, PhD, Associate Profeassor,
Institute of Physical Education and Sport MSU/UDJG
ORCID: 0000-0001-5555-1705
e-mail: natasanastas@mail.ru

CZU: 37.014.5
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p374-384

Abstract. In the context of current transformations in the educational field, restructuring of the teaching-learning-assessment process is required in order to adapt it to the demands of contemporary society. In this framework, transdisciplinarity emerges as a fundamental strategic model for the modernization of education, aiming to ensure the coherent integration of knowledge from various disciplines.This approach goes beyond the simple transmission and accumulation of information, focusing instead on the development of flexible, coherent, and systemic thinking, capable of establishing relationships between concepts and applying them in complex problem contexts. Through the application of transdisciplinary principles, students are encouraged to make connections across different areas of knowledge, which fosters an integrated understanding of phenomena and the development of a holistic perspective on reality.

Keywords: strategic model, modernization, educational process, transdisciplinarity, education.

În contextul transformărilor contemporane din domeniul educațional, se impune restructurarea procesului de predare-învățare-evaluare în vederea adaptării

acestuia la exigențele societății actuale. În acest cadru, transdisciplinaritatea se afirmă ca un model strategic fundamental pentru modernizarea educației, având rolul de a asigura integrarea coerentă a cunoștințelor provenite din diferite discipline.

Această abordare depășește simpla transmitere și acumulare de informații, orientându-se spre formarea unei gândiri flexibile, coerente și sistemice, capabile să stabilească relații între concepte și să le valorifice în contexte problematice complexe. Prin aplicarea principiilor transdisciplinarității, elevii sunt stimulați să realizeze conexiuni între domenii de cunoaștere diferite, ceea ce favorizează înțelegerea integrată a fenomenelor și dezvoltarea unei perspective holistice asupra realității.

Introducere. La momentul actual, transformările accelerate ale societății contemporane, determinate de progresul tehnologic și de intensificarea fluxurilor informaționale, generează transformări semnificative în domeniul educației. Dinamica ascendentă a volumului de informații, corelată cu complexitatea și interdependența fenomenelor actuale, evidențiază limitele abordărilor disciplinare tradiționale și necesitatea reconceptualizării modelelor educaționale. În acest context, transdisciplinaritatea se conturează ca o paradigmă educațională semnificativă, orientată spre integrarea cunoștințelor și depășirea delimitărilor fixe dintre discipline [7, 8]. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, se fundamentează pe raportarea directă la realitatea curentă, vizând valorificarea aspectelor semnificative ale vieții și a modului în care acestea influențează existența umană. Astfel, procesul educațional este reconfigurat în jurul unor situații autentice, facilitând o învățare contextualizată și aplicativă.

La nivel curricular, perspectiva transdisciplinară presupune structurarea conținuturilor prin raportare la probleme reale, implicând o integrare funcțională a acestora și o orientare pragmatică spre identificarea și soluționarea situațiilor-problemă [1, 3, 6]. De aceea, această abordare favorizează transferul cunoștințelor și contribuie la dezvoltarea competențelor transversale, necesare adaptării eficiente la dinamica societății contemporane. Prin urmare, în plan teoretic, Paul P. [5], definește transdisciplinaritatea ca fiind „un proces epistemologic și metodologic de rezolvare a datelor complexe și contradictorii situând legăturile în interiorul unui sistem global și ierarhizat, dar fără limite imuabile între discipline, cu scopul de a identifica soluții practice". De asemenea, Thomas Bottomore [2], evidențiază faptul că aceasta presupune interacțiunea și cooperarea dintre diverse discipline, facilitate de adoptarea unui set comun de concepte fundamentale și a unei paradigme comune. Prin urmare, aceste perspective subliniază rolul transdisciplinarității în construirea unei viziuni integrate asupra realității și în formarea unor elevi capabili să răspundă eficient provocărilor lumii contemporane.

De aceea, examinarea transdisciplinarității ca o abordare educațională inovatoare este justificată de relevanța și importanța sa, atât în contextul cercetării academice, cât și în practica pedagogică, având un potențial considerabil de a moderniza și a îmbunătăți procesul educativ.

Scopul cercetării – constă în analiza rolului transdisciplinarității și în evidențierea potențialului acesteia ca strategie de optimizare a procesului educațional.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza și fundamentarea științifico-metodică a literaturii de specialitate privind transdisciplinaritatea ca model strategic de modernizare a procesului educațional.

2. Evaluarea percepțiilor cadrelor didactice asupra procesului de transdisciplinaritate și modul în care acestea influențează dezvoltarea competențelor elevilor.

Cercetarea s-a realizat în perioada 2024 – 2025, în lunile octombrie -noiembrie în cadrul desfășurării cursurilor de perfecționare.

Rezultate și discuții: Analiza literaturii de specialitate și a practicilor educaționale evidențiază faptul că transdisciplinaritatea contribuie semnificativ la modernizarea procesului instructiv-educativ, prin integrarea cunoștințelor și utilizarea complementară a metodelor specifice diverselor discipline. Implementarea activităților cu caracter transdisciplinar în cadrul curriculumului școlar facilitează dezvoltarea la elevi a competențelor-cheie, inclusiv a gândirii critice, a capacității de rezolvare a problemelor complexe, a autonomiei în învățare și a abilităților de colaborare eficientă.

Cercetarea de față își propune să analizeze percepțiile și nivelul de implementare a transdisciplinarității în activitatea cadrelor didactice din instituții gimnaziale precum și efectele acesteia asupra dezvoltării competențelor elevilor.

În vederea realizării obiectivelor propuse, a fost utilizat un eșantion format din 20 de cadre didactice din instituții de învățământ gimnazial. Selectarea acestui eșantion a avut drept scop obținerea unor date relevante privind percepțiile și gradul de aplicare a transdisciplinarității în practica educațională.

În Tabelul 1 sunt prezentate răspunsurile cadrelor didactice participante la studiu, rezultate în urma aplicării unui chestionar structurat pe itemi care vizează percepția și impactul transdisciplinarității în educația contemporană. Astfel, întrebările au urmărit identificarea nivelului de familiarizare a cadrelor didactice cu conceptul de transdisciplinaritate, aprecierea utilității acestuia în dezvoltarea competențelor elevilor, frecvența utilizării abordărilor transdisciplinare, precum și principalele provocări întâmpinate în procesul de implementare. De asemenea, a fost evaluat gradul de pregătire al cadrelor didactice și necesitatea unor măsuri de sprijin, precum formarea continuă și adaptarea curriculară. În final, itemii au vizat analiza impactului perceput al transdisciplinarității asupra formării competențelor generale și specifice ale elevilor.

Tabelul1. Rezultatele chestionarului privind impactul transdisciplinarității în educația contemporană

Nr. crt.	Întrebarea	Variante de răspuns	Răspunsuri participnților
1	Cât de familiarizat sunteți cu conceptul de transdisciplinaritate?	Foarte familiarizat	25%
		Familiarizat	40%
		Puțin familiarizat	20%
		Deloc familiarizat	15%

Nr. crt.	Întrebarea	Variante de răspuns	Răspunsuri participnților
2	În ce măsură considerați că transdisciplinaritatea este utilă pentru dezvoltarea competențelor elevilor/studenților?	Foarte utilă	35%
		Utilă	45%
		Puțin utilă	15%
		Deloc utilă	5%
3	Ați aplicat în activitatea dvs. metode transdisciplinare (proiecte integrate, activități comune între discipline)?	Da, frecvent	20%
		Da, ocazional	50%
		Rareori	25%
		Niciodată	5%
4	Care sunt principalele provocări pe care le întâmpinați în implementarea transdisciplinarității? (puteți bifa mai multe opțiuni)?	Lipsa resurse	60%
		Formare insuficientă cadre	70%
		Timp limitat curriculum	50%
		Alte provocări	20%
5	Considerați că integrarea transdisciplinară ar trebui sprijinită prin programe de formare continuă pentru profesori?	Foarte important	50%
		Important	30%
		Moderat important	15%
		Puțin important	5%
6	Cât de pregătit vă simțiți să integrați transdisciplinaritatea în planificarea și desfășurarea lecțiilor?	Foarte pregătit	20%
		Pregătit	40%
		Puțin pregătit	30%
		Deloc pregătit	10%
7	Care considerați că sunt principalele efecte ale transdisciplinarității asupra dezvoltării competențelor elevilor?	Foarte pozitiv	35%
		Pozitiv	45%
		Satisfăcător	15%
		Nesatisfăcător	5%

Analiza chestionarului relevă că majoritatea cadrelor didactice consideră transdisciplinaritatea semnificativă și relevantă pentru formarea competențelor elevilor.

Deși dacă profesorii sunt bine familiarizați cu acest concept, implementarea sa în activitatea practică se face, în mare parte, ocazional.

Rezultatele obținute evidențiază necesitatea elaborării unor strategii educaționale coerente și a unor programe specializate, concepute pentru a încuraja aplicarea sistematică a abordării transdisciplinare în activitatea educațională.

În această perspectivă, se conturează necesitatea elaborării și aplicării unor strategii educaționale coerente și integrate, centrate pe dezvoltarea competențelor transdisciplinare ale cadrelor didactice, pe flexibilizarea curriculumului și pe încurajarea practicilor pedagogice inovatoare. Astfel, valorificarea eficientă a transdisciplinarității poate constitui un factor esențial în procesul de modernizare a sistemului

educațional, contribuind, totodată, la formarea unor elevi capabili să răspundă adecvat provocărilor și cerințelor societății contemporane.

Prin urmare, rezultatele chestionarului privind impactul transdisciplinarității în educația contemporană indică un interes sporit și o receptivitate semnificativă a cadrelor didactice vizavi de acest concept, precum și existența unor dificultăți ce restricționează aplicarea acestuia în practica educațională.

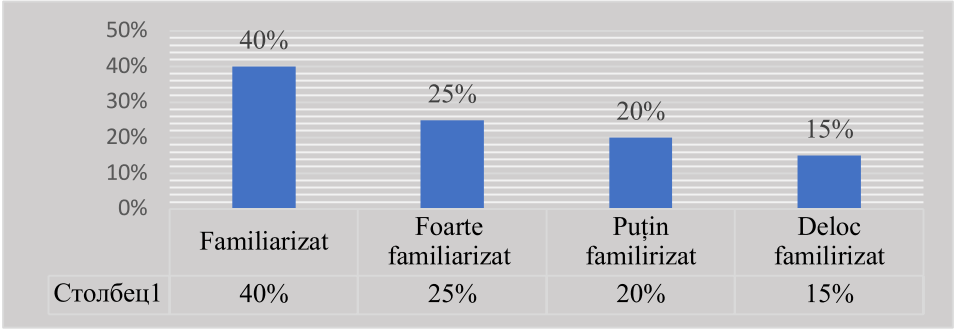


Figura 1. Cât de familiarizați sunteți cu conceptul de transdisciplinaritate?

De aceea, întrebarea referitoare la familiarizarea cadrelor didactice cu conceptul de transdisciplinaritate evidențiază faptul că majoritatea respondenților (65%) se declară familiarizați sau foarte familiarizați, ceea ce indică un nivel eficient de cunoaștere a acestui concept. Totodată, (20%) dintre respondenți se consideră puțin familiarizați, iar (15%) deloc familiarizați, aspecte care relevă necesitatea implementării unor programe de informare și formare profesională, orientate spre consolidarea înțelegerii transdisciplinarității și facilitarea aplicării acesteia în practica educațională.

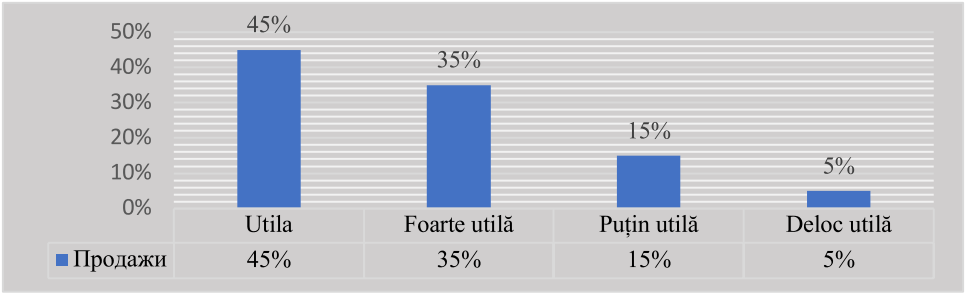


Figura 2. În ce măsură considerați că transdisciplinaritatea este utilă pentru dezvoltarea competențelor elevilor?

În (Figura 1.2.) este prezentată percepția cadrelor didactice privind utilitatea transdisciplinarității în dezvoltarea competențelor elevilor, aceasta fiind predominant pozitivă. Astfel, (35%) dintre respondenți consideră abordarea ca fiind foarte utilă, iar 45% o apreciază ca utilă, ceea ce indică faptul că (80%) dintre participanți recunosc valoarea transdisciplinarității în formarea competențelor integrate. Doar (15%) dintre respondenți o consideră puțin utilă, iar (5%) deloc utilă, ceea ce evidențiază caracterul minoritar al percepțiilor negative.

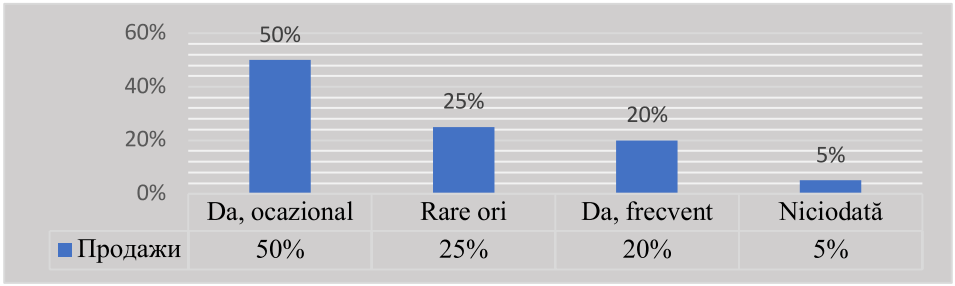


Figura 3. Ați aplicat în activitatea dvs. metode transdisciplinare (proiecte integrate, activități comune între discipline)?

Analiza gradului de aplicare a metodelor transdisciplinare în activitatea cadrelor didactice evidențiază faptul că, deși utilitatea acestora este recunoscută la nivel declarativ, implementarea sistematică rămâne limitată. Astfel, doar (20%) dintre respondenți declară utilizarea frecventă a proiectelor integrate sau a activităților interdisciplinare, în timp ce (50%) le aplică ocazional. Un procent de (25%) le utilizează rar, iar (5%) nu le-au implementat niciodată.

Aceste rezultate evidențiază existența unui decalaj între percepția favorabilă asupra transdisciplinarității și aplicarea sa practică, fapt ce sugerează necesitatea unor măsuri de sprijin, formare profesională și resurse educaționale adecvate, menite să faciliteze implementarea consecventă a abordărilor integrate.

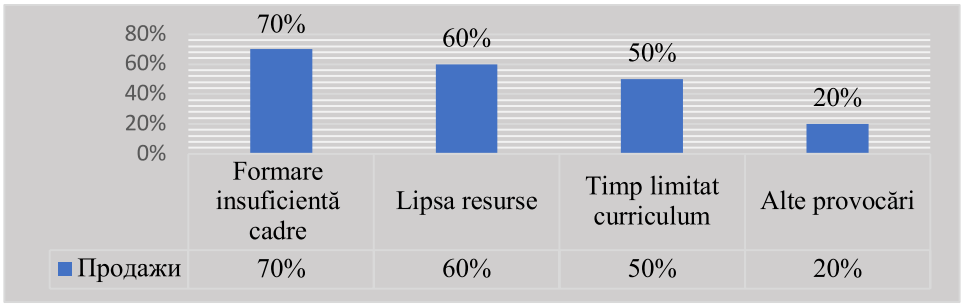


Figura 4. Care sunt principalele provocări pe care le întâmpinați în implementarea transdisciplinarității?

Rezultatele privind principalele provocări în implementarea transdisciplinarității evidențiază existența unor bariere semnificative. Majoritatea respondenților indică formarea insuficientă a cadrelor didactice (70%) și lipsa resurselor necesare (60%) ca principale dificultăți. De asemenea, (50%) menționează constrângerile de timp determinate de structura curriculară, iar (20%) semnalează alte obstacole, precum lipsa colaborării între cadrele didactice sau supraîncărcarea administrativă.

Aceste date sugerează că dificultățile identificate sunt preponderent de natură sistemică, ceea ce impune măsuri orientate spre consolidarea formării continue, asigurarea resurselor și flexibilizarea curriculumului pentru facilitarea implementării eficiente a transdisciplinarității.

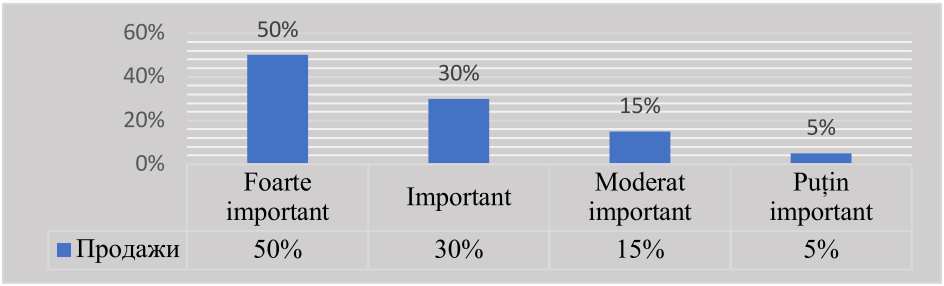


Figura 5. Considerați că integrarea transdisciplinară ar trebui sprijinită prin programe de formare continuă pentru profesori?

În (Figura 2.5) sunt prezentate datele privind necesitatea sprijinirii abordării transdisciplinare prin programe de formare continuă a cadrelor didactice. Rezultatele indică faptul că (50%) dintre respondenți consideră acest aspect „foarte important", evidențiind recunoașterea necesității dezvoltării competențelor specifice pentru implementarea eficientă a transdisciplinarității.

De asemenea, (30%) apreciază formarea continuă ca fiind „importantă", ceea ce sugerează o percepție favorabilă, dar mai puțin stringentă, în raport cu rolul acesteia în procesul educațional. Un procent de (15%) o consideră „moderat importantă", indicând o abordare mai rezervată, în timp ce (5%) o evaluează ca fiind „puțin importantă", reflectând o percepție redusă asupra necesității instruirii formale.

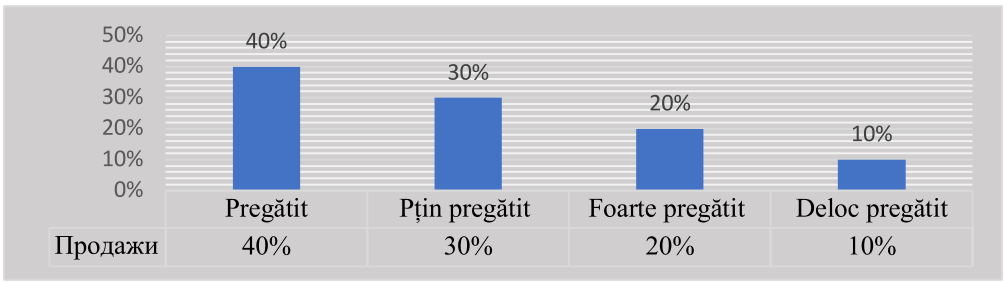


Figura 6. Cât de pregătit vă simțiți să integrați transdisciplinaritatea în planificarea și desfășurarea lecțiilor?

În (Figura 2.6) se evidențiază nivelul de pregătire al cadrelor didactice pentru integrarea transdisciplinarității în procesul educațional. Astfel, (40%) dintre respondenți se declară „pregătiți", ceea ce indică un nivel moderat de competență și deschidere față de aplicarea acestei abordări.

De asemenea, (30%) se consideră „puțin pregătiți", fapt ce sugerează existența unor dificultăți legate de formare și aplicare practică, necesitând sprijin suplimentar și activități de perfecționare. Totodată, (20%) dintre profesori se declară „foarte pregătiți", evidențiind un nucleu de cadre didactice cu experiență în implementarea eficientă a transdisciplinarității. În schimb, (10%) se consideră „deloc pregătiți", ceea ce reflectă necesitatea unor intervenții de formare și mentorat pentru facilitarea integrării acestei abordări în practica didactică.

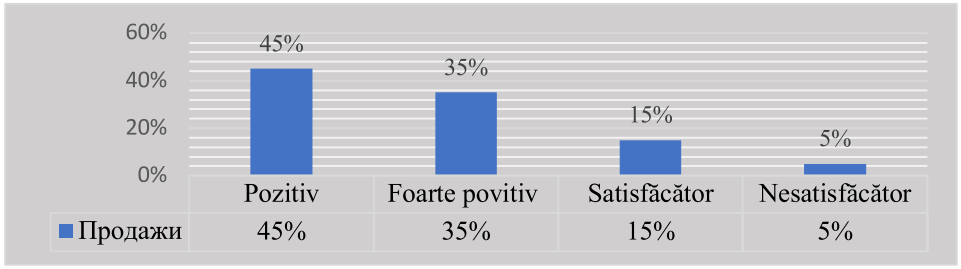


Figura 7. Care considerați că sunt principalele efecte ale transdisciplinarității asupra dezvoltării competențelor elevilor?

Rezultatele privind percepția cadrelor didactice asupra impactului transdisciplinarității în dezvoltarea competențelor elevilor indică o apreciere predominant pozitivă. Astfel, (35%) dintre respondenți consideră efectele ca fiind „foarte pozitive", iar (45%) le evaluează drept „pozitive", ceea ce evidențiază recunoașterea largă a contribuției acestei abordări la formarea competențelor elevilor.

Totodată, (15%) dintre profesori apreciază impactul ca fiind „satisfăcător", sugerând o eficiență moderată în aplicarea practică a transdisciplinarității. În același timp, (5%) dintre respondenți consideră efectele „nesatisfăcătoare", ceea ce poate reflecta dificultăți de implementare, precum insuficiența formării sau a resurselor didactice.

În ansamblu, rezultatele confirmă o percepție majoritar favorabilă, dar evidențiază și necesitatea consolidării sprijinului profesional pentru a spori eficiența impactului transdisciplinarității asupra dezvoltării competențelor elevilor.

Analiza rezultatelor evidențiază faptul că majoritatea respondenților consideră transdisciplinaritatea drept un instrument util sau foarte util în dezvoltarea competențelor elevilor, confirmând astfel valoarea sa pedagogică și necesitatea integrării unor abordări curriculare inovatoare în practica educațională. În același timp, cadrele didactice subliniază importanța formării continue în acest domeniu, pe care o apreciază ca fiind esențială, ceea ce reflectă o deschidere reală spre implicarea în programe de dezvoltare profesională.

Totodată, dificultățile semnalate precum nivelul insuficient de formare, lipsa resurselor adecvate și limitările de timp în cadrul curricular evidențiază nevoia unei abordări sistemice și pragmatice în elaborarea unor astfel de inițiative. În acest context, proiectarea programului „Consolidarea competențelor transdisciplinare" se conturează ca o intervenție necesară pentru modernizarea și revitalizarea sistemului educațional, în acord cu ritmul accelerat al schimbărilor sociale și cu cerința de a forma cetățeni capabili să facă față complexității lumii contemporane.

În acest context, Programul de consolidare a competențelor transdisciplinare se configurează ca o inițiativă educațională strategică, orientată spre dezvoltarea și aprofundarea capacității cadrelor didactice de a integra și aplica principii transdisciplinare în procesul instructiv-educativ. Programul vizează formarea unor competențe profesionale complexe, care să permită proiectarea și implementarea unor demersuri didactice centrate pe conexiuni între diferite domenii de cunoaștere, în acord cu cerințele societății contemporane.

Acesta presupune un ansamblu structurat de activități de formare inițială și continuă, incluzând sesiuni teoretice, ateliere practice, studii de caz și schimburi de bune practici. Accentul este pus pe dezvoltarea abilităților de proiectare curriculară integrată, utilizarea metodelor interactive precum și stimularea gândirii critice și creative atât în rândul profesorilor, cât și al elevilor. Totodată, programul urmărește familiarizarea participanților cu modele metodologice moderne, oferind instrumente și resurse didactice adaptate abordării transdisciplinare. Un alt obiectiv important îl constituie crearea unui cadru favorabil colaborării interdisciplinare între cadrele didactice, prin constituirea unor comunități de învățare și practică profesională.

Implementarea acestui program contribuie la flexibilizarea procesului educațional, la creșterea calității actului didactic și la formarea unor elevi capabili să realizeze transferuri de cunoștințe și să abordeze probleme complexe din perspective multiple. Astfel, programul devine un vector important al modernizării educației și al alinierii acesteia la exigențele actuale.

Program de consolidare a competențelor transdisciplinare			
Scopul programului	Dezvoltarea capacităților cadrelor didactice de a proiecta, aplica și evalua activități transdisciplinare prin valorificarea conexiunilor dintre discipline, dezvoltând competențe relevante în rândul elevilor.		
Obiective generale	➢ Integrarea abordărilor transdisciplinare în planificarea didactică. ➢ Dezvoltarea competențelor de aplicare a metodelor transdisciplinare. ➢ Crearea unui cadru colaborativ între profesori pentru proiecte comune.		
Obiective specifice	➢ Clarificarea conceptelor și principiilor transdisciplinarității. ➢ Elaborarea a minimum două planificări integrate pe teme transdisciplinare. ➢ Realizarea unui proiect transdisciplinar aplicat la clasă. ➢ Crearea unui portofoliu de resurse transdisciplinare. ➢ Participarea la evaluarea colegială și diseminarea rezultatelor.		
Etapa	**Descrierea activității**	**Competențe dezvoltate**	**Grup țintă**
1. Fundamentare teoretică	➢ Sesiuni introductive pentru profesori și elevi, pentru a explica ce înseamnă transdisciplinaritatea, de ce este importantă și cum poate fi aplicată în educație.	Activitatea urmărește fundamentarea conceptuală și argumentarea necesității acestei abordări în educația contemporană.	Cadre didactice, elevi.
2. Workshopuri pentru cadrele didactice	➢ Ateliere de formare pentru profesori, axate pe strategii pedagogice transdisciplinare, integrarea diverselor discipline și crearea unui curriculum integrat.	Activitățile vizează consolidarea competențelor de proiectare și aplicare a demersurilor integrate.	Cadre didactice.
3. Proiecte educaționale transdisciplinare	➢ Proiecte de grup, în care elevii vor lucra împreună, folosind cunoștințe din diferite discipline pentru a rezolva o problemă comună.	Proiectele favorizează colaborarea, gândirea critică și transferul interdisciplinar al cunoașterii.	Elevi (pe grupe de vârstă).

4. Crearea unui curriculum transdisciplinar	➢ Colaborare între profesori pentru a construi unități de învățare care să integreze mai multe discipline într-un proiect comun.	Activitatea contribuie la fundamentarea unui curriculum flexibil și inovator.	Cadre didactice.
5. Colaborare interinstituțională	➢ Aplicarea proiectului în clasă. ➢ Monitorizare și ajustare după feedback. ➢ Documentarea activităților.	Aplicarea practică a transdisciplinarității.	Instituții educaționale.
6. Implementarea unui sistem de mentorat între profesori	➢ Colaborare între școli, universități, organizații non-guvernamentale și experți din diferite domenii pentru a sprijini implementarea transdisciplinarității.	Dezvoltarea parteneriatelor educaționale între școli, instituții universitare, organizații non-guvernamentale și specialiști din domenii variate, în vederea susținerii implementării și extinderii activităților transdisciplinare.	Cadre didactice.
7. Evaluarea progresului și feedback continuu	➢ Evaluarea modului în care transdisciplinaritatea a fost integrată în activitățile educaționale, prin sondaje și discuții cu elevii și profesorii.	Monitorizarea modului în care transdisciplinaritatea este integrată în activitățile didactice, prin aplicarea unor instrumente de evaluare calitativă și cantitativă (chestionare, interviuri, discuții reflexive). Feedbackul oferă baza optimizării continue a programului.	Cadre didactice, elevi.

Programul „Consolidarea competențelor transdisciplinare” se conturează ca o inițiativă esențială pentru alinierea educației la exigențele societății contemporane. Prin promovarea abordărilor transdisciplinare, acesta contribuie la dezvoltarea unor abilități fundamentale la elevi, precum gândirea critică, capacitatea de a corela cunoștințele din diverse domenii și soluționarea problemelor complexe. Aplicarea programului răspunde atât cerințelor identificate în rândul cadrelor didactice, cât și dificultăților existente în sistemul educațional, oferind un cadru organizat pentru formare și implementare practică. În același timp, succesul programului este condiționat de existența unor resurse adecvate, de sprijin instituțional și de o gestionare eficientă a timpului alocat. Prin urmare, este necesară o abordare integrată, susținută de politici educaționale coerente și de promovarea unei culturi organizaționale orientate spre inovație.

Aplicarea practică a transdisciplinarității se confruntă totuși cu provocări generate de lipsa formării profesionale, resursele insuficiente și constrângerile curriculare, aspecte care pot limita impactul asupra procesului de învățare.

Concluzie. În urma analizei realizate, se constată că transdisciplinaritatea reprezintă o direcție esențială în modernizarea procesului educațional, fiind în acord cu cerințele societății contemporane, caracterizată prin complexitate și interconectivitate. Rezultatele cercetării evidențiază un nivel ridicat de interes și o atitudine favorabilă a cadrelor didactice față de integrarea abordărilor transdisciplinare, majoritatea respondenților demonstrând un grad adecvat de familiarizare cu acest concept.

În concluzie, analiza rezultatelor cercetării și implementării programului „Consolidarea competențelor transdisciplinare" relevă că transdisciplinaritatea reprezintă o abordare pedagogică eficientă, care sprijină atât optimizarea procesului educațional, cât și dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și de colaborare ale elevilor. Profesorii implicați manifestă o percepție favorabilă față de această strategie, recunoscând valoarea sa formativă și potențialul de a integra cunoștințe din discipline diferite într-o manieră coerentă și aplicabilă.

Cu toate acestea, studiul relevă existența unor obstacole semnificative care limitează aplicarea eficientă a transdisciplinarității în practica educațională, printre care se numără insuficiența formării de specialitate, rigiditatea curriculumului, lipsa resurselor didactice adecvate și constrângerile de ordin temporal. Aceste dificultăți indică necesitatea unor intervenții sistemice și coerente la nivelul politicilor educaționale și al practicilor pedagogice.

În acest context, implementarea unui program de consolidare a competențelor transdisciplinare se dovedește a fi o soluție pertinentă, capabilă să sprijine cadrele didactice în dezvoltarea abilităților de proiectare, aplicare și evaluare a demersurilor didactice integrate. Un asemenea program contribuie la flexibilizarea procesului educațional, la creșterea calității actului didactic și la formarea unor elevi capabili să abordeze realitatea din perspective multiple și să răspundă eficient provocărilor actuale.

În concluzie, valorificarea transdisciplinarității în educație nu doar că susține inovația pedagogică, ci reprezintă o condiție necesară pentru formarea unor competențe relevante și durabile, adaptate dinamicii societății contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Ed. a 3-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2017. 238 p. ISBN 978973-47-2484-0.
2. BOTTMORE, T. B. Introducere în vol. Interdisciplinaritatea în științele umane. București: Editura Politică, 1986.
3. CRISTEA, S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. In: Didactica pro... 2019, nr. 1 (113), pp. 51-56. ISSN 1810-6455.
4. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Junimea, 2007. 177 p. ISBN 978-973-371223-7.
5. PAȘCU, L. Proiectarea didactică prin prisma transdisciplinarității. In: Pro Educația, 2021, nr. 2, pp. 44–51. ISSN 2067-5318.
6. PAUL, P.; PINEAU, G. Transdisciplinarité et autoformation. Paris: L'Harmattan, 2005. 218 p. ISBN 2296387543, 9782296387546
7. PETRESCU, P., POP, V. Transdisciplinaritatea, o nouă abordare a situațiilor de învățare. Ghid pentru cadre didactice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2007. 17. Strategia pentru dezvoltare durabilă a României 2030. București: Paideia, 2018. 112 p. ISBN 978-606748-261-4.
8. URSU, L., CUTASEVICI, A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar. In: Didactica pro…2019, nr. 1 (113), pp. 5-12. ISSN 1810-6455.

INTERDEPENDENȚA MENTORAT – EVOLUȚIA PE TERMEN LUNG A CARIEREI PROFESIONALE ȘI A PERSONALITĂȚII CADRULUI DIDACTIC

INTERDEPENDENCE MENTORING – LONG-TERM EVOLUTION OF THE PROFESSIONAL CAREER AND PERSONALITY OF THE TEACHING STAFF

Corina ZAGAIEVSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Angelica-Maria NEGREA, prof. înv. primar,
Colegiul Național „Radu Negru", Făgăraș, România

Corina ZAGAIEVSCHI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-3441-7248
e-mail: zagaievschi.corina@upsc.md

Angelica-Maria NEGREA, Primary School Teacher,
National College "Radu Negru", Fagaras, Romania
ORCID:0000-0001-5156-7988
e-mail: angelanegrea@yahoo.com

CZU: 378.126
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p385-392

Abstract. The article analyzes the interdependence between educational mentoring, long-term professional career development, and teacher personality development in the context of current transformations of the educational system Starting from the premise that the professionalization of the teaching career goes beyond the strictly technical dimension of pedagogical skills, the study highlights the role of mentorship as a complex formative mechanism, which facilitates both the development of professional skills and the maturation of the teacher's professional personality.. The analysis of the theoretical framework integrates perspectives from the pedagogical literature on continuous professional development, professional identity, pedagogical reflection, and school organizational culture.

Keywords: cooperation; critical reflection; responsibility; professionalization; organizational culture.

Transformările sociale și culturale ale ultimelor decenii au determinat o reconfigurare semnificativă a rolului cadrului didactic în sistemele educaționale contemporane. Profesorul nu mai este perceput exclusiv ca un agent de transmitere a cunoștințelor, întrucât procesul de învățare presupune astăzi implicarea activă a elevilor în activități de explorare, analiză critică și colaborare. În acest sens, învățarea este descrisă ca un proces activ, bazat pe căutare, prelucrare, predicție, interpretare și argumentare proprie, urmat de cooperare și schimb de idei între participanții la procesul educațional [8, p. 29]. În aceste condiții, profesorul își asumă un rol extins,

devenind *mediator* al relațiilor educaționale, *facilitator* al dezvoltării socioemoționale a elevilor și *actor* responsabil pentru construirea unui climat educațional sigur și cooperant. În acest context, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice devine o condiție esențială pentru adaptarea practicilor pedagogice inițiale, dobândite prin formarea de specialitate, la complexitatea mediului școlar actual, care trebuie să asigure elevilor performanțe academice, „dar și să-i abiliteze pentru a fi echilibrați, deschiși, flexibili" [7, p. 76].

Problematica educației contemporane evidențiază existența unei opțiuni fundamentale privind modelul profesional al cadrului didactic, promovat de instituțiile educaționale. Astfel, școala poate privilegia un model profesional centrat pe conformarea administrativă și pe executarea reproductivă a sarcinilor pedagogice, caracteristic unui profil funcțional-birocratic al profesiei didactice. În opoziție cu această perspectivă, poate fi promovat un model profesional orientat spre inovație pedagogică, reflecție critică și responsabilitate în raport cu finalitățile educației și cu politicile educaționale ale sistemului de învățământ. În această a doua perspectivă, cadrul didactic este conceput ca *actor educațional creativ*, capabil să dezvolte practici pedagogice relevante din punct de vedere științific și social [1, p. 294]. Distincția devine deosebit de relevantă în contextul actual al mediului școlar, în care profesorii se confruntă nu doar cu cerințe curriculare complexe, ci și cu provocări legate de climatul relațional din școală, de gestionarea conflictelor și de prevenirea comportamentelor inadecvate ale elevilor.

Dezvoltarea unui profil profesional reflexiv și inovator al cadrului didactic presupune existența unor mecanisme instituționale de sprijin profesional care să faciliteze schimbul de experiență, reflecția asupra practicii pedagogice și consolidarea competențelor socioemoționale ale profesorilor. Un astfel de mecanism îl reprezintă *mentoratul educațional*, considerat în literatura de specialitate un instrument important pentru dezvoltarea profesională pe termen lung a cadrelor didactice și pentru consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și învățare profesională reciprocă. În acest sens, mentoratul este descris ca „o strategie eficientă pentru formare și dezvoltare" [7, p. 27], contribuind nu doar la dezvoltarea competențelor pedagogice, ci și la modelarea practicilor educaționale orientate spre construirea unor relații sănătoase în „comunitatea" școlară, văzută ca „entitate socială în care legăturile dintre membri sunt foarte strânse, iar sentimentul de apartenență este puternic" [6, p.11].

Dincolo de rolul său în dezvoltarea competențelor pedagogice, *mentoratul* are și o dimensiune socioemoțională semnificativă. Studiile privind impactul programelor de mentorat arată că acestea contribuie la consolidarea identității profesionale a cadrelor didactice, la dezvoltarea autoreglării emoționale și la creșterea percepției sprijinului social în cadrul comunității profesionale [2], [3], [5], [8]. Relațiile de mentorat facilitează construirea unor modele profesionale și oferă contexte de învățare interpersonală care sprijină dezvoltarea abilităților de gestionare a relațiilor și a conflictelor în mediul educațional. Aceste dimensiuni devin cu atât mai relevante în contextul actual al școlii, caracterizat prin creșterea complexității relațiilor interper-

sonale și prin apariția unor forme variate de comportamente inadecvate sau conflictuale în mediul școlar.

Cercetările privind fenomenul violenței în mediul școlar din România evidențiază faptul că manifestările de agresivitate dintre elevi, dintre elevi și profesori sau chiar între cadrele didactice apar frecvent pe fondul unor dificultăți de comunicare, al deficitului de competențe socioemoționale și al unui climat educațional insuficient structurat din punct de vedere relațional [4]. Aceste constatări evidențiază necesitatea dezvoltării unor mecanisme instituționale care să sprijine cadrele didactice în gestionarea relațiilor educaționale și în prevenirea conflictelor din mediul școlar, contribuind astfel la construirea unor relații sănătoase în comunitatea educațională.

Dezvoltarea unui climat școlar pozitiv depinde în mare măsură de capacitatea cadrelor didactice de a gestiona relațiile educaționale într-un mod constructiv și empatic. Cultura organizațională a școlii este definită ca ansamblul valorilor, normelor și comportamentelor împărtășite de membrii comunității școlare, care influențează modul în care se desfășoară interacțiunile educaționale și performanța instituțională. Astfel, climatul educațional este strâns legat de modul în care profesorii gestionează relațiile cu elevii și cu ceilalți actori educaționali, contribuind la consolidarea unui mediu școlar bazat pe cooperare și respect reciproc [7]. Având în vedere că activitatea didactică presupune gestionarea unor situații educaționale diverse: de la contexte pedagogice obișnuite, pentru care cadrul didactic dispune de competențele profesionale formate prin pregătirea inițială și experiența didactică, până la situații educaționale complexe, caracterizate prin imprevizibilitate și intensitate relațională, eficiența intervenției educaționale depinde nu doar de nivelul competențelor profesionale standardizate, ci și de resursele personale și reflexive ale profesorului. În acest sens, profesionalizarea carierei didactice presupune integrarea competențelor profesionale cu dimensiunile personalității cadrului didactic, precum capacitatea de autoreflecție, empatia pedagogică, autoreglarea emoțională și responsabilitatea profesională. Din această perspectivă, *mentoratul educațional* poate fi înțeles ca un mecanism formativ esențial, care contribuie la conexiunea dintre dezvoltarea competențelor profesionale și maturizarea personalității profesionale a profesorului. Prin relația mentor – discipol (mentee) sunt create contexte de reflecție asupra practicii pedagogice, de transfer al experienței profesionale și de modelare a valorilor educaționale, contribuindu-se, astfel, la evoluția pe termen lung a carierei didactice și la consolidarea identității profesionale și a personalității cadrului didactic.

Într-o realitate în continuă schimbare, învățarea permanentă (lifelong learning) devine nu doar o opțiune individuală, ci o strategie esențială de supraviețuire profesională și adaptare socială. Învățarea permanentă reprezintă mijlocul prin care indivizii pot face față schimbărilor rapide și incerte, menținându-și relevanța, flexibilitatea și capacitatea de inovare. Pentru cadrele didactice, în special, aflate în mod firesc în centrul transformărilor sociale, învățarea continuă este cheia unei cariere dinamice, centrate pe reflecție, perfecționare și deschidere față de noi paradigme pedagogice.

Formarea inițială, oricât de riguroasă ar fi, nu poate anticipa complexitatea reală a procesului educațional. Profesorii debutanți se confruntă frecvent cu un „șoc al

realității" la intrarea în sistemul școlar, determinat de decalajul dintre teorie și practică, diversitatea elevilor și a nevoilor educaționale, dificultățile de gestionare a clasei, presiunea documentelor și a birocrației instituționale, dar nu restrângem lista.

Așa cum remarcă Emil Păun, formarea inițială este un „proces anticipativ de afiliere a viitorului profesor la cultura viitorului mediu profesional – școala" [7, p. 165], dar nu suficientă pentru formarea competențelor profesionale relevante și durabile. Etapa formării inițiale urmărește asimilarea fundamentelor teoretice și exersarea primelor competențe practice prin stagii de practică pedagogică. Profesionalizarea reală începe din universitate, se construiește prin exercițiul de practică pedagogică în perioada licenței și a masterului didactic, dar se consolidează în contextul practicii la clasă, prin colaborare și reflecție, presupunând o disponibilitate continuă pentru restructurare personală și învățare reflexivă [Ibidem, p. 166]. Adevărata profesionalizare se realizează în contextul complex și dinamic al clasei de elevi, unde profesorul este provocat să aplice, adapteze și reinventeze practicile învățate. Formarea inițială reprezintă fundația profesionalizării carierei didactice, dar aceasta trebuie consolidată și extinsă prin mecanisme de sprijin post-formare.

Documentele de politică educațională la nivel european reunesc trei tipuri de forme de susținere pentru debutanți: *în plan personal*, social și profesional, materializat prin intervenții ca mentoratul pentru inserția socioprofesională, pregătirea profesională continuă, evaluarea colegială în comunități profesionale de învățare și întâlniri programate cu directorul instituției. „Mentoratul este un element obligatoriu al programelor de admisie în aproape toate sistemele educaționale, în 15 sisteme, sprijinul directorilor de școală reprezintă un element obligatoriu al programelor de admisie" [9, p 64]. Mentoratul este recunoscut la scară largă în Europa ca o practică esențială pentru integrarea profesională a cadrelor didactice debutante, fiind inclus ca element structural în majoritatea programelor de inserție reglementată. Excepțiile (Grecia, Turcia, opțional Irlanda) nu fac decât să întărească regula: în spațiul european, există un consens tot mai puternic asupra importanței mentoratului ca instrument de sprijin, formare și asigurare a calității în educație. Această tendință susține ideea că tranziția de la formarea inițială la asumarea efectivă a rolului de profesor necesită o etapă intermediară structurată, în care debutantul să beneficieze de susținere profesională personalizată și orientată spre reflecție. Astfel, mentoratul nu este doar o activitate complementară, ci devine o componentă instituționalizată a carierei didactice, cu rol în reducerea eșecului profesional timpuriu, în formarea unei identități profesionale echilibrate și în promovarea unei culturi organizaționale bazate pe învățare colaborativă.

Totuși, problema inserției socioprofesionale a dascălilor, procesul de „compatibilizare între școală și debutant, între așteptările formale ale școlii și aspirațiile și așteptările noului venit" [10, p.11] este încă nerezolvată, discontinuă din perspectivă practică, deși cadrul legislativ național și internațional conține prevederi de absorbție și mentorare a profesorilor debutanți, stagiari. Mentorii și programele de inducție/inserție profesională sunt instituționalizate în majoritatea sistemelor educaționale europene, ceea ce evidențiază două fenomene esențiale: mentoratul ca o componentă

strategică și consolidarea tranziției de la teorie la practică. În aproape toate țările europene unde inducția cadrelor didactice debutante este reglementată, mentoratul este element obligatoriu în programul de inserție profesională; formarea inițială a profesorilor e completată cu o fază obligatorie de inducție (de regulă, de minimum un an), incluzând mentorat, formare profesională și evaluare. Adoptarea mentoratului drept coloană vertebrală a acestei faze reflectă ideea potrivit căreia debutanții au nevoie de sprijin profesional și emoțional personalizat pentru a face față complexității școlare [11].

În contextul actual al școlii supuse unui proces accelerat de transformare, adaptare și conectare la realitățile sociale, economice și tehnologice, activitatea de mentorat nu mai poate fi redusă la o simplă îndrumare tehnică sau un transfer de experiență. Ea se conturează ca o formă complexă de formare profesională diferențiată și personalizată, în care mentorul devine partener reflexiv, sprijin adaptativ și facilitator al dezvoltării personale și profesionale a cadrelor didactice debutante, reunind toate cele trei tipuri de *sprijin* necesare: cel *emoțional*, prin validarea trăirilor, reducerea anxietății debutului, diminuarea izolării profesionale și încurajarea autonomiei, cel *profesional*, prin îndrumare metodologică, exemplificare de bune practici și construirea unui parcurs de învățare personalizat, și cel *instituțional*, prin sprijin în înțelegerea culturii organizaționale, a regulilor formale și a dinamicilor informale ale colectivului școlar. Această abordare complexă face din mentor nu doar un formator, ci un catalizator al integrării și un vector al profesionalizării, o verigă esențială în lanțul dezvoltării carierei didactice, accelerând procesul de adaptare și favorizând asumarea identității profesionale, cu impact atât asupra debutantului, cât și asupra culturii organizaționale a școlii.

Așa cum remarcă cercetătorii Laura Șerbănescu, Mușata–Dacia Bocoș și Ioan Ioja, „sistemul de învățământ tratează debutantul ca pe *un expert*", evidențiind faptul că nu există diferențieri explicite între responsabilitățile profesorului debutant și cele ale unui cadru didactic cu experiență. [9, p 121]. Prin această abordare apare o contradicție sistemică între statutul formal și cel real al debutantului. Sistemul de învățământ îi atribuie, de la început, aceleași responsabilități ca unui cadru didactic cu experiență: planificare riguroasă, predare eficientă, evaluare coerentă, gestionarea relațiilor cu elevii, părinții și colegii, implicare în proiecte instituționale și chiar participare la activități extracurriculare sau decizionale. Asemănarea formală cu *expertul* generează un decalaj semnificativ între nivelul de competență așteptat și nivelul real de dezvoltare profesională al debutantului, care încă își formează instrumentarul pedagogic, stilul personal și capacitatea de reflecție critică. Opinăm că această asemănare formală cu expertul maschează realitatea formativă: profesorul debutant se află, de fapt, într-o etapă de învățare și construcție identitară, în care nu deține încă reflexele, instrumentele și încrederea necesare pentru a gestiona cu eficiență complexitatea mediului școlar. Lipsa de experiență se traduce adesea prin: nesiguranță în aplicarea cunoștințelor teoretice la clasă, dificultăți în adaptarea la diversitatea elevilor, incertitudine în fața provocărilor neprevăzute, timiditate în relațiile colegiale sau în asuma-

rea responsabilităților instituționale și, uneori, prin perceperea izolării profesionale, mai ales în medii rurale sau în școli cu puține resurse de sprijin.

În absența unor mecanisme instituționale structurate de sprijin, aceste vulnerabilități pot conduce la demotivare timpurie, dificultăți de adaptare profesională, epuizare emoțională sau chiar la abandonul carierei didactice în primii ani de activitate, fenomen semnalat constant în diverse sondaje sociale. În acest context, mentoratul devine un mecanism compensator esențial pentru reducerea decalajului dintre cerințele sistemului educațional și nivelul real de dezvoltare profesională al debutantului. Prin intermediul relației mentor-discipol (mentee), profesorul debutant beneficiază de sprijin profesional, orientare metodologică și suport emoțional, care facilitează tranziția de la statutul de absolvent al formării inițiale la cel de profesionist autonom. Mentorul îndeplinește, în același timp, o funcție de mediere a culturii organizaționale a școlii, sprijinind debutantul în înțelegerea normelor formale și informale ale instituției, precum și în integrarea sa progresivă în comunitatea profesională.

Prin facilitarea reflecției critice, oferirea de feedback constructiv și orientarea debutantului către resurse relevante, mentorul modelează o practică pedagogică conștientă, asumată, personalizată și eficientă. La nivelul instituției, prezența unei culturi a mentoratului consolidează comunitatea profesională, promovează responsabilitatea colectivă pentru calitatea educației și determină o schimbare de paradigmă: de la școala ierarhică, la școala comunitară, în care învățarea este continuă, iar fiecare cadru didactic are rol formativ, fie ca mentor, fie ca discipol (mentee). În acest cadru, mentoratul poate fi considerat un mecanism de durată al dezvoltării instituționale și personale.

Dezvoltarea personalității cadrului didactic reprezintă o dimensiune esențială a procesului de profesionalizare, întrucât activitatea educațională implică nu doar aplicarea unor competențe tehnice de predare, ci și mobilizarea unor resurse personale complexe, precum empatia pedagogică, capacitatea de autoreflecție, echilibrul emoțional și responsabilitatea profesională. În practica educațională, profesorul este confruntat frecvent cu situații relaționale imprevizibile, cu nevoia de a gestiona conflicte, de a media interacțiuni sociale și de a construi un climat educațional bazat pe încredere și cooperare. În acest context, mentoratul oferă cadrul necesar pentru dezvoltarea acestor dimensiuni ale personalității profesionale, prin intermediul reflecției asupra practicii pedagogice, al feedbackului constructiv și al modelării comportamentelor profesionale. Relația mentor-discipol (mentee) creează un spațiu de învățare interpersonală în care profesorul debutant își poate analiza propriile reacții, își poate ajusta stilul pedagogic și își poate dezvolta capacitatea de autoreglare și adaptare la complexitatea mediului educațional. Astfel, mentoratul nu contribuie doar la consolidarea competențelor profesionale, ci și la formarea unei personalități profesionale mature, capabile să susțină pe termen lung o practică pedagogică reflexivă, responsabilă și orientată spre dezvoltarea relațiilor educaționale sănătoase.

În această perspectivă, mentoratul depășește funcția de sprijin punctual acordat profesorilor debutanți și se configurează ca un mecanism strategic al dezvoltării profesionale pe termen lung. Prin facilitarea reflecției pedagogice, prin modelarea

practicilor didactice și prin susținerea proceselor de integrare și dezvoltare profesională, mentoratul contribuie simultan la consolidarea competențelor profesionale și la dezvoltarea personalității profesionale a cadrului didactic. Relația mentor–discipol (mentee) devine un spațiu formativ în care experiența pedagogică, valorile profesiei și dimensiunile socioemoționale ale practicii educaționale se intersectează și se dezvoltă reciproc. Din această perspectivă, mentoratul poate fi interpretat ca un factor de interdependență între evoluția carierei didactice și maturizarea personalității profesionale a cadrului didactic, influențând atât parcursul profesional al cadrului didactic, cât și capacitatea acestuia de a construi practici educaționale reflexive, responsabile și adaptate complexității mediului școlar contemporan.

În concluzie, analiza cadrului teoretic și a dinamicii procesului de profesionalizare a carierei didactice evidențiază faptul că mentoratul nu poate fi interpretat exclusiv ca o formă punctuală de sprijin acordată profesorilor debutanți, ci trebuie înțeles ca un mecanism formativ complex, care influențează simultan evoluția carierei profesionale și dezvoltarea personalității cadrului didactic. Relația mentor-discipol (mentee) creează un spațiu pedagogic de reflecție profesională, în care experiența practică, valorile profesiei și dimensiunile socioemoționale ale activității didactice se articulează și se dezvoltă reciproc, progresiv. Mentoratul facilitează transferul experienței profesionale, dezvoltarea competențelor pedagogice reflexive și integrarea progresivă a cadrelor didactice în cultura organizațională a instituției școlare.

Evoluția pe termen lung a carierei didactice nu poate fi disociată de procesul de maturizare a personalității profesionale a cadrului didactic, cele două dimensiuni configurându-se într-o relație de interdependență funcțională. Practica educațională presupune mobilizarea unor resurse personale complexe – capacitatea de autoreflecție, empatia pedagogică, autoreglarea emoțională, responsabilitatea profesională și competențele relaționale – care nu se dezvoltă spontan, ci sunt construite progresiv prin experiență profesională ghidată și interacțiune colegială. În acest context, mentoratul se conturează ca un mediu formativ esențial, în care aceste dimensiuni sunt cultivate sistematic prin reflecție asupra practicii, feedback constructiv și modelare profesională. Astfel, mentoratul contribuie simultan la dezvoltarea competențelor profesionale și la consolidarea personalității cadrului didactic, favorizând configurarea unei identități profesionale stabile și a unei practici pedagogice reflexive, responsabile și adaptate complexității mediului educațional contemporan.

Profesionalizarea carierei didactice depășește respectarea unor standarde sau simpla participare la programe formale de formare, ci presupune implicarea cadrului didactic în procese relaționale, reflexive și colaborative, care favorizează învățarea continuă și dezvoltarea unei practici pedagogice conștiente. În acest cadru, mentoratul capătă valențe formative extinse, devenind un spațiu de construcție profesională în care experiența este reinterpretată critic, iar acțiunea didactică este permanent ajustată în raport cu contextul educațional. Astfel, dezvoltarea profesională depășește aspectul unui demers liniar, devenind un proces dinamic, susținut de interacțiune, reflecție și asumare progresivă a rolului profesional. În mod implicit, maturizarea personalității cadrului didactic se realizează concomitent cu evoluția în carieră, fiecare experiență profesională mediată prin mentorat contribuind la consolidarea unei

identități profesionale coerente și la dezvoltarea capacității de adaptare la cerințele educației contemporane.

Implicațiile acestor constatări se reflectă atât la nivelul politicilor educaționale, cât și în configurarea culturii organizaționale a instituțiilor școlare. Instituționalizarea mentoratului la nivelul școlilor ca și componentă esențială a dezvoltării profesionale contribuie la consolidarea comunităților de învățare, la susținerea cadrelor didactice în etapele critice ale carierei și la promovarea unui climat organizațional fundamentat pe colaborare, reflecție și responsabilitate colectivă. În această perspectivă, mentoratul depășește statutul de instrument de sprijin și se afirmă ca mecanism strategic care susține, în mod coerent și sustenabil, relația dintre evoluția carierei profesionale și dezvoltarea personalității cadrului didactic, influențând în mod direct calitatea actului educațional și stabilitatea profesiei didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică – RA, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
2. CRISTEA, S. Mentoratul în educație. Didactica Pro… .2023, 4 (140), 58-60. Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_140.pdf [accesat 2026 - 02 - 14]
3. GOGOI, E. și O. DANDARA. Mentoratul academic în învățământul ingineresc – mecanism de actualizare a demersului didactic. Didactica Pro… .2023, 4 (140), 2-5. Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_140.pdf [accesat 2026 - 02 - 14]
4. JIGAU, M.; LIICEANU, A.; PREOTEASA, L. Violența în școală. Buzău: Editura Alpha, 2006. ISBN (10) 973-7871-47-2 ; ISBN (13) 978-973-7871-47-3.
5. LOMACA, C. Profesor autentic. Repere și perspective. Pitești: Nomina, 2024. ISBN: 978-606-535-972-7.
6. NECULAU, A. Educația adulților. Experiențe românești. Iași: Polirom, 2004. ISBN: 973-681-745-8.
7. PĂUN, E. Școala viitorului sau viitorul școlii? Iași: Polirom, 2022. ISBN: 978-973-46-8934-7.
8. PETRACHE, D.A. și MARA, D. Mentorat de carieră didactică. București: Editura Universitară, 2023. ISBN 978-606-28-1725-1.
9. ȘERBĂNESCU, Laura. Managementul programelor de formare. Iași: Polirom, 2020. ISBN 978-973-46-8245-4.
10. ȘPIȚĂ, Doina. Manualul mentorului. Suport teoretic și exemple de bune practici. Euroed.2020. Disponibil: https://www.euroed.ro/userfiles/MANUALUL%20MENTORULUI.pdf [accesat 2026 – 03 -15]
11. Teachers in Europe Careers, Development and Well-being. Eurydice Report. Disponibil https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_2.pdf?utm_source=chatgpt.com [accesat 2026 – 03 - 15]

PERSPECTIVE STRATEGICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE EDUCAȚIONALĂ ÎN CADRUL FORMĂRII INIȚIALE A CADRELOR DIDACTICE

STRATEGIC PERSPECTIVES ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL RESEARCH COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION

Elena RUSU, doctor, conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Elena RUSU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0000-0801-6451
e-mail: rusu.elena@upsc.md

CZU: 378.126
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p393-400

Abstract. The development of educational research competencies represents an essential dimension of the professionalization of teaching staff in the context of a knowledge-based society. The article addresses strategic perspectives on the formation of these competencies within initial teacher education, highlighting the need to integrate research into the university curriculum. Strategic directions such as the competence-based approach, research-based learning, interdisciplinarity, and the use of digital technologies are analyzed. The role of higher education institutions in fostering a research culture and in training reflective and innovative teachers is emphasized.

Keywords: research competencies, initial training, teaching staff, education, strategy, research-based learning

Actualmente, mediul educațional este caracterizat prin schimbare și complexitate, în care cadrul didactic nu se limitează la aplicarea unor practici tradiționale, ci se implică activ în analiza critică a realităților școlare, în identificarea problemelor educaționale și în elaborarea unor soluții fundamentate științific. În acest context, profesorul modern trebuie să fie nu doar consumator de cercetare, ci și producător de cunoaștere educațională. Astfel, competențele de cercetare educațională capătă o importanță deosebită, deoarece permit investigarea sistematică a fenomenelor educaționale și susțin adoptarea deciziilor didactice bazate pe dovezi.

Pentru a fundamenta mai clar *competențele de cercetare educațională* relevante pentru formarea cadrelor didactice, se impune o delimitare conceptuală între *cercetarea pedagogică* și *cercetarea educațională*.

Cercetarea pedagogică – se referă strict la studiul și investigarea proceselor de predare-învățare, metodologiilor didactice, strategiilor de instruire, relațiilor profesor-elev și eficienței pedagogice, având ca obiect central activitatea de instruire și educare.

Cercetarea educațională – are un sens mai larg, incluzând pedagogia, dar și alte dimensiuni ale educației: politica educațională, managementul școlar, evaluarea sistemelor educaționale, psihologia educațională, incluziunea și inovația în educație.

Prin urmare, toate cercetările pedagogice se înscriu în aria cercetării educaționale, însă nu toate cercetările educaționale sunt de natură pedagogică.

Această distincție are implicații directe asupra formării competențelor de cercetare educațională, întrucât cadrele didactice trebuie să dezvolte nu doar abilități de analiză a procesului didactic, ci și capacitatea de a investiga fenomene educaționale într-un cadru mai larg, interdisciplinar și sistemic.

Dezvoltarea *competențelor de cercetare educațională* reprezintă o dimensiune strategică fundamentală în formarea inițială a cadrelor didactice, întrucât contribuie semnificativ la profesionalizarea actului educațional, la creșterea calității procesului educativ și la promovarea inovației pedagogice.

Dintr-o astfel de perspectivă, cercetarea educațională se conturează ca un demers esențial al activității educaționale, întrucât realizarea obiectivelor sale implică nu doar aplicarea unei metodologii adecvate, ci și dezvoltarea competențelor de cercetare educațională. Aceste competențe reprezintă un suport fundamental, oferind cadrelor didactice posibilitatea de a valorifica în practică conceptele teoretice, de a utiliza eficient metodele de analiză și de a genera soluții inovatoare în procesul educațional.

Această abordare se regăsește și în definiția oferită de L.R. Gay, G.E. Mills și P. Airasian (2012), care consideră *cercetarea educațională* un proces sistematic, planificat și critic de investigare a fenomenelor, proceselor și practicilor educaționale, având ca scop generarea de cunoștințe, explicarea și îmbunătățirea activităților didactice, politicilor și programelor de învățământ. În opinia experților, procesul de cercetare educațională implică identificarea problemelor, formularea ipotezelor, aplicarea metodelor și tehnicilor adecvate, analiza datelor și elaborarea de concluzii și recomandări fundamentate științific [4, p. 5].

Având în vedere că cercetarea educațională se desfășoară ca un proces organizat și structurat, realizarea ei eficientă presupune ca cadrul didactic să posede anumite competențe specifice de cercetare educațională.

Competențele de cercetare educațională pot fi definite ca un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care permit cadrului didactic să proiecteze, să realizeze și să valorifice demersuri investigative în domeniul educație [1, p. 9].

Aceste competențe includ, în principal, capacitatea de a formula probleme de cercetare relevante, utilizarea adecvată a metodelor și tehnicilor de investigare, analiza și interpretarea datelor obținute, precum și elaborarea concluziilor și aplicarea acestora în practică.

De asemenea, un element esențial îl reprezintă reflecția critică asupra procesului educațional. De aceea, dezvoltarea acestor competențe contribuie la formarea unui profesor autonom, reflexiv și inovator, capabil să valorifice eficient cunoștințele teoretice și să inoveze în activitatea didactică.

Potrivit cercetătorului Gh. Coman (2009), *competențele de cercetare educațională* reflectă nivelul de pregătire al specialistului în a recunoaște și formula pertinent

problemele educaționale, în a le examina critic și în a proiecta și implementa activități de cercetare științifică, prin utilizarea adecvată a metodelor și tehnicilor specifice educației [3, p .67].

Necesitatea dezvoltării competențelor de cercetare educațională derivă, în primul rând, din rolul tot mai complex al cadrului didactic. Profesorul modern trebuie să analizeze critic situațiile educaționale, să identifice problemele de învățare și să propună soluții bazate pe dovezi empirice. În acest sens, competențele de cercetare educațională permit fundamentarea deciziilor didactice prin informații obiective, având un impact direct asupra îmbunătățirii calității procesului educațional.

Un alt argument important, susținut de cercetătoarea M. Șt. Rădulescu (2011), îl constituie orientarea sistemelor educaționale spre paradigma educației centrate pe elev. Această abordare presupune adaptarea continuă a strategiilor didactice la nevoile, interesele și particularitățile elevilor. Pentru a realiza acest lucru în mod eficient, cadrul didactic trebuie să fie capabil să investigheze propriul demers educațional, să colecteze și să interpreteze date relevante și să ajusteze intervențiile educaționale în funcție de rezultate [6, p. 48].

De asemenea, dezvoltarea competențelor de cercetare educațională contribuie la stimularea gândirii critice și reflexive a viitoarelor cadre didactice. Prin implicarea în activități investigative, studenții învață să formuleze întrebări relevante, să analizeze informații din perspective multiple și să elaboreze concluzii argumentate. Această capacitate de reflecție devine esențială în gestionarea situațiilor educaționale complexe și în procesul de autoîmbunătățire profesională.

Cercetarea educațională constituie un factor esențial în promovarea inovării pedagogice, oferind cadrul necesar pentru fundamentarea și validarea noilor practici didactice. Cadrele didactice care dețin competențe de cercetare educațională manifestă o deschidere mai mare față de experimentare, utilizarea metodelor didactice moderne și integrarea tehnologiilor educaționale. Acestea devin promotori ai schimbării în mediul educațional, contribuind activ la diseminarea bunelor practici și participând la inițiative de dezvoltare instituțională [5, p. 67].

Necesitatea dezvoltării competențelor de cercetare educațională este determinată de cerințele standardelor profesionale și ale politicilor educaționale actuale, care pun accent pe formarea unui profesor autonom, capabil să învețe pe tot parcursul vieții. În acest context, cercetarea educațională nu mai reprezintă o activitate auxiliară, ci o componentă integrată a practicii educaționale.

Formarea inițială a cadrelor didactice trebuie să răspundă exigențelor unei educații moderne, centrate pe elev și orientate spre inovare. În acest context, competențele de cercetare educațională au rolul de a contribui la:

- *adaptarea la schimbările din sistemul educațional;*
- *îmbunătățirea practicilor didactice;*
- *fundamentarea deciziilor pedagogice pe baze științifice;*
- *dezvoltarea profesională continuă.*

Includerea sistematică a formării competențelor de cercetare educațională în programele de formare inițială devine o condiție esențială pentru pregătirea unor cadre didactice competente, reflexive și adaptabile. Aceasta contribuie nu doar la dezvoltarea profesională individuală, ci și la creșterea calității sistemului educațional în ansamblu [7, p. 231].

Integrarea competențelor de cercetare educațională în cadrul formării inițiale a cadrelor didactice este imperativă, fiind determinată de o serie de *factori interdependenți* care reflectă complexitatea și dinamismul mediului educațional contemporan.

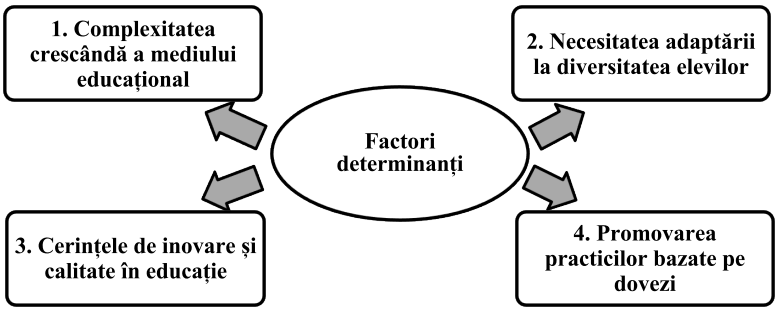


Figura 1. Factori determinanți de integrare a competențelor de cercetare educațională în formarea inițială a cadrelor didactice

Complexitatea crescândă a mediului educațional solicită ca cadrele didactice să dețină competențe pentru identificarea problemelor didactice emergente, analiza situațiilor de învățare și propunerea de soluții adaptate contextului real al educației. Astfel, competențele de cercetare educațională le permit viitorilor profesori să abordeze procesul educativ într-un mod sistematic și argumentat, fundamentând deciziile pe informații și dovezi concrete.

Necesitatea adaptării la diversitatea elevilor reprezintă un factor semnificativ în asigurarea eficienței procesului educațional, influențând modul în care cadrele didactice proiectează și implementează strategiile educaționale. Clasele actuale de elevi sunt caracterizate printr-o varietate de nevoi, stiluri de învățare, niveluri de competență și context socio-cultural. Profesorul care posedă competențe de cercetare educațională este capabil să monitorizeze progresul elevilor, să evalueze eficiența strategiilor didactice aplicate și să ajusteze intervențiile pentru a răspunde diferențiat nevoilor individuale. Această abilitate de a personaliza educația este esențială pentru promovarea echității și incluziunii în educație.

Cerințele actuale privind inovarea și calitatea procesului educațional reclamă imperativ ca cadrele didactice să îmbine creativitatea cu rigoarea în experimentarea unor metode didactice noi. Competențele de cercetare educațională le permit viitorilor cadre didactice să implementeze practici pedagogice inovatoare, să evalueze impactul acestora și să contribuie la îmbunătățirea continuă a procesului de învățare. În lipsa acestei dimensiuni, inițiativele inovative riscă să rămână izolate și nefundamentate, reducând astfel valoarea lor educațională.

Promovarea practicilor bazate pe dovezi constituie un factor strategic în dezvoltarea competențelor de cercetare educațională. Într-o societate în care deciziile

educaționale trebuie să fie susținute de date și cercetări științifice fundamentale, cadrele didactice trebuie să fie pregătite să colecteze, să analizeze și să interpreteze informații relevante pentru a fundamenta acțiuni didactice eficiente. Această abordare asigură nu doar o calitate superioară a actului educațional, ci și o responsabilitate profesională mai mare, în sensul că intervențiile didactice sunt susținute empiric și nu doar intuitive.

În mod firesc, integrarea competențelor de cercetare educațională în formarea inițială nu reprezintă doar un avantaj, ci o necesitate strategică pentru pregătirea unor cadre didactice capabile să facă față provocărilor complexe ale educației moderne. Aceasta contribuie la formarea unui cadru didactic reflexiv, inovator și orientat spre rezultate, care poate adapta continuu procesul educațional la cerințele elevilor și ale societății [8, p. 136].

Integrarea competențelor de cercetare educațională în formarea inițială a cadrelor didactice nu se realizează doar teoretic, ci printr-un ansamblu de strategii și activități practice care permit studenților să-și dezvolte abilități investigative și reflexive.

În acest sens, perspectivele strategice pentru dezvoltarea competențelor de cercetare educațională în cadrul formării inițiale a cadrelor didactice ar trebui să includă o serie de activități și strategii concrete:

Curriculum universitar orientat spre cercetare. Un curriculum universitar orientat spre cercetare va permite studenților să dezvolte competențe esențiale pentru formarea profesională a viitorului cadru didactic. Aceștia vor dobândi abilități metodologice și de cercetare, necesare pentru colectarea, analiza și interpretarea datelor educaționale, și vor consolida gândirea critică și analitică, capacitatea de a formula întrebări pertinente și de a elabora ipoteze educaționale.

Curriculumul va stimula autonomia intelectuală și învățarea activă, dezvoltând inițiativa proprie în identificarea și rezolvarea problemelor reale din domeniul educațional. De asemenea, studenții vor învăța să planifice și să organizeze proiecte de cercetare, să integreze teoria cu practica și să comunice eficient rezultatele obținute, atât în formă scrisă, cât și oral. În plus, competențele digitale vor fi consolidate prin utilizarea instrumentelor și platformelor digitale pentru colectarea, analizarea și prezentarea datelor cercetării.

Un curriculum modern va integra discipline și activități centrate pe cercetarea educațională, precum metodologia cercetării educaționale, managementul proiectelor educaționale, evaluarea educațională și managementul calității, psihologia educațională, etica profesională și etica cercetării.

Proiecte de cercetare educaționale. Studenții ar trebui să fie implicați în proiecte de cercetare care analizează fenomene educaționale reale, cum ar fi: evaluarea eficienței unei metode educaționale inovatoare într-o clasă experimentală; analiza motivației și implicării elevilor în procesul educațional; precum și studiile privind integrarea tehnologiei în activitățile didactice.

Aceste proiecte vor dezvolta competențe precum formularea ipotezelor, colectarea și analizarea datelor, redactarea raportului de cercetare și prezentarea concluziilor, contribuind astfel la consolidarea gândirii critice și reflexive.

Observații și studii de caz în instituții educaționale. O parte esențială a formării inițiale va fi experiența directă în instituțiile educaționale. Studenții vor participa la observații structurate, analizând metodele de predare ale profesorilor experimentați, interacțiunile dintre cadre didactice și elevi, precum și managementul clasei și strategiile de evaluare. Ulterior, aceștia vor redacta studii de caz, identificând probleme, posibile soluții și recomandări, ceea ce îi va ajuta să aplice teoria în practică și să înțeleagă complexitatea mediului educațional.

Elaborarea de portofolii și jurnale reflexive. Reflecția asupra propriei practici constituie un element central al formării cadrului didactic cercetător. Portofoliile și jurnalele reflexive vor fi instrumente care vor stimula autoanaliza și reflecția pedagogică. Studenții vor documenta experiențele lor didactice, vor identifica succesele și dificultățile întâmpinate și vor propune strategii de ameliorare. Această practică va dezvolta competența de autoevaluare și capacitatea de a învăța din experiența proprie, esențială pentru formarea profesorului-cercetător.

Simulări și activități de tip „mini-cercetare". În cadrul seminarilor sau laboratoarelor, studenții vor putea realiza experimente educaționale pe grupuri mici de elevi sau colegi, cum ar fi testarea unor metode interactive de învățare, evaluarea impactului diferitelor tehnici de feedback asupra înțelegerii unui concept sau investigarea preferințelor elevilor privind resursele educaționale digitale. Aceste activități vor permite aplicarea metodologiei științifice într-un cadru controlat, fără presiunea mediului real, pregătindu-i pe studenți pentru cercetări educaționale mai complexe.

Colaborarea universitate–școală. Parteneriatele dintre universitate și instituțiile școlare vor permite implicarea studenților în cercetări aplicative sub îndrumarea mentorilor din școli. Aceasta va include, printre altele, proiecte de inovare curriculară, monitorizarea progresului elevilor pe baza unor indicatori specifici și elaborarea unor recomandări pentru îmbunătățirea practicii didactice.

Prin aceste colaborări, studenții vor învăța să integreze teoria cu practica și să dezvolte competențe educaționale transferabile în viitoarea lor carieră profesională.

Utilizarea tehnologiilor digitale și a bazelor de date. Competențele digitale vor fi complementare competențelor de cercetare educațională. Studenții vor folosi instrumente precum platforme pentru colectarea și analizarea datelor, resurse bibliografice digitale și baze de date științifice, precum și aplicații pentru prezentarea și vizualizarea rezultatelor cercetării.

Acest lucru nu doar că va spori eficiența cercetării educaționale, dar va pregăti viitorul profesor pentru integrarea tehnologiilor în propriile practici educaționale.

Prin aceste *strategii și activități practice*, formarea inițială transformă studiul teoretic în experiență aplicată, pregătind cadre didactice capabile să observe, să analizeze, să evalueze și să inoveze în mod constant procesul educațional. Integrarea competențelor de cercetare educațională nu este un scop în sine, ci un mijloc strategic de a forma profesori reflexivi, autonomi și adaptabili la provocările educației contemporane.

În pofida rolului esențial pe care competențele de cercetare educațională îl au în formarea profesională a cadrelor didactice, procesul de dezvoltare a acestora se confruntă cu o serie de provocări și limite care afectează eficiența demersurilor forma-

tive. Aceste dificultăți sunt generate atât de factori individuali, cât și de constrângeri instituționale și curriculare.

Un prim obstacol major îl constituie insuficienta pregătire metodologică a studenților. Deși programele de formare includ discipline de metodologia cercetării, acestea deseori sunt adesea percepute ca fiind abstracte și dificil de aplicat. Studenții întâmpină dificultăți în formularea problemelor de cercetare, în elaborarea ipotezelor, precum și în selectarea și aplicarea metodelor adecvate. În lipsa unor experiențe practice consistente, cunoștințele metodologice rămân la nivel declarativ, fără a se transforma în competențe funcționale.

O altă limită semnificativă este orientarea excesivă spre teorie în detrimentul practicii. În multe contexte de formare inițială, accentul este pus pe acumularea de informații teoretice, în timp ce activitățile aplicative de tip investigativ sunt insuficient valorificate. Această disociere între teorie și practică conduce la o pregătire incompletă a viitorilor profesori, care nu reușesc să transfere cunoștințele dobândite în situații reale de predare și cercetare. În consecință, capacitatea lor de a analiza critic și de a îmbunătăți propria practică educațională rămâne limitată.

De asemenea, lipsa resurselor și a suportului instituțional reprezintă un factor care îngreunează dezvoltarea competențelor de cercetare educațională. Accesul limitat la baze de date științifice, la instrumente de analiză statistică sau la mentorat specializat reduce oportunitățile studenților de a desfășura cercetări relevante și riguroase. În plus, insuficienta implicare a cadrelor didactice universitare în ghidarea activităților de cercetare sau absența unor parteneriate funcționale cu instituțiile școlare afectează calitatea formării practice.

Un alt aspect important îl constituie motivația redusă a studenților pentru activități de cercetare. Aceasta poate fi determinată de percepția cercetării ca fiind dificilă, consumatoare de timp și lipsită de relevanță imediată pentru practica didactică. În lipsa unor strategii didactice care să evidențieze utilitatea cercetării în activitatea profesională, studenții pot manifesta dezinteres sau implicare superficială în astfel de activități.

În plus, se poate remarca și o insuficientă integrare a cercetării în cultura organizațională a instituțiilor de formare. Atunci când cercetarea nu este promovată ca valoare centrală, iar rezultatele acesteia nu sunt valorificate în procesul educațional, studenții nu dezvoltă o atitudine pozitivă față de demersul investigativ.

Depășirea acestor provocări necesită intervenții strategice coerente la nivel instituțional și curricular. Este necesară regândirea programelor de formare în direcția echilibrării raportului dintre teorie și practică, prin integrarea sistematică a activităților de cercetare aplicativă. De asemenea, se impune consolidarea suportului metodologic oferit studenților, prin mentorat, ghidare continuă și utilizarea unor metode didactice interactive.

Asigurarea accesului la resurse educaționale și tehnologice, dezvoltarea parteneriatelor cu școlile și stimularea motivației prin valorificarea rezultatelor cercetării în contexte reale reprezintă, de asemenea, direcții esențiale de acțiune.

Prin urmare, abordarea acestor limite într-o manieră sistemică poate contribui la crearea unui cadru favorabil dezvoltării competențelor de cercetare educațională și

la formarea unor cadre didactice capabile să răspundă eficient provocărilor educației contemporane.

În concluzie, dezvoltarea competențelor de cercetare educațională depășește statutul de simplu obiectiv formativ, configurându-se ca o investiție strategică în calitatea resursei umane din sistemul educațional. Cadrele didactice formate în această perspectivă devin agenți ai schimbării, capabili să optimizeze procesul instructiv-educativ, să răspundă diversității elevilor și să promoveze practici incluzive și inovatoare.

Impactul competențelor de cercetare educațională se reflectă direct în creșterea performanței școlare, în asigurarea echității și incluziunii educaționale, precum și în susținerea unui progres educațional durabil. Prin urmare, orientarea formării inițiale spre dezvoltarea competențelor de cercetare educațională reprezintă nu doar o necesitate pedagogică, ci și o direcție strategică pentru dezvoltarea unui sistem educațional modern, eficient și adaptat provocărilor actuale.

BIBLIOGRAFIE

1. Best, J. W., Kahn, J. V. *Research in Education*. Boston: MA: Pearson, 2016. 375 p. ISBN: 9332585806. https://teachmint.storage.googleapis.com/public/478883585/StudyMaterial/533ea5f5-a646-4824-8842-475bf1100ae0.pdf
2. Bocoș, M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p. ISBN 973-686-483-9
3. COMAN, Gh. *Managementul cercetării*. Iași: PIM, 2009, 305 p. ISBN 978-606-520- 317-4
4. Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. https://yuli-elearning.com/pluginfile.php/4831/mod_resource/content/1/GayE%20Book%20Educational%20Research-2012.pdf
5. Joița, E. coord. Pregătirea pedagogică a studenților – sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă. Craiova: Tip. Universității din Craiova, 2006. 178 p. ISBN 973-742-532-4
6. RĂDULESCU, M. Șt. *Metodologia cercetării științifice. Elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2011. 184 p. ISBN (13) 978-973-30-1675-5
7. Rusu, E., Silistraru, N., *Creația științifică, stilul gândirii științifice și metodele de cercetare științifică, parte integrală a competenței de cercetare a studenților pedagogi*. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 26-27 februarie 2022. Vol. 6, Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare. Psihopedagogie. Chișinău: Tipografia UST, 2022. pp. 230- 234, ISBN 978-9975-76-388-2 (PDF)
8. Rusu, E., Frujină, I. G., *Cercetarea pedagogică – demers strategic în formarea profesională a cadrelor didactice*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Cercetare pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare". Ediția a II-a, 8-9 noiembrie 2024. Chișinău: CEP UPSC, pp. 136-140, ISBN 978-9975-48-197-7.
9. Sanduleac, S., *Formarea gândirii științifice la studenții din învățământul universitar*. Monografie. Chișinău: Garomont Studio, 2017, 231 p. ISBN 978-9975-136-61-7

COMPETENȚA DE COMUNICARE: REPERE PSIHO-SOCIO-PEDAGOGICE

COMMUNICATION COMPETENCE: PSYCHO-SOCIO-PEDAGOGICAL FRAMEWORKS

Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ionela Andreea NAE, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor pentru învățământul preșcolar,
Liceul Tehnologic Turburea, Județul Gorj, România

Valentina MÎSLIȚCHI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7868-4439
e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md
Ionela Andreea NAE, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
preschool teacher,
Turburea Technological High School, Gorj County, Romania
ORCID: 0009-0004-7293-6331
e-mail: popescuandreea2016@yahoo.ro

CZU: 37.015.3:316.77
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p401-412

Abstract. The article addresses the issue of defining the concept of communicative competence from a psycho-socio-pedagogical perspective, highlighting the fundamental theoretical frameworks established in both national and international specialized literature. The paper analyzes the principal conceptual approaches related to the notions of communication, competence, and communicative competence, emphasizing its multi-aspectual character, understood as an integrated set of knowledge, abilities, and attitudes mobilized by the individual across diverse social contexts. The perspectives of various researchers, including national researchers, regarding the structural components of communicative competence are presented; furthermore, the concept of communicative competence is redefined from the authors' standpoint through the formulation of an integrative definition intended to reflect the complexity and multidimensionality of this construct. At the same time, recommendations are proposed for educational agents concerned with fostering the development of learners' communicative competence.

Keywords: communication, competence, communicative competence, structural components, psycho-socio-pedagogical frameworks, recommendations.

Societatea contemporană, marcată de accelerarea schimbărilor sociale, tehnologice și culturale, plasează comunicarea în centrul oricărei forme de interacțiune umană. A comunica eficient înseamnă a deține și valorifica competența de comuni-

care, care se formează și se perfecționează în timp, prin experiență socială, participare activă și continuă la interacțiuni comunicaționale, reflecție asupra propriului comportament comunicativ, exersare sistematică și conștientă a strategiilor de producere, receptare și reglare a mesajelor în diverse contexte de interrelaționare.

Considerăm că înțelegerea naturii actului comunicativ, clarificarea structurii și a specificului competenței de comunicare fundamentează demersurile de cercetare pedagogică și orientează practicile socio-educaționale spre configurarea, adaptarea și optimizarea interacțiunilor comunicative ale subiectului în situații variate de interacțiune socială.

În literatura de specialitate se conturează o pluralitate de modele, teorii de abordare a comunicării: teoria informației, teoria cibernetică, teoriile structurale, interacționismul simbolic, etnometodologia, comunicarea din perspectiva teoriilor învățării, din perspectiva comunicării organizaționale etc.

Comunicarea, în accepțiunea tehnicistă, este conceptualizată ca o situație de transmitere a informației, fiind analizată în cadrul modelului elaborat de C. Shannon, în contextul teoriei informației. În această perspectivă, comunicarea este definită ca proces de transmitere a unui mesaj de la un emițător la un receptor, prin intermediul unui canal și în condițiile utilizării unui cod comun, care permite transformarea informației în semnale transmisibile și, ulterior, decodarea acestora. Pentru a-și realiza funcția de înțelegere, sistemul comunicativ presupune existența unor mecanisme de control și reglare, concretizate în feedback, înțeles ca buclă de retroacțiune de la receptor spre emițător, menită să asigure verificarea, corectarea și adecvarea mesajului. Astfel, comunicarea este concepută ca un proces orientat spre asigurarea fidelității și funcționalității transmiterii informației, în care eficiența este condiționată de adecvarea codării și decodării, precum și de integrarea feedbackului în dinamica interacțiunii [apud 1, pp. 13-14].

În pofida faptului că modelul tehnicist al comunicării prezintă o importanță incontestabilă în analiza proceselor de transmitere a informației, acesta relevă totuși anumite limite. În primul rând, ignoră dimensiunea umană a comunicării, reducând participanții la simpli operatori ai transmiterii informației, fără a lua în considerare influența determinantă a factorilor psihologici, a constrângerilor sociale și a sistemelor de norme și valori care modelează comportamentul comunicativ. În al doilea rând, comunicarea este concepută ca un proces preponderent linear și secvențial, chiar dacă integrarea feedbackului introduce o formă de reglare, fără a surprinde însă caracterul dinamic, interactiv și complex al interacțiunilor reale.

Analiza comunicării din perspectivă psihosociologică evidențiază poziția cercetătorului J.-C. Abric, în accepțiunea căruia comunicarea reprezintă ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată [1, p. 14].

Potrivit autorului J.-C. Abric, procesele de *comunicare*, înțelese ca schimburi de informații și de semnificații, au un caracter esențialmente social, întemeindu-se pe fenomene de interacțiune și fiind determinate de acestea. Orice comunicare se configurează ca o interacțiune, prezentându-se ca un fenomen dinamic, care implică

transformare și se subsumează unui proces de influență reciprocă între actori sociali. În această perspectivă, comunicarea nu mai poate fi redusă la relația dintre un emițător și un receptor, ci presupune existența unor locutori aflați în interacțiune – interlocutori. Prin urmare, comunicarea nu mai este concepută ca un simplu proces de transmitere, dar ca o tranzacție între participanți, în cadrul căreia emiterea și receptarea se realizează simultan, fiecare interlocutor fiind, în același timp, emițător și receptor [1, p. 15].

În spațiul academic românesc, Prof. univ. Emerit L. Șoitu atrage atenția asupra dimensiunii relaționale esențiale a *comunicării*, afirmând că aceasta vizează satisfacția provocată și păstrată ori amplificată pentru cele două părți implicate. Autorul avertizează că educația pentru comunicare nu poate aspira la statutul de elită și nu se poate adresa numai unor aleși, deoarece îi va condamna și pe aceștia la perpetuă nemulțumire și lipsa de parteneri. Totodată, atrage atenția și asupra riscului reducerii comunicării la o simplă știință, ignorând talentul care are partea lui din a fi sau a nu fi [15, pp. 63-65].

M. Roșca definește *comunicarea interpersonală* ca o formă de socializare desfășurată într-un context social determinat, în cadrul căreia cel puțin două persoane stabilesc legături și interacțiuni reciproce, fiecare aducând în relație propriile gânduri, idei, sentimente, comportamente, valori, atitudini și scopuri, pe care le exprimă, le valorifică sau le ajustează în funcție de situația concretă de comunicare și relaționare. Autoarea subliniază că experiența comunicării interpersonale, acumulată încă din primii ani de viață, constituie baza pe care se clădește ulterior o personalitate armonios dezvoltată [13, pp. 10, 20].

S. Gorea formulează o definiție operațională a comunicării, potrivit căreia *comunicarea* reprezintă activitatea de natură psihofizică prin care două sau mai multe persoane sunt puse în relație, cu scopul de a influența atitudinile, convingerile și comportamentele celor implicați, concretizându-se printr-un proces de transmitere a informațiilor, ideilor, opiniilor și părerilor, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care se poate desfășura atât în formă digitală, cât și una analogică (verbal-nonverbală) [8, p. 42].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) subliniază că utilizatorii limbii, în calitate de actori sociali, își construiesc un ansamblu de competențe generale, dar mai cu seamă o competența de comunicare întemeiată pe valorificarea mijloacelor lingvistice, iar exercitarea acesteia conduce la consolidarea sau restructurarea competențelor dobândite. Documentul mai arată că dobândirea unei a două limbi nu diminuează competența în limba maternă, ci conduce la constituirea unei competențe comunicative integrate, în care limbile interacționează și se completează reciproc, generând o competența pluriculturală îmbogățită [3, pp. 11-15].

Potrivit Dicționarului praxiologic de pedagogie, *comunicarea* este un instrument fundamental al gândirii și conștiinței; prin comunicare oamenii își exprimă experiența, ideile, opiniile, convingerile și valorile. În același timp, prin comunicare se stabilesc relațiile dintre oameni și se influențează și reglează comportamentul celorlalți. Comunicarea se realizează prin intermediul limbii și presupune, deopotrivă,

dezvoltarea competenței de a recepta mesaje orale și scrise, dar și dezvoltarea competenței de a elabora mesaje orale și scrise adecvate diferitelor situații de comunicare, contexte de comunicare și interlocutori [6, p. 224].

Conceptul de *competența* ocupă un loc central în discursul pedagogic contemporan.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi definește *competențele* ca ansamblul de cunoștințe, deprinderi și caracteristici ale unei persoane care îi permit să acționeze în diverse situații, structurându-le în patru categorii fundamentale: cunoașterea (savoirs), deprinderile (savoir-faire), competența existențială (savoir-être) și capacitatea de a învăța (savoir-apprendre). Competența existențială este descrisă ca un ansamblu de trăsături individuale – atitudini, valori, motivații și dispoziții comportamentale – care nu constituie un dat imuabil, ci pot fi modelate și dezvoltate prin procese de socializare și aculturație [3, pp. 15-17].

L. Șoitu înțelege *competența* ca pe o categorie distinctă de caracteristici individuale, ale cărei fundamente se regăsesc în valorile și cunoștințele acumulate de o persoană, la care se adaugă strategiile acționale însușite și ansamblul cultural constituit prin formare și experiență. Competența mobilizează în totalitate, în orice împrejurare, aptitudinile, trăsăturile de personalitate și cunoștințele subiectului, integrându-le cu strategiile de acțiune dobândite și bagajul cultural acumulat. Autorul definește competența prin capacitatea de adaptare rapidă la situații noi, apreciind că aceasta se demonstrează nu prin îndelungate reflecții, ci prin adaptări rapide la schimbările intervenite în context [15, p. 58].

S. Cristea abordează *competența* ca un set de capacități cognitive, afective, acționale (psihomotorii), susținute informațional (prin cunoștințe de bază) și metodologic (prin deprinderi, strategii cognitive, atitudini), angajate în realizarea unor performanțe concrete, exprimate comportamental, observabile pe parcursul unei activități [4, p. 467].

V. Mîslițchi evidențiază caracterul sistemic, dinamic și finalizat al competenței, în care componentele constitutive funcționează integrat, se actualizează în funcție de orientarea intențională a subiectului și definește *competența* drept „integralitatea imanentă a achizițiilor subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) care se află în relație de interdependență și se manifestă prin influențe reciproce din moment ce personalitate își propune să realizeze un anumit scop” [10, p. 89].

S. Gorea sintetizează perspectivele de abordare a conceptului de *competență* atestate în literatura de specialitate, subliniind idea potrivit căreia, indiferent de abordare, competența poate fi înțeleasă drept o capacitate de a realiza o acțiune, un rol sau o funcție, pornind de la o finalitate, ca achiziție fundamentală a educației, caracterizată prin complexitate, relativitate, potențialitate și transferabilitate [8, p. 42].

În viziunea noastră, calitatea comunicării implică utilizarea integrată a achizițiilor subiectului care îi permite să organizeze, să exprime și să interpreteze semnificații, să utilizeze adecvat resursele receptive și expresive ale comunicării, să gestioneze relațiile interpersonale, să își ajusteze conduita comunicativă, în acord cu specificul

situațiilor de interacțiune, ceea ce ilustrează competența subiectului în plan funcțional.

Potrivit Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, *competența de comunicare* are următoarea structură:

- *componenta lingvistică*, vizând cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice și sintactice;
- *componenta sociolingvistică,* referitoare la parametrii socioculturali ai utilizatorului: formule de adresare, politețe, reglementarea relațiilor sociale;
- *componenta pragmatică*, orientată spre utilizarea funcțională a resurselor lingvistice, coeziunea și coerență discursului [3, pp. 18-25].

În accepțiunea lui D.H. Hymes, *competența comunicativă* include ansamblul capacităților unei persoane, fundamentate pe cunoaștere (tacită) și pe capacitatea de utilizare, prin care aceasta este în măsură să producă, să interpreteze și să evalueze comportamentele comunicative în raport cu mai multe dimensiuni interdependente: dacă acestea sunt posibile din punct de vedere formal, fezabile în raport cu constrângerile psiholingvistice și biologice, adecvate contextului sociocultural și efectiv realizate în practica comunicativă [17, pp. 281-285]. Astfel, competența de comunicare nu se reduce la cunoașterea sistemului lingvistic, ci reprezintă un sistem integrat de cunoaștere și utilizare, dependent de context, interacțiune și funcționalitate socio-culturală.

R.R. Allen și K.L. Brown se înscriu în tradiția americană a studiilor de comunicare, contribuind la dezvoltarea și operaționalizarea conceptului de competență de comunicare în context educațional. În acest context, R.R. Allen și K.L. Brown afirmă că „spre deosebire de competența lingvistică, *competența de comunicare* implică conștientizarea interacțiunii care are loc între persoane" [16, p. 248]. Astfel, autorii extind perspectiva lingvistică asupra competenței, evidențiind rolul utilizării limbajului în situații sociale și importanța conștientizării interacțiunii dintre participanți, în special în procesul formării competenței comunicative la copii.

J.M. Weimann definește *competența de comunicare* ca fiind capacitatea unui participant la interacțiune de a selecta, dintre comportamentele comunicative disponibile, pe acelea prin care își poate realiza cu succes propriile obiective interpersonale în cadrul unei interacțiuni, menținând totodată imaginea și linia interacțiunii cu ceilalți participanți, în limitele impuse de situație [20, p. 198].

J.C. McCroskey relevă faptul că ideile lui J.M. Weimann cu referire la competența de comunicare plasează în mod clar responsabilitatea comportamentului comunicativ asupra subiectului care urmează să fie judecat. Persoana care urmează să fie considerată competentă nu trebuie doar să cunoască comportamentul adecvat, ci și să îl ilustreze în interacțiunea continuă. Cu alte cuvinte, pentru a fi considerată competentă, persoana trebuie să prezinte comportamente competente [19, p. 2].

J.M. Wiemann propune un model în cinci *componente ale competenței comunicative*: managementul interacțiunii, empatia, afilierea/sprijinul, flexibilitatea com-

portamentală și relaxarea socială, managementul interacțiunii jucând un rol central. Autorul descrie comunicatorul competent ca fiind empatic, afin și suportiv, relaxat în timpul interacțiunii, capabil să-și adapteze comportamentul pe măsură ce situația din cadrul unei interacțiuni se modifică și pe măsură ce trece de la o interacțiune la alta. Modul în care este gestionată interacțiunea de subiect contribuie, cel puțin parțial, la percepțiile celorlalți participanți asupra competenței sale [20].

C. Larson, P. Backlund, M. Redmond și A. Barbour definesc *competența de comunicare* ca fiind „capacitatea de a satisface cerințele funcționale ale unei situații și de a manifesta un comportament adecvat din punct de vedere social" [18, p. 2]. În acest context, J.C. McCroskey observă că cheia respectivei definiții este demonstrarea unui comportament comunicativ adecvat, dar, continuă autorul, „abilitatea de a te comporta în mod corespunzător nu este suficientă pentru a fi considerat competent, abilitatea trebuie să se manifeste comportamental" [apud 19, p. 2].

Pentru J. DeVito, *competența de comunicare* se referă „la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării", autorul precizând că „învățăm competența de comunicare în mod asemănător cu învățarea felului în care se mănâncă cu furculița și cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare și eroare" [apud 12, p. 42].

B.H. Spitzberg și W.R. Cupach precizează ideea conform căreia *competența de comunicare* s-ar referi la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Pentru a putea utiliza perspectiva celor doi autori, este evident că trebuie sa identificam elementele componente ale „comunicării potrivite". De exemplu, J. Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre: 1) prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă; 2) afirmarea unor propoziții de cunoaștere; 3) stabilirea unor relații sociale corecte; 4) relevarea experienței vorbitorului [apud 12, p. 42].

După M.R. Parks, „*competența de comunicare* reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual" [apud 12, p. 42].

L. Șoitu definește *competența de comunicare* drept un ansamblu triplu care reunește dimensiunea cognitivă, cea acțională și cea existențial-formativă, surprinse în formula pedagogică: a ști, a ști să faci, a ști să fii și să devii. Autorul propune o clasificare pe două niveluri: competențe directe: lingvistice, discursive, situaționale, paraverbale; competențe indirecte sau mediate: psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale, depășind, astfel, viziunea care reduce competența de comunicare la simpla stăpânire a codului lingvistic [15, p. 60].

L. Ezechil subliniază faptul că într-o relație de comunicare, realizată în mod deosebit în contexte educaționale formale, se operează, în același timp, în două registre: codul cognitiv-informațional și codul afectiv-interpersonal, în funcție de care pot fi diferențiate două niveluri ale comunicării, cu câte două ipostaze distincte: 1. Nivelul contactului interpersonal cu ipostazele: a) recepția mesajelor și a interlocutorului; b) percepția mesajelor și a interlocutorului; 2.Nivelul schimbului interpersonal cu

ipostazele: a) schimbul informațiilor; b) schimbul stărilor și al atitudinilor, fiecare dintre aceste niveluri deținând un potențial propriu, deloc neglijabil, de a alimenta funcționalitatea relației de comunicare [7].

Dicționarul praxiologic de pedagogie precizează că în cadrul competențelor-cheie, *competența de comunicare* în limba maternă se integrează registrului de comunicare adaptat cadrului cultural, lingvistic și social larg în care trăiește persoana, vizează facultatea de a exprima și de a interpreta concepte, idei, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris (a asculta, a vorbi, a citi și a scrie) și de a avea interacțiuni lingvistice adecvate și creative în toate situațiile vieții sociale și culturale: în educație și formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber [6, p. 224].

S. Cristea relevă *structura competenței de comunicare*, cu referire la competența de comunicare în limbi străine, exprimată prin:

a) cunoștințe esențiale care permit comunicarea eficientă, verbală și scrisă, în situații deschise, variabile;

b) deprinderi de bază și aptitudini de învățare integrate pedagogic în strategii cognitive care permit: exprimarea contextuală eficientă; lectura și înțelegerea unor texte diferite; scrierea de texte simple și complexe, publicabile;

c) atitudini cognitive și noncognitive (afective, motivaționale, caracteriale) superioare care permit: distincția între informațiile esențiale – neesențiale; exprimarea unor opinii și idei, argumentate verbal și scris; valorificarea cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor de învățare, integrate în strategii cognitive dobândite, ca mijloace de comunicare interculturală, în diferite domenii de activitate cu efecte formative pozitive în termeni de (auto)dezvoltare psihologică și socială, intrapersonală și interpersonală durabilă [4, p. 473].

M. Hadîrcă apreciază că definiția *competenței de comunicare* trebuie înțeleasă nu doar ca un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități cognitive, afective și motivaționale, ci și ca un sistem de abilități de interrelaționare și de comportamente verbale și socioculturale, realizate în funcție de contextul comunicării și de trăsăturile de personalitate, implicând abordarea formării acestei competențe din perspectivă lingvistică, psihosocială și pragmatică. Autoarea face referire la trei componente structurale – componenta lingvistică, sociolingvistică și pragmatică, considerând definitorii pentru formarea competenței de comunicare: situația de comunicare, activitățile de comunicare – structurate pe ascultare, vorbire, lectură și scriere – și atitudinea pozitivă față de comunicare [9, pp. 56-59].

A. Afanas identifică *perspectivele* fundamentale în abordarea *competenței de comunicare* – una centrată pe comportament și alta pe cogniție – la care adaugă o a treia, alternativă: modelul ecologic, conform căreia competența de comunicare nu este un atribut fix al subiectului, ci rezultatul unei interacțiuni dinamice și reciproce între persoană și mediul în care această evoluează. Autoarea precizează că integrarea achizițiilor nu se produce periodic, ci în permanență: în orice situație, subiectul mobilizează și corelează cunoștințele, capacitățile și atitudinile de care dispune, contribuind astfel la formarea continuă a competenței de comunicare, integralitatea pedagogică reprezentând procesul care asigură această dezvoltare [2, pp. 60-61].

L. Cutcovschi abordează *competența de comunicare* ca macrocompetență și o redefinește „drept capacitatea de a transmite, de a recepționa mesaje scrise, orale și online, de a interacționa, dar și abilități de mediere în baza celor patru deprinderi integratoare (vorbire, audiere, scriere și citire) și cuprinde competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (inter/pluri)culturală" [5, p. 67].

M. Roșca susține ideea potrivit căreia *competența de comunicare interpersonală* se referă la capacitatea individului de a interacționa cu cei din jur, constituind totodată un instrument care influențează dezvoltarea personală și determină calitatea raportării la lumea exterioară. Autoarea subliniază caracterul integrator și transversal al acestei competențe, care privește personalitatea copilului în ansamblu și se manifestă în toate activitățile la care acesta participă [13, pp. 10-12]. În acest context, M. Roșca concluzionează că formarea competenței de comunicare a copiilor necesită condiții educaționale speciale și implicare sistematică din partea cadrelor didactice [13, pp. 139-140].

A. Sîrghi scoate în evidență valoarea *competenței de comunicare* la adulți, în special la cei preocupați de progresul comunicării într-o limbă străină. Autoarea relevă valoarea respectivei competențe, considerată drept una dintre competențele cheie europene destinate educației pe tot parcursul vieții, la baza căreia stă aptitudinea de a înțelege, produce și decoda gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și pe cale scrisă, la nivelul celor patru dimensiuni ale competenței de comunicare: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică, competența (pluri/inter)culturală [14, p. 23].

V. Mîșlițchi oferă o perspectivă integratoare asupra conceptului *competență de comunicare*, precizând că acesta presupune „mobilizarea motivată ad-hoc de către subiect a ansamblului de achiziții (cunoștințe, capacități, atitudini) pentru a asigura sinergia, corectitudinea, coerența și eficiența codificării și decodificării mesajelor, oferirea feedback-ului relevant, adaptat diverselor contexte de interrelaționare psiho-socială" [11, p. 449]. Autoarea subliniază că pe parcursul întregii vieți omul are posibilitatea dezvoltării competenței de comunicare prin extinderea contextelor sociale, a amplificării rolurilor în comunicarea cu cei din jur, a implementării variilor metode, tehnici, mijloace, forme cu impact maxim în dezvoltarea competenței de comunicare a personalității, raliate la particularitățile de vârstă și individuale ale subiectului și în concordanță cu obiectivele concrete ce se preconizează a fi realizate [10, p. 95].

V. Mîșlițchi și R. Molența concluzionează că formarea competenței de comunicare, care vizează implicit capacitatea de valorificare de către educabili a diversității mijloacelor verbale, paraverbale, nonverbale, permite exprimarea nuanțată, explicită, complexă a gândurilor și emoțiilor, contribuie la dezvoltarea climatului psiho-social de încredere, susținere, respect reciproc între interlocutori, sporește eficiența comunicării în contexte educaționale multiple, asigură adaptabilitatea optimă în interacțiunile cu diverse categorii de subiecți și situații cotidiene [11, p. 460].

Sinteza perspectivelor analizate evidențiază necesitatea elaborării unei definiții integratoare a competenței de comunicare, care să reflecte complexitatea și multidi-



Figura 1. Structura integrativă a competenței de comunicare (după V. Mîslițchi)

mensionalitatea acestui construct. În această ordine de idei, precizăm că, în accepțiunea noastră (V. Mîslițchi, I.-A. Nae), *competența de comunicare* se configurează ca o construcție dinamică, multidimensională și contextuală, care desemnează performanța subiectului de a mobiliza, în mod motivat și situațional, un ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și socioculturale, de abilități centrate pe producerea și receptarea mesajelor verbale, paraverbale și nonverbale, pe valorificarea optimă a feedbackului, cu accent pe atitudini de deschidere, responsabilitate, empatie și respect față de interlocutor, în vederea realizării unei interacțiuni comunicative eficiente, coerente, adecvate cadrului de interrelaționare, contribuind la incluziunea socială de succes a personalității. Respectiva competență nu reprezintă o achiziție statică, ci desemnează un proces evolutiv, aflat în permanentă construire și reconstruire, influențat de particularitățile contextelor socioculturale de interacțiune, de dezvoltarea integrală a subiectului și diversitatea experiențelor comunicative trăite, de calitatea și influența mediului bio-psiho-socio-pedagogic în care se formează și se manifestă personalitatea etc.

Considerăm că definiția propusă de noi cu referire la conceptul de *competență de comunicare* integrează: dimensiunea cognitivă (cunoștințe referitoare la sistemul limbii, despre norme și reguli ale interacțiunii, coduri culturale etc.), dimensiunea operațional-procedurală (abilități de producere, receptare, interacțiune, mediere etc.), dimensiunea atitudinală (empatie, deschidere, respect etc.), dimensiunea situațional-contextuală (adecvarea la context, interlocutor, scop, dinamica relațiilor interpersonale etc.), dimensiunea formativă (caracterul procesual și evolutiv al competenței, configurat prin educație, experiențele social-comunicative ale subiectului etc.), care se dorește a fi o contribuție la clarificarea conceptuală a acestui construct și un punct de plecare pentru aprofundări teoretice și investigații empirice viitoare.

În concluzie, demersul teoretic întreprins relevă faptul că atât comunicarea, cât și competența de comunicare constituie concepte de o complexitate remarcabilă.

Comunicarea se configurează, înainte de toate, ca o activitate socio-umană fundamentală, prin intermediul căreia oamenii își exprimă gândurile, emoțiile, intențiile, își structurează raporturile cu ceilalți. Totodată, ea se manifestă ca un proces dinamic, psihosocial și semiotic de producere, transmitere și interpretare a semnificațiilor, realizat în contexte socio-culturale determinate. În această perspectivă, comunicarea reprezintă un mecanism de construire și negociere a sensurilor în interacțiunea intersubiectivă, prin intermediul căruia subiecții își coordonează acțiunile, își construiesc relațiile, participă la dinamica vieții sociale și comunitare.

Competența de comunicare nu reprezintă o simplă însumare de cunoștințe, capacități și atitudini, dar se constituie ca o construcție dinamică, multidimensională și contextuală, ce conferă actului comunicativ coerență, eficiență, reglare, inteligibilitate discursivă, adecvare pragmatică, flexibilitate interacțională, relevanță socio-relațională, oferindu-i, totodată, un cadru de sens și valoare.

Perspectivele de abordare teoretico-praxiologică evidențiază convergența cercetărilor asupra mai multor aspecte definitorii ale competenței de comunicare: formarea acesteia constituie o dimensiune esențială a dezvoltării personalității contemporane, o prioritate strategică a sistemului educațional modern, o responsabilitate care revine, în egală măsură, tuturor agenților educaționali și comunității în ansamblu, în vederea asigurării interacțiunilor interpersonale autentice, eficiente, valorice în plan personal, social, profesional.

În conținuturile care urmează, oferim *recomandări* pentru agenții educaționali preocupați de asigurarea progresului competenței de comunicare a educabililor:

- Valorificați sistematic oportunitățile de comunicare autentică, în care educabilii să își exerseze exprimarea clară, coerentă și adecvată contextului educațional și social!
- Stimulați dezvoltarea cunoștințelor despre limbaj și normele comunicării eficiente, prin activități care evidențiază funcțiile limbajului, limbajul verbal, paraverbal și nonverbal, regulile dialogului, comunicarea empatică și asertivă, particularitățile diverselor contexte comunicative etc.!
- Exersați capacitatea educabililor de codificare și decodificare a mesajelor, solicitându-le să formuleze, să interpreteze și să reformuleze mesaje orale și scrise în mod corect și argumentat!
- Cultivați practicile de ascultare activă, încurajând educabilii să manifeste atenție față de mesajul interlocutorului și să ofere feedback constructiv!
- Încurajați exprimarea asertivă a ideilor și opiniilor, astfel încât educabilii să își poată susține punctele de vedere într-o manieră clară, echilibrată și respectuoasă!
- Dezvoltați empatia și sensibilitatea față de perspectiva interlocutorului, valorificând activități care solicită înțelegerea emoțiilor și intențiilor celorlalți participanți la comunicare!

- Promovați respectul față de diversitatea opiniilor și a punctelor de vedere, creând un climat educațional bazat pe dialog, toleranță, cooperare!
- Încurajați adaptarea discursului la interlocutor și la context, solicitând educabililor să își ajusteze mijloacele verbale, paraverbale și nonverbale în funcție de situația comunicativă!
- Antrenați capacitatea de gestionare optimă a situațiilor conflictuale, prin exerciții de argumentare, negociere și rezolvare constructivă a divergențelor!
- Cultivați responsabilitatea față de propriile acte comunicative, direcționând educabilii să conștientizeze impactul mesajelor lor asupra celorlalți și asupra climatului relațional din grup!

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.-C. Psihologia comunicării: Teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
2. AFANAS, A. Dezvoltarea competenței de comunicare din perspectiva integralității pedagogice. In: Studia Universitatis, Seria Științe ale educației. 2011, nr.5(45), pp. 57-61. ISSN 1857-2103.
3. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare (CECRL). Strasbourg: Diviziunea Politici Lingvistice, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
4. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. 1. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
5. CUTCOVSCHI, L. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba germană a elevilor din liceu. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2025. 164 p. CZU: 37.016:811.112.2(043.3).
6. Dicționar praxiologic de pedagogie. Coord. M.-D. BOCOȘ. Vol. 1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
7. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2317-5.
8. GOREA, S. Abordarea comunicativ-didactică a formării competenței didactice a studenților pedagogi: tz. de doct. în științe pedagogice. Chișinău, 2013. 157 p. C.Z.U.: 378.091(043.3).
9. HADÎRCĂ, M. Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 161 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
10. MÎSLIȚCHI, V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performante. In: Stiință, educație, cultură. = Наука, образование, культура. Сборник статей. Том III. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2020, pp. 88-95. ISBN 978-9975-83-093-5.
11. MÎSLIȚCHI, V., MOLENȚA R. A.-M. Dezvoltarea competenței de comunicare a educabililor. In: Știință și educație: noi abordări și perspective: Materialele conferinței științifice internaționale jubiliare. Seria 27. Vol. 2. Chișinău, CEP UPSC, 2025, pp. 448-460. ISBN 978-9975-48-267-7. ISBN 978-9975-48-269-1.
12. PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Ed. a III-a, rev. Iași: Polirom, 2008. 434 p. ISBN 978-973-46-0979-6.

13. ROȘCA M. Eficientizarea comunicării interpersonale la copiii de vârstă școlară mică: tz. De doct. În psihologie. Chișinău, 2022. 154 p. C.Z.U.: 316.772.4:373.3 (043.3).
14. SÎRGHI, A. Particularități ale formării competenței de comunicare în limba străină la adulți prin utilizarea TIC: Rezumatul tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău, 2023. 32 p. C.Z.U.: 37.091:004(043.2).
15. ȘOITU, L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002 280 p. ISBN: 973-611-199-7.
16. ALLEN, R.R.; BROWN, K.L. Developing Communication Competence in Children. Skokie, Ill.: National Textbook Company, 1976. 341 p.
17. HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.). Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, pp. 269-293.
18. LARSON, C., BACKLUND, P., REDMOND, M., BARBOUR, Al. Assessing functional communication. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; Falls Church, Va.: Speech Communication Association, 1978. 154 p.
19. McCROSKEY, J. C. Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. In: Communication Education. 1982, vol. 31, nr. 1, pp. 1-7. ISSN 0363-4523.
20. WIEMANN, J.M. Explication and test of a model of communication competence. In: *Human Communication Research*. 1977, vol. 3, nr. 3, pp. 195-213. ISSN 0360-3989.

DIMENSIUNI METODOLOGICE ȘI AXIOLOGICE ÎN EDUCAȚIA MORAL-RELIGIOASĂ: VALORIFICAREA PILDELOR BIBLICE ȘI CULTE ÎN FORMAREA ELEVILOR

METHODOLOGICAL AND AXIOLOGICAL DIMENSIONS IN MORAL-RELIGIOUS EDUCATION: THE USE OF BIBLICAL AND CULT PARABLES IN THE TRAINING OF STUDENTS

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor, Liceul Tehnologic „Oltea Doamna" Dolhasca, România,
Constantin ȘCHIOPU, dr. hab., prof. univ.,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

Adrian-Florentin DĂSCĂLESCU, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
teacher, "Oltea Doamna" Technological High School, Dolhasca, Romania,
ORCID: 0000-0003-1246-004X
e-mail: adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro
Constantin ȘCHIOPU, PhD Habilitatus, University Professor,
Academy of Music, Theatre and Fine Arts, Chisinau
ORCID: 0000-0002-0568-9615
e-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

CZU: 37.014.52
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p413-420

Abstract. The article analyzes the role of moral-religious education in the formation of students' character, highlighting the importance of Christian values in the development of moral awareness and responsibility towards others. The study proposes the P.I.L.D.A. pedagogical model, designed as an integrative didactic strategy for the valorization of texts with moral-religious content, such as biblical parables and cult fables, in the educational process. Structured in five stages – Look, Identify, Read, Describe and Debate, Analyze and Apply – the model facilitates the transition from the intuitive reception of the moral message to the internalization and application of values in everyday life. The research highlights the practical application of the model on representative texts, such as „The Parable of the Merciless Rich Man and the Poor Lazarus" and the fable „The Crickets and the Ant", demonstrating their impact on the development of interpretive skills, critical thinking and ethical sensitivity of students. Non-formal educational activities that reinforce the practical dimension of Christian values by involving students in charitable and community actions are also analyzed. The results indicate a significant development of moral discernment, empathy and social responsibility, confirming the effectiveness of the P.I.L.D.A. model in promoting an authentic and formative moral-religious education.

Keywords: moral-religious education, parables of the Savior, fables, intervention program.

Problematica educației, în general, și a educației moral-religioase, în mod particular, a constituit o preocupare constantă a numeroși autori din domeniul pedagogiei și teologiei, [4],[13],[12], [3], [5], [9], [7],[14], [15], [6] care au evidențiat rolul formativ al valorilor spirituale în devenirea umană. Educația moral-religioasă se configurează, în mod esențial, ca un demers formativ complex, întemeiat pe valorile perene ale credinței și pe interiorizarea autentică a principiilor moral-etice. Dincolo de simpla transmitere a unor conținuturi teoretice, aceasta vizează modelarea caracterului elevilor, prin cultivarea iubirii, compasiunii, dreptății și a celorlalte virtuți creștine, în vederea trăirii lor concrete în viața de zi cu zi. În acest sens, formarea morală nu poate fi redusă la dimensiunea cognitivă, ci presupune o armonizare a rațiunii cu afectivitatea și voința, astfel încât binele să devină o realitate asumată și trăită.

Modelul suprem al acestei deveniri rămâne Mântuitorul Iisus Hristos, a Cărui viață și învățătură oferă repere vii și autentice pentru formarea unei conduite morale. Învățătura Sa, transmisă adesea prin pilde, evidențiază o profundă valoare pedagogică, întrucât facilitează înțelegerea adevărurilor spirituale prin imagini accesibile și experiențe apropiate de viața cotidiană. Aceste pilde nu doar informează, ci formează, chemând la reflecție, la interiorizare și la transformare lăuntrică.

În contextul educațional actual, valorificarea pildelor biblice și culte devine o direcție metodologică relevantă, capabilă să susțină nu doar transmiterea valorilor, ci și asumarea lor conștientă de către elevi. [10]. Astfel, elevul nu este doar receptor al mesajului moral-religios, ci devine interpret activ al acestuia, implicat într-un proces de formare axiologică profundă, orientată spre comuniunea cu Dumnezeu și cu aproapele.

După cum am arătat în alte lucrări [8], [11], modelul Modelul pedagogic P.I.L.D.A., conceput și aplicat inițial în cadrul programului intervențional desfășurat la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna" Dolhasca, la un număr semnificativ de elevi (140 de elevi din ciclul primar și 120 de elevi din ciclul gimnazial), se conturează ca o strategie didactică integrativă, menită să valorifice în mod profund textele cu conținut moral-religios, precum pildele Mântuitorului și fabulele culte. Acest model oferă un cadru coerent și flexibil de învățare, orientat spre formarea discernământului moral și a sensibilității spirituale a elevilor, printr-un demers activ, reflexiv și aplicativ. Structurat în cinci etape complementare, modelul urmărește o progresie firească de la receptarea intuitivă la interiorizarea și aplicarea valorilor. Astfel, etapa „Privește" facilitează contactul inițial cu mesajul prin intermediul imaginii, stimulând deschiderea și interesul elevilor. În continuare, „Identifică" orientează atenția asupra personajelor și a comportamentelor acestora, din perspectivă morală. Etapa „Lecturează" adâncește înțelegerea prin întâlnirea directă cu textul, favorizând descoperirea sensurilor sale profunde. Prin „Descrie și Dezbate", elevii sunt implicați într-un dialog formativ, în care își exprimă și argumentează opiniile, dezvoltându-și capacitatea de reflecție și empatie. În fine, etapa „Analizează și Aplică" deschide orizontul către viața concretă, invitând elevii să transpună valorile descoperite în propriul comportament și să-și evalueze atitudinile în lumina acestora. Astfel, modelul P.I.L.D.A., prin caracterul său interactiv și formativ, depășește simpla transmitere de cunoștințe, devenind un

instrument autentic de formare a conștiinței morale. El susține nu doar înțelegerea valorilor creștine, ci și asumarea lor personală, contribuind la dezvoltarea unor competențe esențiale, precum gândirea critică, dialogul argumentativ și aplicarea învățăturilor în viața cotidiană.

În continuitatea cadrului metodologic oferit de modelul P.I.L.D.A., demersul didactic se concretizează în aplicarea sa asupra unor texte fundamentale, dintre care amintim „Pilda bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr" (Luca 16, 19-31) [2], text ce a vizat formarea unei conștiințe moral-religioase vii și responsabile. Activitatea didactică a fost centrată pe tema răspunderii omului pentru propriile fapte și pe conștientizarea consecințelor acestora în plan spiritual. Obiectivele au urmărit dezvoltarea responsabilității față de aproapele, înțelegerea raportului dintre viața prezentă și cea veșnică, precum și asumarea concretă a valorilor creștine, prin cultivarea empatiei, a generozității și a milosteniei. Aplicarea modelului P.I.L.D.A. s-a realizat gradual, adaptat nivelului de vârstă al elevilor, păstrând coerența etapelor. Astfel, prin etapa „Privește", elevii au intrat în contact intuitiv cu mesajul pildei, observând contrastul dintre indiferența bogatului și suferința lui Lazăr. În etapa „Identifică", au fost evidențiate tipologiile morale, accentuând opoziția dintre egoism și credință răbdătoare. Etapa „Lecturează" a facilitat întâlnirea directă cu textul biblic, aprofundând sensurile sale spirituale, iar în etapa „Descrie și Dezbate" elevii au fost implicați într-un dialog formativ, în care reflectează asupra consecințelor morale ale alegerilor umane. În final, etapa „Analizează și Aplică" a deschis perspectiva transpunerii mesajului în viața concretă, stimulând autoevaluarea și asumarea unor conduite conforme valorilor creștine.

Impactul formativ al acestei abordări s-a evidențiat atât la nivel cognitiv, cât și la nivel atitudinal. Elevii și-au dezvoltat capacitatea de înțelegere și interpretare a textului biblic, identificând corect tipologiile umane și sensurile teologice fundamen-

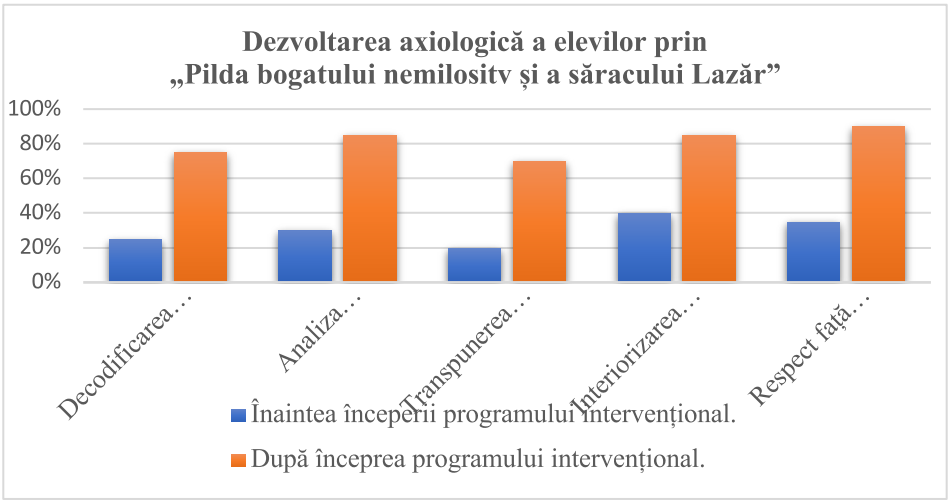


Figura 1. Dezvoltarea axiologică a elevilor prin „Pilda bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr

tale, precum dreptatea divină, milostenia și responsabilitatea morală. În același timp, s-a observat o îmbunătățire semnificativă a competențelor de reflecție și relaționare, prin realizarea de conexiuni între mesajul pildei și experiențele cotidiene, după cum se poate observa din figura numărul1.

În concluzie, din perspectivă axiologică, modelul contribuie la cultivarea empatiei și a respectului față de demnitatea fiecărei persoane, încurajând elevii să depășească indiferența și să își asume activ valorile creștine în viața de zi cu zi. Astfel, pilda devine nu doar un conținut de învățare, ci un reper viu de formare interioară și de orientare morală autentică.

Un alt text implementat în cadrul modelului P.I.L.D.A., l-a constituit fabula „Greierele și furnica" de Alecu Donici [1] care a reprezentat un demers de transfigurare a actului didactic, transformând o lectură clasică într-o experiență de cercetare a sufletului. Obiectivul central a fost depășirea unei morale pur pragmatice în favoarea unei etici a responsabilității luminate de valorile creștine. De asemenea și în cadrul acestei fabule, aplicarea modelului a fost una graduală, conformă cu vârsta elevilor, structurat pe cele cinci etape fundamentale. Etapa „Privește" a debutat prin stimularea curiozității vizuale. Elevii au fost invitați să observe contrastul dintre personajele antropomorfizate, analizând nu doar activitatea lor, ci și „expresia stării de spirit". Această etapă a pregătit terenul pentru intuiția morală, elevii anticipând consecințele alegerilor fiecărui personaj. În cadrul etapei „Identifică…" hărnicia și prudența furnicii au fost puse în antiteză cu trândăvia greierelui. Din perspectivă moral-religioasă, s-a operat o primă asociere cu învățăturile veterotestamentare din „Pildele lui Solomon", furnica devenind un model de înțelepciune practică ce onorează darul vieții prin muncă. Momentul lecturii din etapa cu același nume, a fost urmat de o corelație scripturistică esențială a cuvântului Sfântului Apostol Pavel din „A doua Epistolă către Tesaloniceni", capitolul 3. Această joncțiune a oferit textului literar o greutate ontologică, munca fiind prezentată ca o formă de asceză și demnitate. În cadrul etapei „Descrie și dezbate" a urmat „interogarea inimii", iar discuțiile au vizat echilibrul delicat dintre rigoarea furnicii și nevoia de milostivire. Elevii au fost provocați să reflecteze: „Este refuzul furnicii unul didactic sau unul lipsit de iubire?". S-a creat astfel o paralelă subtilă cu „Pilda celor zece fecioare", subliniind importanța pregătirii constante a „uleiului" pentru candela sufletului. Ultima etapă, „Analizează și aplică", a constat în transpunerea moralei în viața cotidiană. Elevii au învățat să își gestioneze timpul ca pe un talant divin, înțelegând că relaxarea (simbolizată de arta greierelui) trebuie să fie încununarea efortului, nu o fugă de responsabilitate, dar și să fie milostivi cu ceilalți.

În ceea ce privește impactul acestei fabule asupra dezvoltării moral-religioase a elevilor, rezultatele obținute în urma acestui model indică o maturizare vizibilă a discernământului etic al elevilor. Dincolo de cifrele care atestă o creștere a performanței cognitive (78% de calificative „foarte bine" în interpretarea mesajului moral), impactul cel mai profund s-a înregistrat la nivel atitudinal elevii valorizând timpul care nu mai este privit ca o resursă abstractă, ci ca un spațiu al mântuirii. Elevii au înțeles că „duhul trândăviei" (specific greierelui) fragilizează caracterul, în timp ce

efortul constant zidește omul din interior. De asemenea un rezultat remarcabil a fost capacitatea elevilor (peste 72%) de a analiza textul prin prisma „legii harului". Deși au validat dreptatea furnicii, mulți elevi au propus soluții de „îndreptare" pentru greiere, manifestând un refuz al judecății aspre și o dorință de a ajuta slăbiciunea aproapelui – semn al unei empatii creștine autentice. Tot acum elevii au început să vadă munca nu ca pe o obligație socială, ci ca pe o formă de mulțumire adusă lui Dumnezeu pentru talanții primiți. Această schimbare de paradigmă a dus la o mai bună implicare în activitățile școlare și casnice, percepute acum ca exerciții de voință și responsabilitate, după cum se poate observa din figura numărul 2.

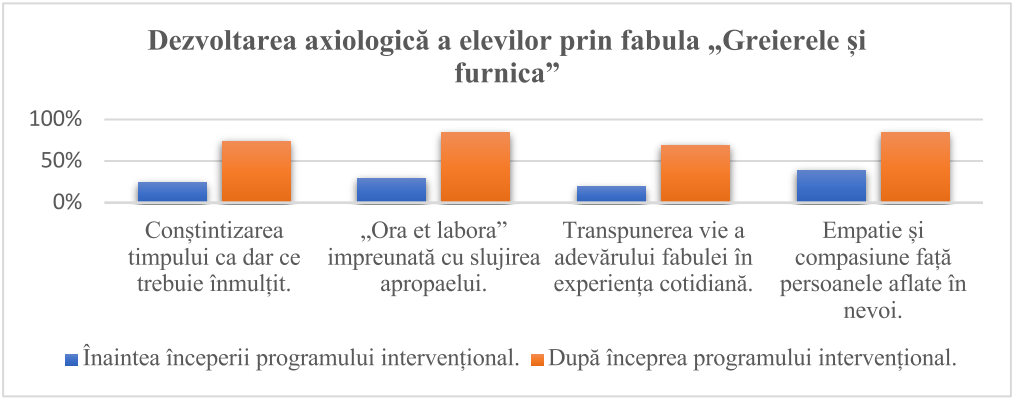


Figura 2. Dezvoltarea axiologică a elevilor prin fabula „Greierele și furnica"

În concluzie, implementarea acestei fabule în programul de intervenție marchează tranziția pedagogică de la rigoarea normativă a legii la orizontul transfigurator al harului. Actul receptării depășește simpla amendare a risipirii, devenind o invitație la „metanoia", în care prudența furnicii fuzionează cu filantropia samarineană. Astfel, prin maturizarea conștiinței, judecata critică este preschimbată în empatie rugătoare, oferind elevului discernământul de a transforma vulnerabilitatea aproapelui într-un prilej de slujire și iubire jertfelnică.

În cadrul programului educațional P.I.L.D.A., activitățile nonformale au ocupat un loc esențial, deoarece oferă elevilor posibilitatea de a transpune în viața concretă valorile moral-religioase dobândite în cadrul orelor de Religie. În acest sens, activitatea extrașcolară intitulată „Din suflet pentru suflet", ce a avut ca scop colectarea și donarea de fructe și legume pentru Așezământul de îngrijire al bătrânilor „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe" din Dolhasca, s-a configurat ca un demers educațional cu puternice valențe formative, orientat spre cultivarea altruismului, dezvoltarea responsabilității sociale și întărirea spiritului de solidaritate inspirat din valorile creștine. Activitatea a urmărit implicarea elevilor în experiențe autentice de slujire a aproapelui, prin participarea la o colectă de fructe și legume realizată cu sprijinul familiilor acestora și al comunității locale. Ulterior, sub coordonarea cadrelor didactice, elevii au participat la pregătirea pachetelor destinate donării și la organizarea unei vizite la așezământul de îngrijire a persoanelor vârstnice, unde au oferit darurile pregătite

și au interacționat direct cu beneficiarii. Activitatea s-a desfășurat în parteneriat cu Parohia „Învierea Domnului" Dolhasca, cu sprijinul cadrelor didactice și al elevilor de la Liceul Tehnologic „Oltea Doamna" Dolhasca, precum și al comunității locale.

În cazul elevilor din ciclul primar, activitatea a avut un caracter predominant formativ și afectiv. Profesorul de religie, împreună cu învățătorii, a facilitat implicarea copiilor în colectarea produselor, în pregătirea pachetelor și în realizarea unor desene sau mesaje de încurajare adresate vârstnicilor. Vizita la așezământ a constituit un moment de întâlnire autentică între generații, în care elevii au avut prilejul să ofere nu doar daruri materiale, ci și atenție, bucurie și cuvinte de mângâiere. Activitatea a fost precedată de o etapă de familiarizare, în care elevii au reflectat asupra învățăturii Mântuitorului privind milostenia și iubirea aproapelui, iar la final au fost invitați să își exprime trăirile și impresiile generate de această experiență. În cazul elevilor din ciclul gimnazial, activitatea a căpătat și o dimensiune organizatorică și reflexivă mai accentuată. Sub îndrumarea profesorului de religie și a diriginților, elevii s-au implicat nu doar în colectarea și pregătirea pachetelor, ci și în realizarea unor felicitări cu mesaje de încurajare și în sprijinirea logisticii necesare desfășurării vizitei. De asemenea, elevii au fost invitați să redacteze scurte reflecții sau compuneri despre experiența trăită, încurajând astfel interiorizarea și conștientizarea valorilor morale implicate.

Fiind o extensie firească a educației moral-religioase, această activitate a oferit elevilor ocazia de a experimenta concret valorile creștinismului. Prin astfel de demersuri educative, elevii nu doar înțeleg intelectual principiile morale creștine, ci le trăiesc în mod direct, descoperind dimensiunea comunitară și relațională a credinței. Astfel, la etapa de familiarizare s-a constatat că elevii cunoșteau doar parțial învățătura Mântuitorului privind milostenia și iubirea aproapelui, precum și rolul bisericii în sprijinirea persoanelor vârstnice, cunoștințe care s-au îmbogățit semnificativ în urma activității, acestea crescând cu 30%. Tot acum elevii au înțeles nu se poate reduce doar la cunoaștere teoretică credința creștină, ci ea se împlinește prin fapte concrete de iubire și responsabilitate față de cei din jur. De asemenea, activitatea a contribuit la dezvoltarea unor competențe importante, precum capacitatea de organizare a unei acțiuni caritabile, spiritul de cooperare și lucrul în echipă, precum și disponibilitatea de implicare în activități cu impact social. În plan axiologic și atitudinal, elevii au manifestat o sensibilitate sporită față de suferința și nevoile persoanelor vârstnice, dezvoltând valori precum empatia, generozitatea și respectul față de demnitatea fiecărei persoane, după cum se poate observa în figura numărul 3.

Astfel, s-a putut observa faptul că activitatea „Din suflet pentru suflet" s-a dovedit a fi un cadru educațional autentic de formare moral-religioasă, în care elevii au învățat că milostenia și iubirea aproapelui nu sunt doar concepte teoretice, ci moduri concrete de a trăi credința în comunitate. Astfel de experiențe contribuie la formarea unei conștiințe morale sensibile și responsabile, capabile să transforme valorile creștine în principii de viață.

În concluzie, modelul pedagogic propus se constituie ca o veritabilă paradigmă a „plămădirii" caracterului, transformând pildele Mântuitorului și fabulele culte din simple texte literare în izvoare vii de înțelepciune perenă. Această viziune integratoa-

re fundamentează un demers educativ ce urmărește transfigurarea moral-religioasă a elevului, împletind rigoarea academică a strategiei didactice cu sensibilitatea profund umană a credinței, transformând astfel actul predării într-o autentică lucrare de modelare a sufletului.

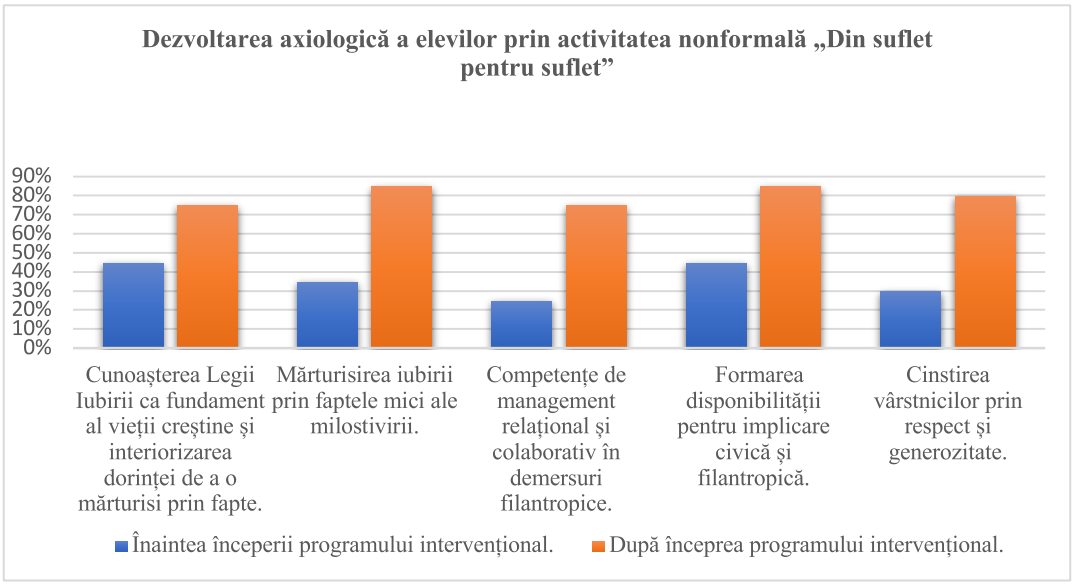


Figura 3. Dezvoltarea axiologică a elevilor prin activitatea nonformală „Din suflet pentru suflet”

Sinteza comparativă a indicatorilor demonstrează că programul de intervenție P.I.L.D.A. a generat o transformare calitativă și cantitativă profundă în profilul moral-religios al elevilor. Am asistat la o tranziție fertilă, de la o receptare fragmentară și teoretică a valorilor, către o asimilare organică a acestora, marcată de o evoluție sinergică pe toate palierele: de la consolidarea cunoștințelor dogmatice și dezvoltarea capacităților hermeneutice, până la rodirea atitudinilor interioare în fapte concrete ale iubirii jertfelnice.

Această ascensiune axiologică atestă forța formativă a modelului nostru: pildele și fabulele au încetat să fie repere abstracte, devenind piloni vii ai unui caracter creștin echilibrat. Sub îndrumarea pedagogică a modelului P.I.L.D.A., elevul dobândește nu doar discernământ și responsabilitate morală, ci și capacitatea de a transfigura provocările vieții contemporane în prilejuri de slujire și creștere spirituală. Astfel, prin acest demers coerent, educația moral-religioasă își îndeplinește misiunea nobilă: aceea de a forma tineri capabili să-și zidească viața pe stânca valorilor eterne, purtând în inimă lumina Adevărului și în fapte roadele iubirii de aproapele.

BIBLIOGRAFIE

1. ALEXANDRESCU, G., A. DONICI, A. PANN, *Fabule românești*. București: Astro, 2015. ISBN 978-606-8148-83-0, p 51-52

2. *BIBLIA sau Sfânta Scriptură.* București: Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2008. ISBN 978-973-616-119-3
3. CUCIUREANU, M. ș.a. *Educația moral-religioasă în sistemul de educație din România*. București: Editura Institutul de Științe ale Educației, 2008. Disponibil: https://surl.li/bddgpq [citat 04.02.2026]
4. CUCOȘ, C. (coord.). *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1405-9
5. CRISTEA, S. *Educația morală*. În: *Didactica Pro*, 2010, nr. 3(61). Disponibil: https://surl.lt/bwosnt . [citat 04.02.2026]
6. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. ISBN 978-973-46-1562-9
7. DĂSCĂLESCU, A-F. *Repere epistemologice ale metodologiei educației moral-religioase la elevi prin valorificarea pildelor Mântuitorului*. In: *Știință, educație, cultură*. Comrat: A&V Poligraf, 2024. ISBN 978-9975-83-296-0
8. DĂSCĂLESCU, A-F. *Educația moral-religioasă a elevilor din ciclul primar prin pildele Mântuitorului și fabulele culte–niveluri de receptivitate și dificultăți*. In: *Science and education: new approaches and perspectives*. Chișinău: CEP UPSC. 2024. ISBN: 978-9975-46-943-2
9. DĂSCĂLESCU, A-F. *Educația moral-religioasă: modalitate de reintegrare socio-spirituală a elevilor din ciclul primar*. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2025, nr. 2 (40). ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636
10. DASCALESCU, A-F. *The perspective of the teaching frameworks on the assimilation and integration of moral-religious values in the context of the pilot model „PILDA" implemented for high school students*. În: *Acta et Commentationes* (*Sciences of Education*). 2025, nr. 1 (39) ISSN1857-0623
11. DĂSCĂLESCU, A-F. *Viziunea cadrelor didactice asupra formării moral-religioase a elevilor din învățământul primar prin aplicarea programului educațional intervențional „PILDA"*. În: *Akademos*. 2025, nr. 3 (78). ISSN 1857-0461 /ISSNe 2587-3687
12. GÎNJU, T. *Modalități de educație morală a elevilor din ciclul primar*. [online] În: *Traditie și inovare în cercetarea științifică*. 2022. Disponibil: https://surl.li/smawdu [citat la 06.02.2026].
13. MUNTEANU, T. *Metodologia formării atitudinilor morale*. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă*. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020. 111-114. Disponibil: https://surl.li/phlrzb [citat la 06.02.2026].
14. ȘCHIOPU, C. *Valori și atitudini în interpretarea operei literare*. În: *Limba Română*, 2017, nr 3. Disponibil la: https://surl.lu/zadeop [citat la 04.02.2026].
15. ȘCHIOPU, C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2023. ISBN 978-9975-3207-4-0.

CADRUL EXPERENȚIAL AL FACILITĂRII INCLUZIUNII COPIILOR CU CES PRIN FORMAREA STIMEI DE SINE

THE EXPERIENTIAL FRAMEWORK FOR FACILITATING THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM

Liliana SURDU, profesor itinerant,
Școala Gimnazială Poplaca, Sibiu, România

Liliana SURDU, Itinerant Teacher,
Poplaca Secondary School, Sibiu, Romania
ORCID:0009-0003-6500-6681
e-mail: lilibirza@yahoo.com

CZU: 37.013.42
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p421-425

Abstract. This study investigates the role of self-esteem development in facilitating the socio-educational inclusion of students with special educational needs (SEN). The research was conducted during the 2019–2020 school year at Poplaca Secondary School (Romania), involving a sample of 12 students aged between 7 and 14 years. The methodology included systematic observation, interviews, focus groups and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The intervention consisted of implementing a cultural-educational project aimed at strengthening school–family collaboration. The results indicate a statistically significant improvement in students' self-esteem and social participation. The findings highlight the importance of inclusive educational practices and collaborative strategies in supporting students' socio-emotional development and integration.

Keywords: inclusion, special educational needs, self-esteem, inclusive education, school-family partnership

Introducere. Educația incluzivă reprezintă un principiu fundamental al sistemelor educaționale contemporane, având ca obiectiv asigurarea accesului echitabil și a participării active a tuturor elevilor la procesul de învățare. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) constituie o categorie vulnerabilă, care necesită intervenții educaționale diferențiate și suport psihopedagogic adaptat nevoilor individuale.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că dificultățile întâmpinate de acești elevi nu sunt exclusiv de natură cognitivă, ci includ și dimensiuni emoționale și sociale, precum stima de sine scăzută, anxietatea și dificultățile de relaționare, care pot afecta semnificativ integrarea școlară [7].

Stima de sine este considerată un construct psihologic esențial, cu implicații directe asupra adaptării școlare, performanței academice și integrării sociale. În perspectiva clasică formulată de James, nivelul stimei de sine este determinat de raportul dintre realizările personale și standardele individuale de aspirație [6]. Ulterior, Ro-

senberg a contribuit la operaționalizarea acestui concept prin elaborarea unei scale standardizate, utilizată pe scară largă în cercetările educaționale [9].

Studiile empirice evidențiază faptul că un nivel ridicat al stimei de sine este asociat cu implicarea activă în activitățile școlare, relații interpersonale pozitive și rezultate educaționale superioare, în special în cazul elevilor cu CES [5]. În același timp, mediile educaționale incluzive, caracterizate prin cooperare, sprijin și valorizare individuală, contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și la facilitarea incluziunii socio-educaționale [4].

Cadrul teoretic. Conceptul de stimă de sine ocupă un loc central în literatura psihologică și educațională, fiind considerat un determinant al adaptării școlare și al integrării sociale. În viziunea lui James, stima de sine reflectă echilibrul dintre realizările personale și nivelul aspirațiilor individuale [6]. Contribuțiile lui Rosenberg au permis măsurarea acestui construct prin dezvoltarea unei scale validate științific, utilizată pe scară largă în cercetările din domeniul educației și psihologiei [9].

Elevii cu cerințe educaționale speciale prezintă frecvent niveluri reduse ale stimei de sine, generate de experiențe repetate de eșec școlar, dificultăți de adaptare și situații de marginalizare socială [7]. Aceste aspecte pot conduce la diminuarea motivației pentru învățare și la dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale.

Mediile educaționale incluzive, bazate pe acceptare, cooperare și sprijin, contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive și la consolidarea sentimentului de apartenență [4]. Relațiile pozitive cu colegii și cadrele didactice reprezintă factori esențiali în dezvoltarea încrederii în sine și a competențelor sociale.

Cercetările realizate de Gorges et al. evidențiază relația dintre conceptul academic de sine, stima de sine și integrarea socială, subliniind importanța unui climat educațional suportiv [5]. În această perspectivă, parteneriatul școală–familie devine un element esențial al educației incluzive, contribuind la dezvoltarea emoțională și socială a elevilor și la susținerea procesului de incluziune [7].

Metodologia cercetării. Cercetarea a fost realizată în anul școlar 2019–2020 la Școala Gimnazială Poplaca, județul Sibiu, utilizând un design experimental cu un singur grup.

Scopul cercetării. Identificarea strategiilor educaționale și a parteneriatelor școală–familie care contribuie la dezvoltarea stimei de sine în contextul educației incluzive.

Obiective

- evaluarea nivelului de integrare socio-educațională;
- implementarea unei intervenții educaționale structurate;
- analiza impactului asupra dezvoltării stimei de sine.

Variabile

- variabila independentă: activitățile educaționale și culturale;
- variabila dependentă: nivelul stimei de sine și integrarea socio-educațională.

Eșantionul a fost alcătuit din 12 elevi cu CES (cu vârste între 7 și 14 ani), diagnosticați cu diverse tulburări, inclusiv dizabilitate intelectuală, ADHD și tulburări din spectrul autist.

Instrumente

- observarea sistematică;
- interviul semi-structurat;
- focus-grupul;
- grila de evaluare;
- Scala stimei de sine Rosenberg.

Rezultatele cercetării. Analiza datelor obținute evidențiază o evoluție pozitivă a nivelului stimei de sine la nivelul întregului eșantion. Rezultatele obținute sunt sintetizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele testului Rosenberg – scoruri inițiale și finale ale stimei de sine
Sursa: prelucrarea datelor cercetării

Elev	Clasa	Scor întrebări test inițial/final										Scor total inițial/final
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
T.A.	I	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/1	2/2	2/1	2/2	1/2	19/21
P.A.	II	2/3	2/1	2/3	2/4	2/1	2/2	2/2	2/3	2/4	1/2	19/24
D.A.	III	1/2	1/2	1/3	1/2	2/1	1/1	1/2	1/1	1/3	1/1	11/18
M.MA.	IV	2/4	3/3	3/1	2/2	2/3	2/2	1/1	1/2	3/3	2/3	21/24
M.ST.	IV	1/2	1/2	2/3	2/2	1/2	1/1	1/3	2/2	2/2	2/2	15/21
C.A.	IV	2/2	2/4	2/3	1/3	2/2	2/1	2/3	1/4	2/1	1/3	17/26
C.L	V	3/4	3/3	3/4	3/3	3/3	3/4	3/4	1/4	4/3	3/4	29/36
P.A.	VI	1/2	1/2	1/1	1/2	1/2	1/1	1/2	2/1	1/2	1/2	11/16
P.S.	VI	1/2	2/2	1/3	1/2	2/1	2/3	2/2	2/2	2/1	2/1	17/20
O.D	VII	2/2	3/4	1/2	2/3	2/2	3/3	2/2	1/2	2/2	1/1	19/23
S.P.	VII	2/3	3/2	2/3	2/2	2/3	3/4	3/3	1/2	2/3	1/2	21/27
M.V.	VIII	2/2	3/3	3/2	2/3	1/3	3/4	3/2	1/3	1/2	1/3	20/27

Evoluția scorurilor este ilustrată în Figura 1. Sursa: prelucrarea datelor cercetării

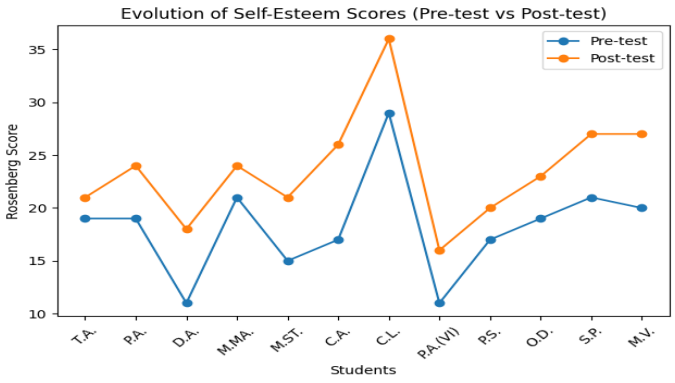


Figura 1. Evoluția scorurilor stimei de sine (pre-test/post-test)

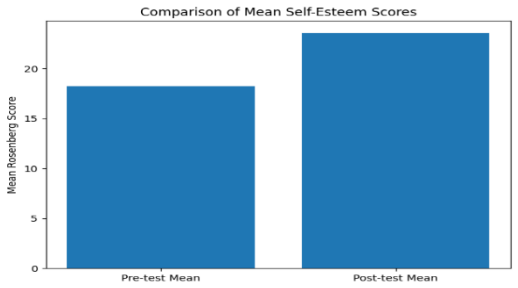


Figura 2. Comparația mediilor scorurilor stimei de sine
Sursa: prelucrarea datelor cercetării

Scorul mediu al lotului a crescut de la 18,25 (pre-test) la 23,58 (post-test), ceea ce indică un efect semnificativ al intervenției educaționale. Creșterea mai accentuată a scorurilor în cazul elevilor din ciclul primar sugerează o receptivitate mai ridicată la intervențiile de tip socio-emoțional în etapele timpurii ale dezvoltării.

Modelul conceptual al cercetării este prezentat în Figura 3.

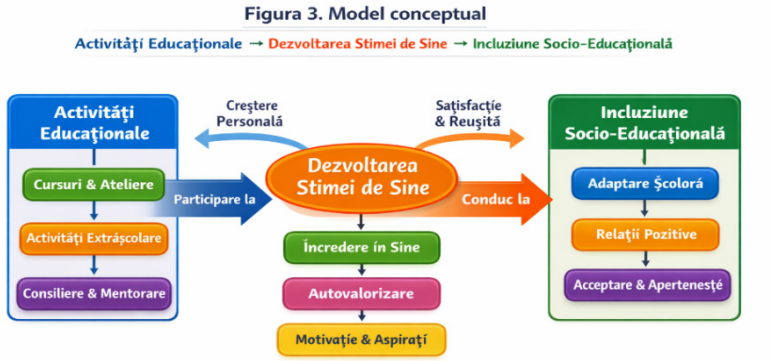


Figura 3. Model conceptual al cercetării: activități educaționale → dezvoltarea stimei de sine → incluziunea socio-educațională
Sursa: prelucrarea datelor cercetării

Discuții. Rezultatele cercetării confirmă ipoteza conform căreia strategiile educaționale centrate pe cooperare, participare activă și valorizarea elevilor contribuie la dezvoltarea stimei de sine și la facilitarea incluziunii socio-educaționale. Aceste constatări sunt în concordanță cu studiile realizate de Daniel și King [4], care evidențiază impactul pozitiv al educației incluzive asupra comportamentului și dezvoltării personale. În mod similar, cercetările lui Gorges et al. [5] subliniază relația dintre conceptul academic de sine și integrarea socială.

Rezultatele sunt susținute și de concluziile lui Lindner et al. [7], care evidențiază rolul factorilor relaționali și al climatului educațional în promovarea incluziunii. Din perspectivă teoretică, acestea pot fi interpretate în raport cu modelul lui James [6], conform căruia experiențele de succes contribuie la consolidarea percepției valorii personale. Utilizarea Scalei Rosenberg [9] a permis evaluarea riguroasă a mo-

dificărilor în percepția valorii personale, confirmând relevanța acestui instrument în cercetările educaționale.

Concluzii. Dezvoltarea stimei de sine reprezintă un factor esențial în facilitarea incluziunii socio-educaționale a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Intervențiile educaționale bazate pe cooperare, participare activă și parteneriat școală–familie contribuie semnificativ la dezvoltarea emoțională și socială a elevilor.

Incluziunea educațională trebuie abordată ca un proces complex, care depășește integrarea fizică și vizează dezvoltarea holistică a elevului.

Limitări ale cercetării. Prezenta cercetare prezintă anumite limitări care trebuie luate în considerare. Dimensiunea redusă a eșantionului limitează gradul de generalizare a rezultatelor. De asemenea, absența unui grup de control restrânge posibilitatea stabilirii unor relații cauzale ferme. În plus, durata intervenției nu permite evaluarea efectelor pe termen lung asupra dezvoltării stimei de sine.

Implicații practice și direcții viitoare. Rezultatele studiului evidențiază importanța integrării activităților socio-emoționale și a proiectelor colaborative în procesul educațional. Cadrele didactice și specialiștii în educație sunt încurajați să valorifice parteneriatul școală–familie ca instrument esențial în sprijinirea incluziunii. Cercetările viitoare ar trebui să includă eșantioane mai mari, designuri experimentale cu grupuri de control și analize longitudinale pentru a evalua sustenabilitatea efectelor intervențiilor educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. ABDI, M. Influence of parental attitudes on the self-esteem of students with visual impairment. *Discover Education*. 2026.
2. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996.
3. CUZNEȚOV, L. *Educația pentru familie.* Chișinău: CEP UPSC, 2013.
4. DANIEL, L.; KING, D. Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem. *Journal of Educational Research*. 1997. Disponibil: https://doi.org/10.1080/00220679709597524
5. GORGES, J. et al. Academic self-concepts, self-esteem and social integration in inclusive classes. *Social Psychology of Education*. 2020. Disponibil: https://doi.org/10.1007/s11218-020-09557-3
6. JAMES, W. *The Principles of Psychology.* New York: Henry Holt, 1890.
7. LINDNER, K.-T. et al. Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs. *Frontiers in Education*. 2022. Disponibil: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.840984
8. PAPANIKOLAOU, K. et al. Psychometric evaluation of the Rosenberg Self-Esteem Scale in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. 2021. Disponibil: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103980
9. ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: Princeton University Press, 1965.
10. VIANU, T. *Estetica*. București: Editura pentru Literatură, 1968.
11. WOOD, C. et al. Modification of the Rosenberg Scale to assess self-esteem in children. *Frontiers in Public Health*. 2021. Disponibil: https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.655223

OPTIMIZAREA PROCESELOR ORGANIZAȚIONALE PRIN MANAGEMENTUL SISTEMULUI INFORMAȚIONAL UNIVERSITAR

OPTIMIZATION OF ORGANIZATIONAL PROCESSES THROUGH THE MANAGEMENT OF THE UNIVERSITY INFORMATION SYSTEM

Ion BULICANU, drd., asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Ion BULICANU, PhD Student, University Assistant,
„Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7614-3321
e-mail: bulicanu.ion@upsc.md

CZU: 378.07:004.65
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p426-433

Abstract. The optimization of organizational processes in higher education largely depends on how universities manage information and data flows. This study analyzes the role of university information system management in improving the efficiency of academic and administrative activities at Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău. The main digitalized processes are examined, including admission, student records management, academic evaluation, human resources management, and asset administration, with a focus on how their integration within the university information system (SIMU) reduces data redundancy, enhances transparency, and supports decision-making. The results show that a coherent approach to information system management contributes to the optimization of organizational workflows and the improvement of managerial performance. At the same time, it creates favorable conditions for integration with the new information system currently being implemented at the national level by the Ministry of Education and Research.

Keywords: university management, university information system, optimization of organizational processes, digitalization, managerial efficiency, information integration, SIMU, SIMIS.

Introducere

Transformarea digitală s-a impus în ultimii ani ca una dintre direcțiile principale de dezvoltare a instituțiilor de învățământ superior. Creșterea volumului de informații, diversificarea activităților academice și administrative, precum și necesitatea unei guvernanțe eficiente determină universitățile să adopte soluții informatice integrate, capabile să susțină atât procesele operaționale, cât și cele decizionale.

În acest context, competitivitatea unei instituții universitare nu mai este determinată exclusiv de calitatea programelor de studii sau de rezultatele cercetării, ci și de modul în care sunt organizate și gestionate resursele interne. Capacitatea managerială de coordonare și utilizare eficientă a informației devine un element esențial, iar

sistemele informaționale universitare capătă un rol tot mai important în administrarea activităților instituționale. Un exemplu relevant îl oferă UPS „Ion Creangă" din Chișinău, unde este utilizat un sistem informațional universitar destinat gestionării principalelor fluxuri de date. Experiența acestei instituții evidențiază modul în care digitalizarea contribuie la reorganizarea și eficientizarea proceselor interne.

În acest cadru, articolul își propune să analizeze contribuția managementului sistemului informațional universitar la optimizarea proceselor organizaționale. Demersul de cercetare urmărește identificarea principalelor procese digitalizate, evaluarea impactului acestora asupra activității manageriale și conturarea unor direcții de integrare cu noile platforme informaționale dezvoltate la nivel național.

Fundamente teoretice a managementului sistemelor informaționale universitare

Sistemul informațional universitar poate fi definit ca un ansamblu complex și interdependent de resurse tehnologice, informaționale, umane și procedurale, care funcționează integrat pentru a asigura gestionarea eficientă a informațiilor la nivel instituțional. Acesta include nu doar infrastructura tehnică și aplicațiile software utilizate, ci și utilizatorii sistemului, regulile de funcționare și modul în care informațiile sunt prelucrate și utilizate în activitatea curentă. Prin intermediul acestui sistem, datele sunt colectate, stocate, prelucrate și distribuite într-un mod organizat, astfel încât să sprijine desfășurarea proceselor academice și administrative. În practică, sistemul informațional universitar facilitează accesul rapid la informații relevante, contribuind la coordonarea activităților și la fundamentarea deciziilor în cadrul instituției de învățământ superior.

Acesta include, de regulă, componente precum:

- infrastructura hardware;
- aplicațiile software specializate;
- bazele de date instituționale;
- rețelele de comunicații;
- utilizatorii sistemului;
- procedurile de operare și securitate.

Prin intermediul acestor componente, sistemul informațional susține desfășurarea principalelor procese din cadrul universității, inclusiv cele academice, administrative, financiare și manageriale. În practică, acesta facilitează circulația rapidă a informațiilor între diferite subdiviziuni, contribuie la coordonarea activităților și permite o gestionare mai eficientă a resurselor. Astfel, sistemul nu doar sprijină activitatea operațională zilnică, ci oferă și suport real pentru procesul decizional la nivel instituțional [1].

Prin intermediul acestor componente, sistemul informațional susține principalele procese ale universității, de la cele academice și administrative până la cele

financiare și manageriale. În activitatea curentă, acesta facilitează schimbul rapid de informații între diferite subdiviziuni, ceea ce contribuie la o mai bună coordonare a activităților și la utilizarea eficientă a resurselor disponibile. În același timp, sistemul nu se limitează doar la sprijinirea activităților operaționale, ci are un rol important și în procesul decizional, oferind acces la date relevante și actualizate necesare managementului instituțional.

Un management eficient al informației contribuie la:

- reducerea timpului de reacție managerială;
- creșterea transparenței decizionale;
- îmbunătățirea calității serviciilor educaționale;
- utilizarea eficientă a resurselor.

În acest context, managementul informației capătă un rol esențial în cadrul managementului universitar modern, deoarece permite fundamentarea deciziilor pe date reale și actualizate. O integrare eficientă a fluxurilor informaționale face posibilă corelarea activităților academice, administrative și manageriale, ceea ce contribuie la o funcționare mai coerentă a instituției și la îmbunătățirea performanței acesteia.

Totodată, utilizarea sistemelor informaționale universitare oferă posibilitatea monitorizării continue a proceselor interne, facilitând identificarea rapidă a eventualelor disfuncționalități și adaptarea deciziilor în funcție de cerințele mediului educațional. Din această perspectivă, managementul informației nu se limitează la un simplu proces tehnic, ci devine un instrument important în optimizarea proceselor organizaționale.

Procesul organizațional poate fi înțeles ca totalitatea activităților interdependente prin care instituția își atinge obiectivele. Optimizarea acestuia presupune reorganizarea și ajustarea acestor activități astfel încât rezultatele obținute să fie mai bune, în condițiile utilizării eficiente a resurselor disponibile.

În universități, optimizarea proceselor poate viza:

- reducerea birocrației;
- simplificarea circuitului documentelor;
- automatizarea operațiunilor repetitive;
- îmbunătățirea comunicării interne;
- accelerarea proceselor decizionale.

Metodologia cercetării

Cercetarea este realizată prin aplicarea metodei studiului de caz, având ca obiect de analiză UPS „Ion Creangă” din Chișinău. În cadrul studiului au fost utilizate mai multe metode complementare, precum analiza documentară, observația organizațională și analiza comparativă a proceselor administrative înainte și după digitalizare.

Datele analizate provin din documente instituționale, proceduri administrative, practici operaționale și din structura funcțională a sistemului informațional uni-

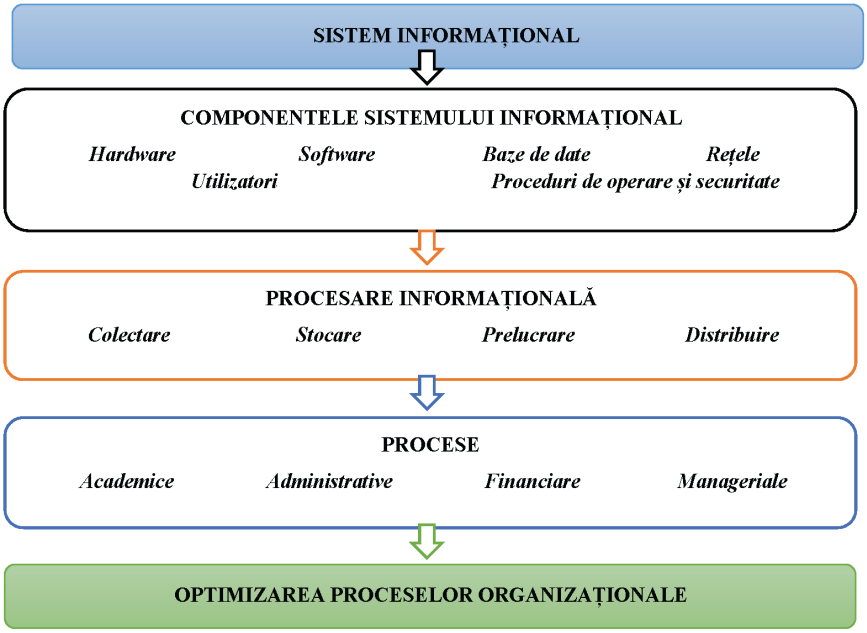


Figura 1. Modelul sistemului informațional în optimizarea proceselor organizaționale

versitar utilizat la nivel intern. Această abordare metodologică permite evidențierea modului în care managementul sistemului informațional influențează eficiența proceselor organizaționale.

Analiza managementului sistemului informațional universitar UPSC

Sistemul informațional universitar utilizat în cadrul instituției este organizat pe o structură modulară, care permite integrarea principalelor domenii de activitate. Această structură facilitează gestionarea unitară a datelor și adaptarea sistemului la nevoile diferitelor subdiviziuni. Accesul utilizatorilor este stabilit în funcție de rolurile și responsabilitățile acestora, ceea ce contribuie la asigurarea securității și la utilizarea corectă a informațiilor.

Funcționarea sistemului se bazează pe gestionarea integrată a fluxurilor informaționale, în care colectarea, prelucrarea și distribuirea datelor sunt interconectate și susțin activitatea decizională la nivel instituțional. În acest mod, informațiile devin ușor accesibile și pot fi utilizate eficient în procesul de management.

Fluxul managementului informației reflectă succesiunea funcțiilor de planificare, organizare, coordonare și control, prin care sunt gestionate fluxurile informaționale la nivel universitar. Aplicarea integrată a acestor etape permite fundamentarea deciziilor manageriale pe date corecte și actualizate, contribuind la îmbunătățirea performanței instituționale.

Prin centralizarea informațiilor, sistemul informațional universitar reduce fragmentarea datelor și asigură o mai bună coerență între subdiviziunile instituției, facilitând schimbul rapid și sigur de informații. Această integrare sprijină desfășura-

rea eficientă a activităților academice și administrative și oferă suport pentru luarea deciziilor în condiții mai bine fundamentate.

În acest context, digitalizarea proceselor instituționale se conturează ca un element important în modernizarea managementului universitar [2].

Principalele procese digitalizate includ:

Admiterea: Procesul de admitere presupune înregistrarea candidaților, verificarea documentelor, gestionarea opțiunilor și generarea listelor de concurs. Digitalizarea acestuia reduce considerabil timpul de procesare și limitează apariția erorilor umane.

Evidența studenților: Gestionarea integrată a datelor studenților include contractele de studii, situația academică, istoricul disciplinelor, mobilitatea academică și emiterea documentelor administrative. Acest lucru permite accesul rapid și corect la informațiile necesare în activitatea curentă.

Evaluarea academică: Introducerea notelor, urmărirea restanțelor și generarea rapoartelor statistice oferă o imagine clară asupra performanței academice și susțin procesul decizional la nivel instituțional.

Resurse umane: Sistemul sprijină evidența personalului didactic și auxiliar, gestionarea dosarelor electronice, normarea activității și raportarea internă, contribuind la o administrare mai eficientă a resurselor umane.

Patrimoniu și logistică: Administrarea spațiilor, a bunurilor materiale și a echipamentelor este facilitată prin module informatice dedicate, care permit o evidență clară și o utilizare mai eficientă a resurselor.

Impactul sistemului informațional asupra optimizării proceselor organizaționale

Implementarea sistemului informațional universitar (SIMU) are un impact vizibil asupra performanței instituționale, influențând modul de organizare și desfășurare a proceselor interne. Prin integrarea și automatizarea fluxurilor informaționale, sistemul contribuie la simplificarea activităților și la creșterea eficienței managementului universitar.

În acest context, SIMU nu reprezintă doar un instrument tehnic, ci devine un suport important pentru desfășurarea activităților academice și administrative, facilitând coordonarea acestora și utilizarea eficientă a informațiilor.

Principalele efecte ale implementării SIMU pot fi evidențiate în mai multe direcții relevante pentru activitatea instituțională:

- *Reducerea redundanței datelor*. Utilizarea unei baze de date unice face posibilă introducerea informațiilor o singură dată, acestea fiind ulterior utilizate în mai multe procese. În acest fel sunt evitate dublările și neconcordanțele dintre date.

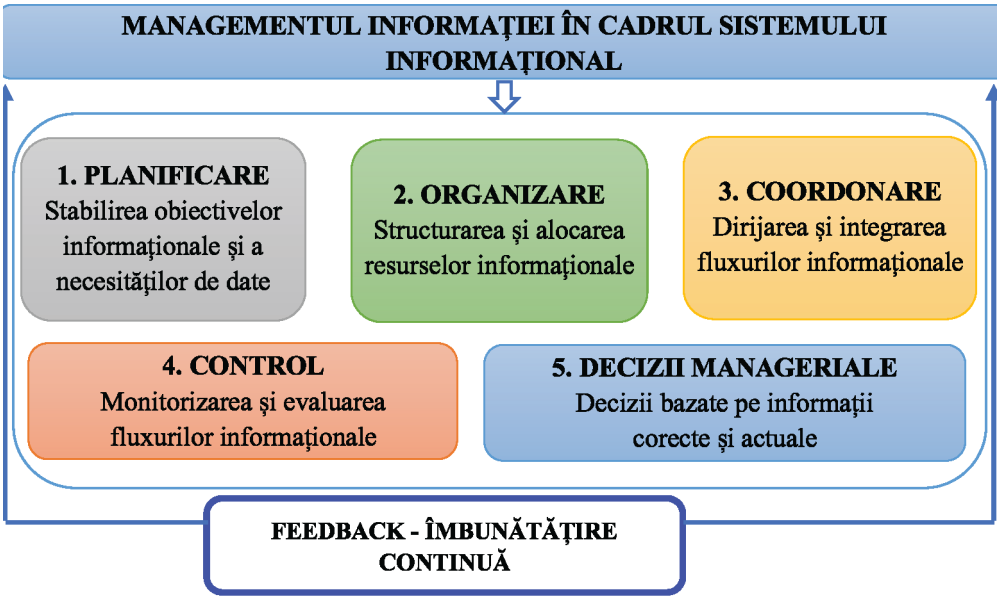


Figura 2. Fluxul managementului informației în procesul decizional universitar

- *Creșterea transparenței instituționale*. Accesul controlat la informații, păstrarea istoricului modificărilor și generarea automată a rapoartelor contribuie la o mai bună transparență și la responsabilizarea activității administrative.
- *Accelerarea procesului decizional*. Conducerea instituției are la dispoziție rapoarte operative și indicatori actualizați referitori la studenți, resurse financiare, personal și rezultate academice, ceea ce permite luarea unor decizii mai rapide și mai bine fundamentate.
- *Creșterea eficienței administrative*. Automatizarea activităților repetitive reduce volumul de muncă manuală și permite orientarea resurselor umane către activități care aduc un plus de valoare.

Tabelul 1. Compararea proceselor organizaționale înainte și după implementarea SIMU

Proces	Înainte de digitalizare	După implementarea SIMU
Admitere	Dosare pe suport hârtie	Înregistrare electronică a abiturienților
Evidența studenților	Fișiere separate	Bază de date integrată
Situație academică	Calcul manual	Generare automată și actualizare în timp real
Rapoarte	Timp ridicat de elaborare	Acces rapid și generare automată
Decizii manageriale	Informații dispersate	Indicatori centralizați și operaționali

Diferențele dintre modul tradițional de gestionare a proceselor și cel digitalizat evidențiază clar impactul implementării sistemului informațional universitar asupra eficienței organizaționale. Digitalizarea facilitează integrarea fluxurilor informaționale, reduce riscul apariției erorilor și permite prelucrarea mai rapidă a datelor, contribuind astfel la desfășurarea activităților instituționale într-un mod mai coerent.

În acest context, sistemul informațional universitar nu mai este doar un instrument tehnic, ci devine un suport real pentru optimizarea proceselor organizaționale și pentru dezvoltarea unui management bazat pe date, adaptat cerințelor actuale ale mediului educațional.

Perspective de integrare cu SIMIS la nivel național

În contextul modernizării administrației educaționale, Ministerul Educației și Cercetării promovează dezvoltarea unor platforme informaționale integrate la nivel național [3]. Integrarea sistemelor universitare existente cu noul SIMIS poate genera beneficii importante, precum:

- integrarea datelor instituționale, prin facilitarea schimbului de informații între sisteme;
- standardizarea raportărilor, pentru asigurarea coerenței și comparabilității datelor;
- reducerea sarcinilor administrative, prin simplificarea și automatizarea proceselor;
- îmbunătățirea calității statisticilor educaționale, pe baza unor date actualizate;
- consolidarea guvernanței digitale, prin utilizarea eficientă și transparentă a informațiilor.

În același timp, procesul de integrare presupune și o serie de provocări care nu pot fi neglijate în etapa de implementare. Una dintre cele mai complexe este migrarea datelor istorice, care implică nu doar transferul tehnic al informațiilor, ci și verificarea riguroasă a corectitudinii și coerenței acestora, pentru a evita pierderile sau erorile în sistemul nou.

Un alt aspect important îl reprezintă instruirea personalului, deoarece utilizarea eficientă a noilor platforme depinde în mare măsură de nivelul de pregătire al utilizatorilor. Adaptarea la noile instrumente digitale necesită timp, suport tehnic și o înțelegere clară a funcționalităților sistemului. De asemenea, implementarea unor astfel de soluții implică și ajustarea procedurilor interne, astfel încât acestea să fie compatibile cu noile fluxuri informatice.

În practică, acest lucru poate însemna revizuirea modului de lucru existent, redefinirea responsabilităților și o mai bună coordonare între subdiviziuni. În paralel, pot apărea dificultăți legate de interoperabilitatea sistemelor existente, de standardizarea datelor sau de asigurarea securității informațiilor la nivel instituțional.

Aceste aspecte evidențiază faptul că integrarea sistemelor informaționale nu este doar un demers tehnologic, ci și unul organizațional, care necesită adaptare continuă și o gestionare atentă a proceselor interne.

Concluzii. Managementul sistemului informațional universitar are un rol important în optimizarea proceselor organizaționale din cadrul instituțiilor de învățământ superior, influențând modul de desfășurare a activităților academice și administrative. Analiza realizată asupra UPS „Ion Creangă" din Chișinău evidențiază faptul că implementarea și utilizarea eficientă a sistemului informațional contribuie la digitalizarea proceselor instituționale și la creșterea eficienței organizaționale.

Integrarea proceselor de admitere, evidență a studenților, evaluare academică, resurse umane și administrare a patrimoniului într-un sistem unitar contribuie la asigurarea coerenței fluxurilor informaționale, la reducerea redundanței datelor și la facilitarea accesului rapid la informații relevante. În acest context, sistemul informațional depășește rolul unui simplu instrument tehnic și devine un suport real pentru creșterea transparenței instituționale, îmbunătățirea calității serviciilor educaționale și fundamentarea deciziilor manageriale. Totodată, digitalizarea proceselor instituționale permite reducerea timpului de reacție la nivel managerial, contribuie la utilizarea mai eficientă a resurselor și diminuează erorile asociate prelucrării manuale a datelor.

Aceste schimbări susțin modernizarea managementului universitar și facilitează adaptarea acestuia la cerințele actuale ale mediului educațional. În perspectivă, conectarea sistemelor informaționale universitare la platformele naționale, precum SIMIS, reprezintă un pas important în consolidarea transformării digitale a învățământului superior din Republica Moldova. Această integrare va facilita interoperabilitatea datelor, standardizarea raportărilor și dezvoltarea unui management educațional bazat pe informații integrate și accesibile în timp real.

În acest sens, devine necesară continuarea proceselor de modernizare a infrastructurii informaționale, dezvoltarea competențelor digitale ale personalului și adaptarea constantă a sistemelor informatice la cerințele unui management educațional eficient și orientat spre performanță.

BIBLIOGRAFIE

1. ȚAP, Elena. Principiile de bază ale sistemului informațional în managementul educațional. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă". Vol. 1 (17). Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2015, pp. 371–374.
2. UPS „Ion Creangă" din Chișinău. Strategia de Transformare Digitală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău. Aprobată la ședința Senatului UPSC din 30 aprilie 2025. Chișinău, 2025. Disponibil: https://upsc.md/wp-content/uploads/2025/05/acte_STD_UPSC_30.04.2025.pdf
3. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Conceptul *Sistemului informațional de management în învățământul superior* (SIMIS). Chișinău. Disponibil: https://mec.gov.md/ro/content/fost-aprobat-conceptul-sistemului-informational-de-management-invatamantul-superior

RESURSĂ ATEMPORALĂ ÎN EDUCAȚIE – SAVANTUL ȘI OMUL CONSTANTIN CUCOȘ

A TIMELESS RESOURCE IN EDUCATION: THE SCHOLAR AND THE HUMAN BEING CONSTANTIN CUCOȘ

Larisa SADOVEI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Larisa SADOVEI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-1739-3766
e-mail: sadovei.larisa@upsc.md

CZU: 929:37
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p434-439

Abstract. The work analyzes the written communication of pedagogical values promoted by Constantin Cucoș, highlighting his role as an intellectual reference and formative figure in the contemporary Romanian educational landscape. The quantitative study of his work focused on key categories of intellectual production: books, university courses, scientific articles, prefaces, and interviews. The information was collected from public sources, including the author's personal website, as a response to his open invitation for dialogue and exploration. The results reveal a consistent, extensive, and diverse editorial activity, demonstrating a deep commitment to promoting educational values through written expression. Pedagogical communication through writing thus becomes an act of cultivating critical thinking and strengthening the axiological foundation of the educational process. Through his work, Constantin Cucoș stands as both a source of knowledge and a resource for reflection in the atemporality of education, actively contributing to shaping a sustainable educational culture and transmitting core ideas essential to the formation of teachers and future educators.

Keywords: Research, quantitative and qualitative methods, publications, written communication, pedagogical values

Introducere. Comunicarea scrisă a valorilor pedagogice prin opera unui autor reprezintă un instrument de transmitere a principiilor educaționale, oferind un cadru teoretic solid pentru structurarea și orientarea activității educaționale. Scrierile lui Constantin Cucoș constituie surse de referință pentru cadrele didactice și cercetători, contribuția sa fiind extinsă dincolo de teorie, influențând direct practica pedagogică și dezvoltarea unui sistem educațional fundamentat pe principii solide și valori de lungă durată. Un aspect important pentru valoarea comunicării scrise constă în faptul, că scrierile pedagogice devin o punte între tradiție și progres, contribuind la dezvoltarea unei viziuni coerente asupra educației.

Într-o lume aflată în continuă schimbare, în care metodele și conceptele pedagogice evoluează odată cu transformările sociale și tehnologice, scrierile lui *Con-*

stantin Cucoș devin repere de fundamentare teoretică, resursă de inspirație pentru inovații în practica educațională și sursă importantă în atemporalitate.

Constantin Cucoș este o figură marcantă în domeniul educației, recunoscut pentru contribuțiile sale valoroase la dezvoltarea pedagogiei prin dimensiunile culturale, axiologice, istorice și metodologice ale educației. Două din lucrările sale, indică direct la dimensiunea timpului prin transcenderea limitelor temporale, devenind o resursă esențială pentru generații de educatori și cercetători, consolidându-i statutul de sursă inepuizabilă de inspirație în atemporalitatea educațională: „*Timp și temporalitate în educație*" [7] și „*Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*" [4].

Autorul, cercetătorul și dascălul, Constantin Cucoș, explorează profunzimea procesului educațional, oferind perspective inovatoare asupra managementului timpului școlar și a diversității culturale în educație prin dimensiunile cele mai importante ale oricărui produs: *CALITATE ȘI CANTITATE*.

În cercetarea academică, ***calitatea*** și ***cantitatea*** sunt două dimensiuni esențiale pentru evaluarea operelor scrise și a impactului lor în domeniul de referință, ***calitatea*** fiind măsurător al relevanței, profunzimii și originalității ideilor prezentate în opera scrisă, ***cantitatea***, reprezentând volumul informației, numărul de lucrări publicate, frecvența utilizării conceptelor dezvoltate de autor și extinderea impactului său în literatura de specialitate.

În scopul evidențierii semnificației valorice a conținuturilor pedagogice reflectate de Constantin Cucoș a fost realizată o cercetare de tip mixt în baza publicațiilor autorului, obținând o „secțiune transversală a fenomenului studiat" din integrarea *metodelor calitative și cantitative* [10, p. 56]. Așa cum ambele tipuri de metode de cercetare se completează reciproc, am configurat metodologia „quali-quanti" în conformitate cu ceea ce afirmă Minayo și Sanches [9, p. 247]. Obiectivitatea și subiectivitatea reprezintă două dimensiuni distincte ale cunoașterii, care interacționează și se influențează reciproc, fără a putea fi încadrate strict într-un continuum sau într-o opoziție absolută. În studiul despre valorile pedagogice recepționate din comunicarea scrisă a autorului Constantin Cucoș au fost utilizate metode de cercetare precum *studiul bibliografic și analiza matematico-statistică*.

Studiul investigațional al surselor cercetate din rezultatul publicațiilor autorului, profesorul și savantul Constantin Cucoș, adună în palmaresul științifico-academic peste 930 surse științifice, didactice, publicistice și interviuri, produse ale activității editoriale în intervalul de timp 1986-2024. Pentru un savant, cantitatea este un criteriu semnificativ, numărul de produse și pagini indicând o activitate intensă de cercetare prin contribuțiile constante în editarea/publicarea produselor. În criteriul cantității se înscrie și diversitatea ariei de studiu abordate, din adaptabilitatea cercetătorului la perspectivele multiple de abordare, reflectate în volume mari de pagini. *A scrie și publica rezultatele cercetării* este mai mult decât un simplu act academic, *este o investiție în dezvoltarea cunoașterii, în păstrarea și acumularea cunoașterii, cu impact asupra generațiilor viitoare*. Fiecare lucrare a autorului documentează descoperiri, teorii și date, care devin părți esențiale ale moștenirii științifice și contribuie la un sistem cumulativ de cunoaștere.

Studiul cantitativ al operei pedagogice oferită de Constantin Cucoș a derivat din explorarea următoarelor categorii de produse: *manuale, cursuri, articole științifice, prefețe la lucrări în domeniu, diseminare prin acordare de interviuri*. Colectarea informației s-a realizat de pe pagina personală a autorului și din lista completa a publicațiilor expusă public în una din rubricile blogului. Drept răspuns la invitația lansată de autor „Cereți și vi se va da; căutați și veți afla; bateți și vi se va deschide" (Matei, VII – 7) [3] au fost identificate următoarele rezultate statistice ale conținuturilor publicate:

- 21 de cărți de autor,
- 5 volume coordonate,
- 48 de surse publicate în coordonare,
- 12 cursuri universitare;
- 58 de produse în calitate de responsabil editorial, avizarea controlului științific și scrierea de prefețe la lucrări;
- 164 de studii și articole științifice;
- peste 600 de articole apărute în ziare sau reviste;
- 22 de interviuri.

Calcularea mediei aritmetice simple a scos în evidență o valoare de 23,85 resurse pe an publicate în această perioadă. Evidența cantitativă a fost discriminată și la nivelul numărului de pagini: *cărți de autor* – 6752 (pagini), *volume coordonate* – 2423, *cursuri universitare* – 1458, *lucrări în coautorat* – 1995, toate la un loc alcătuind 12268 de pagini. Continuând studiul de cercetare cantitativă, prezența atributului de *„sursă cu cele mai puține pagini"* a reliefat o lucrare scrisă în anul 1997 cu un număr de 147 de pagini, carte de autor în care sunt analizate fenomenele de minciună, simulare și contrafacere din perspectiva psihopedagogică, demonstrând cum se manifestă fiecare și în ce contexte apar *„Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică"* [5]. La polul opus a fost identificată cartea cu *cele mai multe pagini*, scrisă de autorul Constantin Cucoș: *„Pedagogie" (ediția a IV-a, revăzută și adăugită)*, cu un număr total de 665 de pagini [6]. Aceste contraste reflectă varietatea tematică, profunzimea și modul în care autorul explorează fiecare subiect.

Dintre sursele cercetate în lista de publicații a autorului, constatăm, că una din primele cărți scrisă de C. Cucoș datează cu anul 1995 (Pedagogie și axiologie), un demers teoretic „constatativ", „de circumscriere a dimensiunilor valorice ale educației, situat pe aliniamentele interogative specifice filosofiei educației", „asumate și de implicații în conturarea unor proiecte educaționale", impus de „permanenta tensiune între două planuri: unul teoretic (al investigației valorilor implicate) și unul al practicii prin degajarea unui orizont de comportamente; care poate fi numit axiologia educației sau *educație pedagogică* și planul *practic*", indicat de autor „sub numele de *pragmatică educațională*" [2]. În escaladarea de surse căutate care să confirme studiul de cercetare cantitativă și calitativă, descoperim, că cea mai recentă sursă publicată

este volumul „Pedagogie" care apare în anul 2024, ediție revăzută și adăugită) la Editura Polirom, Iași, 2024 [6].

Volumul cu cele mai multe pagini, în care Constantin Cucoș coordonează 766 de pagini, publicul-țintă principal fiind cadrele didactice debutante, în procesul de pregătire pentru examenul de definitivare în învățământ, gradele didactice II și I, resursă importantă și utilă, de asemeni, pentru studenți ai programelor de psihopedagogie și științele educației, pentru toți, care doresc să-și consolideze fundamentele teoretice și să aplice modele educaționale moderne. Volumul oferă o sinteză teoretică solidă și resurse aplicative (modele, studii de caz, întrebări, teme de reflecție), ce facilitează pregătirea sistematică și actualizată pentru examenele de carieră didactică. Este o lucrare colectivă la care au contribuit autori consacrați, precum Bogdan Bălan, Ștefan Boncu, Simona Butnaru, Ciprian Ceobanu, Teodor Cozma, Carmen Crețu, Ion Dafinoiu, Georgeta Diac, Florin Frumos, Ovidiu Gavrilovici, Alois Gherguț, Luminița Iacob, Adrian Vicențiu Labar, Gianina Ana Masari, Constantin Moise, Mariana Momanu, Nicoleta Laura Popa, Dorina Sălăvăstru, Elena Seghedin, Liliana Stan.

De la coordonarea volumelor, didacticianul C. Cucoș se alătură cu texte ce vizează subiecte relevante procesului educațional, în lucrări coordonate de colegi-cercetători (Tehnologia procesului instructiv-educativ, Raționalitatea activității instructiv-educative și proiectarea didactică, Evaluarea rezultatelor activității școlare [1, pp. 177-218].

În calitatea de *responsabil editorial, control științific și autor de prefețe sau postfețe* la volume importante ale autorilor din România și străini, C. Cucoș se remarcă neobișnuit de implicat prin contribuțiile sale, precum:

- Andre de Peretti. Educația în schimbare, 1996 (control științific și postfață).
- Pierre Dasen, Christianne Perregaux, Micheline Rey. Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii, 1999 (selecția textelor și prefață).
- Vlad Pâslaru, Dicționar de educație literar-artistică, 2024 (prefață).
- Schaub, Horst; Zenke, Karl, Dicționar de pedagogie, 2001 (consultant științific).
- Méthodes et stratégies innovantes d'enseignement apprentissages pour la formation des compétences professionnelles de futurs enseignants pour la maternelle et pour l'ecole primaire, 2013 (co-coordonator și îngrijitor tematic) etc.

În studii și articole științifice C. Cucoș debutează în anul 1986 cu titlul „Limbajul artistic și metoda semiotică de investigare": Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași, seria Filosofie, tomul XXXII, (pp. 74–80). Autorul publică în *reviste de prestigiu*, precum Educatia 21 Journal – Beyond the Blackboard: Portraying the Image of the Tech-Savvy Teacher sau Journal Educational Sciences Department, Babes-Bolyai University, sau Journal of Public Administration, Finance and Law (2023), texte de relevanță internațională și impact, aducând contribuții valoroase la dezbaterea academică și la dezvoltarea domeniului educației. Prin analiza riguroasă și abor-

darea inovatoare, autorul îmbogățește literatura de specialitate și oferă perspective noi asupra rolului tehnologiei în educație, strategiilor și tendințelor emergente în științele educației, articolele sale fiind apreciate pentru profunzimea lor analitică și impactul ce îl au asupra practicilor educaționale și administrative la nivel internațional. După o enumerare de 126 de studii și articole științifice, expuse în ordine cronologică, prof. univ. dr. Constantin Cucoș, include sintagma „alte articole", menționând cele „peste 600 de articole apărute în ziare sau reviste precum Tribuna învățământului, Literatura de azi (revistă online sub egida Uniunii Scriitorilor din România), Ziarul Lumina, Lumina de Duminică, Mesagerul Sfântului Anton (revistă editată de ordinul romano-catolic franciscan din România), Ziarul de Iași, portalul Doxologia al Mitropoliei Moldovei și Bucovinei etc." [8].

Seria de interviuri oferite de C. Cucoș completează gama de analize și reflecții asupra educației contemporane, evidențiind perspective variate și aprofundând tematici esențiale legate de formare, pedagogie și inovație didactică. Aceste conversații aduc în prim-plan opinii relevante ale specialiștilor din domeniu, numărul de 22 de interviuri menționate, reprezintă o contribuție semnificativă la discursul educațional actual, consolidând dialogul dintre teorie și practică. Prin abordarea diverselor teme, reflecțiile autorului Constantin Cucoș devin o resursă valoroasă și pentru factori de decizie, oferindu-le perspective elocvente și argumente solide în dezvoltarea strategiilor educaționale viitoare.

Valoarea operelor cercetătorului este definită în primul rând de conținutul științific, puterea ideilor corect fundamentate și relevanța lor universală. Totodată, caracterul inovator al ideilor contribuie la consolidarea reputației autorului, marcându-l ca un punct de referință pentru cercetări ulterioare, iar prin capacitatea de a stimula dialogul intelectual autorii de surse științifice determină la explorarea continuă a cunoașterii, construind punți între trecut, prezent și viitor în atemporalitate.

Concluzie. În studiul nostru despre valorile pedagogice oferite publicului educațional prin *Constantin Cucoș* la nivelul conținuturilor scrise, constatăm importanța autorului ca *sursă și resursă în atemporalitatea educațională*, o formă de „imortalizare" a cunoașterii, o punte între generații care asigură fluxul perpetuu al dezvoltării sociale în evoluția neîntreruptă a civilizației

*Criteriul **cantitate,*** măsurat prin statistici privind numărul impunător de volume, lucrări, pagini și difuzarea ideilor în diverse contexte educaționale reprezintă un indicator esențial al impactului academic și al contribuției la dezvoltarea domeniului educațional, demonstrând profunzimea cercetării și dedicarea autorului, influențând practici și politici educaționale. Prin diseminarea acestor materiale în contexte variate, se amplifică dialogul interdisciplinar și se asigură o evoluție constantă a paradigmelor educaționale, consolidând astfel rolul cercetării în modelarea viitorului educației.

Criteriul calitate a implicat argumentație privind impactul pentru domeniul educațional, oferind o perspectivă echilibrată asupra contribuției autorului la domeniul pedagogie și la înțelegerea influenței sale în dezvoltarea teoriilor și practicilor educaționale. Dimensiunea calitativă este evidențiată prin coerența metodologică,

profunzimea analizei și capacitatea de a genera noi direcții de cercetare. Originalitatea abordării și relevanța temelor studiate contribuie la îmbogățirea discursului pedagogic, susținând aplicabilitatea ideilor în contexte educaționale diverse și devenind repere esențiale în evoluția paradigmelor educaționale contemporane.

Concluzia finală despre contribuțiile omului de știință și a dascălului C. Cucoș se înscrie în abordarea valorilor pedagogice în forma de comunicare scrisă, cu rol de sursă și resursă în atemporalitatea educațională, punte între trecut și viitor, inspirând noi direcții de studiu și oferind un fundament solid pentru viitoarele noi. Lucrările sale depășesc granițele temporale și culturale, devenind pietre de temelie în evoluția cunoașterii, influențând generații întregi de cercetători și practicieni, oferind răspunsuri la întrebările esențiale în domeniul de referință. Publicațiile sale devin punct de plecare pentru cercetările viitoare, surse de inspirație pentru fiecare, în funcție de răspunsul la îndemnul autorului: Ce putem învăța învățându-l pe celălalt! 19 iunie 2017.

BIBLIOGRAFIE

1. COZMA, T. și NECULAU, A. Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret. 1994. pp. 177-218. ISBN 973-96630-0-1.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie și axiologie. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.1995.
3. CUCOȘ, C. Blog personal. Disponibil: https://www.constantincucos.ro/publicatii; https://www.constantincucos.ro/2017/06/ce-putem-invata-invatandu-l-pe-celalalt
4. CUCOȘ, C. Educatia. Dimensiuni culturale si interculturale. Iași: Polirom, 2002. 288 p. ISBN 973-683-445-x
5. CUCOȘ, C. Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică. Iași: Polirom, 1997. 142 p.
6. CUCOȘ, C. Pedagogie (ediția a IV-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2024. 665 p. ISBN 978-973-46-9955-1
7. CUCOȘ, C. Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002. 168 p. ISBN 973-681-105-0
8. Festivitatea de acordare a titlului de Doctor Honoris Causa Prof. univ. dr. Constantin Cucoș, Alba Iulia, 10 octombrie 2018. Disponibil: http://conferinte.uab.ro/educatia_din_perspectiva_valorilor_2018/pagini/Constantin_Cucos_D.H.C._10_octombrie_2018.pdf
9. MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? În: *Cadernos de Saúde Pública*, 1993, vol. 9, nr. 3, pp. 239–262. Disponibil: https://www.scielosp.org/article/csp/1993.v9n3/237-248/pt/.
10. ȘANDOR, S. D. Metode și tehnici de cercetare în științele sociale. București: Tritonic, 2013. 293 p. ISBN 6068536327

PERSPECTIVE TEORETICE INTERDISCIPLINARE ALE INTERVIULUI MOTIVAȚIONAL ÎN EDUCAȚIE

INTERDISCIPLINARY THEORETICAL PERSPECTIVES OF MOTIVATIONAL INTERVIEWING IN EDUCATION

Maria MUNTEAN, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
asistent univ., USMF „N. Testemițanu"

Maria MUNTEAN, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
University Assistant, USMF "N. Testemițanu"
ORCID: 0000-0002-1894-5913
e-mail: maria.munteanu@usmf.md

CZU: 37.015.3:159.98:316.77
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p440-445

Abstract. Motivational Interviewing (MI) is a concept specific to the medical field, defined as a way of patient education in a scheduled individual encounter. The given concept is approached in the fields of health, psychological counseling and therapy, with the main objective of supporting the person in the process of change. In the content of the article will be presented arguments for the integration of MI as a concept in the field of educational sciences. The research of bibliographical sources revealed the perspectives of approaching the concept of MI in education as a method, technique and style of approach.

Keywords: motivational interviewing, interdisciplinary epistemology, normativity of education, conversational method.

Documentarea bibliografică a conceptului de *interviul motivațional (IM)* a scos în evidență originea relativ recentă din punct de vedere a evoluției, marcând un debut al autorilor Miller & Rollnick în anul 1991, considerați și fondatori ai conceptului de interviu motivațional, abordat ca un stil de conversație colaborativ, orientat spre consolidarea motivației unei persoane și angajarea acesteia în schimbare. Definit, drept un mod directiv, centrat pe client, de a spori motivația intrinsecă pentru schimbare prin explorarea și rezolvarea ambivalenței, Miller & Rollnick argumentează nevoia de pregătire a persoanelor pentru schimbarea comportamentului adictiv în volumul cu același titlu „Motivational Interviewing: Preparing People to Change Addictive Behavior" [6].

Savanții Rollnick, S. și Miller, W. R., preocupați de aprofundarea interviului motivațional (IM) în domeniul medical, au extins în 2009 definiția acestuia, concept ualizându-l drept un stil de conversație [6, p. 53]. În volumul „Toward a Theory of Motivational Interviewing", Miller, W. R. și Rose, G. S. [6,p. 10] definesc IM ca „o abordare direcțională, menită să sporească motivația unei persoane prin evocarea propriilor motive și valori".

Un alt grup de cercetători – Resnicow, K., DiIorio, C., Soet, J. E., Borrelli, B. și Hecht, J. [6, p. 53]. propune o definiție complementară în lucrarea „Motivational Interviewing in Health Promotion: It Sounds Like Something Is Changing", descriind IM drept „o metodă bazată pe empatie, care urmărește să ajute oamenii să identifice și să depășească ambivalența legată de schimbarea comportamentală". La rândul său, Treasure, J. în lucrarea „Motivational Interviewing", definește IM ca o abordare centrată pe client, care utilizează tehnici specifice pentru a stimula motivația intrinsecă și pentru a facilita clarificarea motivelor personale ale schimbării.

O altă perspectivă este oferită de Madson, M. B., Loignon, A. C. și Lane, C. [7, p. 90], care consideră interviul motivațional drept un mod structurat, dar flexibil, de a discuta despre schimbare, prin explorarea și consolidarea motivației într-un cadru suportiv "Training in Motivational Interviewing". În 2012, Westra, H. A., în volumul „Motivational Interviewing in the Treatment of Anxiety", [3,p.10]. definește IM ca un proces de colaborare, util în tratarea tulburărilor de anxietate prin susținerea procesului decizional într-un parteneriat terapeutic.

Gradul științific de abordare a interviului motivațional este amplu și include contribuții relevante din literatura internațională, cat și din România, Rebublica Moldova dintre care lucrări ale lui Rollnick, S., Miller, W. R., & Butler, C. C. [2008], Miller, W. R. & Rose, G. S. [2009], Resnicow et al. (2002), Hettema, J., Steele, J. & Miller, W. R. [2005], Treasure, J. [2004], Westra, H. A. [2012], Madson et al. [2009], Avram, E.[2014], Nanu L. M., Zarbailov N., [2019], Rosengren D. B., [2021]

În Republica Moldova, conceptul de interviu motivațional este abordat în literatura medicală, în special în contextul comunicării cu pacientul în [2] „Ghid pentru o comunicare eficientă cu pacientul privind schimbarea comportamentului, tratarea și managementul suferințelor cronice» [2019], elaborat de: Nanu, L. M., Zarbailov, N., Gîlca, B. Autorii acestui ghid abordează interviul motivațional ca parte integrantă a relației terapeutice centrate pe pacient.

Raționamentele științifice pentru abordarea conceptului în domeniul științelor educației se referă la argumentele de epistemologie interdisciplinară și normativitate a educației. Științele educației, prin perspectiva epistemologiei interdisciplinare, se fundamentează pe îmbinarea cunoștințelor teoretice, normative și metodologice, facilitând astfel o înțelegere complexă și integrată a proceselor educaționale. *Normativitatea educației* presupune dezvoltarea principiilor pedagogice și formularea unor legități pedagogice bine structurate, aspecte esențiale pentru validarea și consolidarea caracterului științific al domeniului educațional.

Interdisciplinaritatea IM în educație va fi argumentată de teorii și cunoștințe teoretice ale *acțiunilor de predare-învățare-evaluare*, susținute de teoriile motivației și ale schimbării comportamentale din domeniul psihologie, *standarde educaționale* la nivelul acțiunilor normative în domeniul educație, și *metodologice*, care se vor baza pe *tehnici de comunicare, reflecție și colaborare*, argumentate în științele educației de modele ale comunicării discursive și interpersonale. Această integrare argumentează modelul în care interviul motivațional poate fi utilizat pentru a facilita schimbări

pozitive în comportamentul și atitudinile subiectului, fie acesta elev sau student, sau oricare persoană cu acest rol).

Evoluția *principiilor didactice și construirea normativă* a unor legi pedagogice sunt fundamentale pentru consolidarea științificității domeniului educației. Legătura dintre necesitatea respectării normelor educaționale și flexibilitatea situațiilor pedagogice este o punte între cunoaștere și acțiune, între standarde și adaptabilitate, ceea ce îi consolidează valoarea în cadrul educației. În prisma epistemologiei interdisciplinare din domeniul educație, interviul motivațional devine un instrument educațional inovator, capabil să răspundă la provocările complexe ale proceselor educaționale, asigurând o abordare personalizată și orientată spre rezultate. Acesta promovează atât autonomia individuală, cât și coeziunea grupurilor educaționale, îmbinând teoria cu aplicabilitatea practică.

Interviul motivațional, ca *metodă aplicată în științele educației*, are un specific bine conturat prin multiplele sale dimensiuni interdisciplinare și utilitatea sa practică în facilitarea proceselor educaționale. Elementele care îi conferă unicitate și relevanță interviului motivațional în științele educației se bazează pe teorii științifice care sprijină demersuri de abordare personalizată, de promovare a schimbării pozitive, de integrare între cunoștințele teoretice și metodologiile aplicate în educație, de respectare a normativității educaționale, de valorificare a contexte educaționale, de la consilierea individuală, până la îmbunătățirea interacțiunilor în grupuri educaționale.

Raționamentul științific privind fundamentarea conceptului de interviu motivațional în domeniul educație prin demersul de abordare personalizată este susținut de teoriile pedagogice și psihologice, care oferă fundament științific pentru adaptarea procesului educațional la nevoile individuale (tabelul 1): teoria construcțivismului (Jean Piaget) [1966], teoria învățării socio-culturale (Lev Vygotsky) [1978], teoria învățării experiențiale (David Kolb) [2012], teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner) [1983], teoria învățării diferențiate (Carol Ann Tomlinson) [2001].

Tab. 1. Corelarea teoriilor pedagogice și psihologice cu principiile interviului motivațional

Nr.	Teoriile pedagogice și psihologice	Argumentarea IM
1	*Teoria construcțivismului*	Susține că acțiunile învățării, ca un proces activ în care subiecții își construiesc propriile cunoștințe pe baza experiențelor anterioare și interacțiunilor cu mediul, iar IM justifică personalizarea învățării, prin necesitatea de a oferi contexte adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă al fiecărui elev.
2	*Teoria învățării socio-culturale (Lev Vygotsky)*	Confirmă că interviul motivațional (IM) este o abordare personalizată care sprijină conceptul de „zonă proximă de dezvoltare" (ZPD), subliniind importanța adaptării sprijinului educațional la potențialul individual al elevului și permițându-i să progreseze în ritmul propriu.

Nr.	Teoriile pedagogice și psihologice	Argumentarea IM
3	*Teoria învățării experiențiale (David Kolb*	Argumentează că învățarea este un proces ciclic, bazat pe experiențe directe, iar interviul motivațional (IM) subliniază importanța personalizării acestui proces, ajutând elevii să-și valorifice stilul propriu de învățare (reflectiv, activ, teoretic sau pragmatic)
4	*Teoria autodeterminării (Edward Deci și Richard Ryan)*	Confirmă importanța satisfacerii nevoilor fundamentale de autonomie, competență și relaționare pentru stimularea motivației intrinseci, iar interviul motivațional (IM) promovează personalizarea învățării, permițând elevilor să-și dezvolte aceste nevoi într-un mod adaptat.
5	*Teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner)*	Afirmă că oamenii posedă diferite tipuri de inteligență (lingvistică, logică, muzicală, kinestezică etc.), iar interviul motivațional justifică necesitatea unui proces educațional adaptat, care să valorifice potențialul unic al fiecărui elev.
6	*Teoria învățării diferențiate (Carol Ann Tomlinson)*	Afirmă importanța adaptării curriculumului, strategiilor de predare și evaluării la nevoile diverse ale elevilor, iar interviul motivațional (IM) susține aceste principii, promovând o abordare educațională personalizată.

Interviul motivațional este fundamentat pe principiile didactice și pe cadrul normativ al educației, aspecte care îi conferă relevanță teoretică și aplicabilitate practică în domeniul educațional. Principiile didactice reprezintă un reper esențial în structurarea și aplicarea acestei metode, contribuind la eficiența și adaptabilitatea procesului instructiv-educativ. Interviul motivațional implică adaptarea conținutului și a limbajului în funcție de nivelul de înțelegere și de nevoile specifice ale persoanei instruite, facilitând o comunicare autentică și eficientă. Etapele bine definite ale procesului permit o explorare profundă a motivației intrinseci a individului, oferind un cadru favorabil dezvoltării personale și asumării responsabilității pentru propriul parcurs educațional.

Metoda dată se aliniază idealurilor educației centrate pe persoană, punând accent pe implicarea emoțională, dialogul constructiv și consolidarea autonomiei în procesul de învățare. Datorită flexibilității sale, interviul motivațional poate fi aplicat într-o varietate de contexte educaționale și de consiliere, sprijinind procesele de schimbare și dezvoltare individuală. Un pilon important al acestei metode este reprezentat de reglementarea educațională, care implică definirea unui cadru etic și metodologic clar. Interviul motivațional contribuie la îmbunătățirea calității intervențiilor educaționale prin oferirea unui cadru structurat și etic, promovează respectul față de persoană, autonomia decizională și implicarea activă prin dialog.

În context educațional, această metodă utilizează tehnici bine structurate care sprijină consilierea, învățarea personalizată și dezvoltarea individuală, atât pe plan personal, cât și profesional. Prin integrarea logicii, emoțiilor și comportamentului, interviul motivațional favorizează o învățare profundă și autentică, contribuind la o

educație empatică și eficientă. Astfel, interviul motivațional se consolidează ca un instrument esențial în procesul formativ modern, sprijinind o pedagogie orientată spre elev, bazată pe motivația intrinsecă, responsabilitate și participare activă. Fundamentarea sa pe principii didactice și pe cadrul normativ educațional subliniază eficiența acestui instrument în susținerea proceselor educaționale personalizate și de calitate.

În concluzie: specificul interviului motivațional în științele educației constă în capacitatea sa de a oferi soluții practice pentru provocările educaționale, menținând în același timp o bază solidă teoretică și interdisciplinară. La această etapă a cercetării am abordat IM drept o *metodă conversațională, utilizată pentru a facilita schimbarea comportamentală prin susținerea autonomiei subiectului, bazată pe aplicabilitatea teoriilor ce fundamentează IM în domeniul educație*.

O posibilă ipoteză pentru abordarea conceptului de interviu motivațional în domeniul educației, bazată pe argumentele epistemologiei interdisciplinare și normativității educației, ar putea fi formulată de „abordarea interviului motivațional, ca instrument metodologic și pedagogic, ce are potențialul de a facilita dezvoltarea unei educații personalizate și orientate spre autonomie, prin integrarea principiilor interdisciplinare și respectarea normativității educației, contribuind astfel la creșterea motivației intrinseci și a performanțelor educaționale ale elevilor." Această ipoteză reflectă atât caracterul interdisciplinar al conceptului, integrând elemente din psihologie, pedagogie și sociologie, cât și importanța conformității cu realitățile contextuale și nevoile individuale ale beneficiarilor procesului educațional. Interviul motivațional reprezintă un instrument educațional complex, care, atunci când este aplicat în acord cu principiile didactice și etice, poate facilita învățarea profundă, dezvoltarea autonomiei și responsabilizarea personală. Prin îmbinarea dimensiunilor cognitive, emoționale și comportamentale, această metodă se plasează la intersecția dintre consilierea educațională, învățarea experiențială și abordările centrate pe persoană, devenind un sprijin valoros în procesul formativ contemporanății cu principiile normative din educație.

BIBLIOGRAFIE

1. AVRAM, E. *Psihologia sănătății* (volumul 8). Editura Universitară, București 2014. ISBN: 978-606-591-886-3
2. NANU L., ZARBAILOV N. *Gid pentru o comunicare eficientă cu pacientul privind schimbarea comportamentului, tratarea și managementul suferințelor cronice*. Chișinău 2019. ISBN 978-9975-3386-60
3. ROSENGREN D. B. *Dezvoltarea abilităților de aplicare a interviului motivațional*. Ghid pentru practicieni. București: Trei. 2021. ISBN 9786064015297
4. MILLER, W. R.; ROLLNICK, S. Motivational Interviewing: Helping People Change. Guilford Press. 2012. ISNB 978-1609182274
5. HETTEMA, J., STEELE, J.; MILLER, W. R. Motivational interviewing. Annual Review of Clinical Psychology, 2005, 1, 91-111. https://www.sbm.org/UserFiles/file/MotivationalInterviewing.pdf

6. ROLLNICK, S., MILLER, W. R.; BUTLER, C. C. Motivational Interviewing in Health Care: Helping Patients Change Behavior. Guilford Press. 2008. ISBN 978-1-4625-5037-1.
7. MADSON, M. B., LOIGNON, A. C.; LANE, C. Training in motivational interviewing: A systematic review. Journal of Substance Abuse Treatment, 2009, 36(1), 101-109. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-51366-5_68
8. ROLLNICK, S.; MILLER, W. R.. What is motivational interviewing? Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 1995, 23(4), 325-334. DOI: https://doi.org/10.1017/S135246580001643X

PRINCIPII ALE ADAPTĂRII MESAJULUI NEDORIT ÎN COMUNICAREA MEDICALĂ

PRINCIPLES OF ADAPTING AN UNWANTED MESSAGE IN MEDICAL COMMUNICATION

Ludmila POSTICA, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
asistent univ., USMF „N. Testemițanu"

Ludmila POSTICA, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
University Assistant, USMF "N. Testemitanu"
ORCID: 0000-0001-7386-8511
e-mail: ludmila.postica@usmf.md

CZU: 614.253:316.77
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p446-451

Abstract. The content of the article clarifies the principles of empathic communication of the non-aggressive message, using the clinical/medical environment as a context of expression. In order to identify and ensure the relevance of the elaborated principles, the instrumental value of the communication process and context analysis were investigated. These components constituted conceptual rationales for elaborating and structuring seven general principles of empathic communication of the non-aggressive message and defining them through explanatory elements in detailing the aspects integrated as core values. The idea of the validity of the principles for other domains in which situations requiring the transmission of a difficult message are identified was argued.

Keywords: principles, empathic communication, non-aggressive message.

Comunicarea mesajului neagreat reprezintă un proces de a transmite informații dificile, neplăcute sau negative, care pot provoca reacții emoționale puternice la interlocutor. În relațiile interumane, fie că vorbim de educație, medicină, afaceri sau alte domenii, modul în care acest mesaj este comunicat poate influența semnificativ impactul său asupra relației și asupra reacției celui care primește mesajul.

Termenul de „mesaj neagreat" este utilizat cu o pondere sporită în medicină și se referă la acele informații sau mesaje transmise pacientului, care pot provoca disconfort, anxietate sau chiar respingere. Acestea pot include diagnostice dificile, vești despre tratamente complexe sau alte informații sensibile, fiind utilizat adeseori cu termenul de „veste proastă".

În contextul medical, gestionarea acestor mesaje este esențială pentru a menține o relație de încredere între asistent medical, medic și pacient, precum și pentru a asigura o comunicare eficientă. Cert, că astfel de mesaje pot fi întâlnite în toate domeniile, unde comunicarea este fundamentală pentru relațiile interpersonale și atingerea unor obiective comune. În educație, profesorii pot primi întrebări sau comentarii

necorespunzătoare de la elevi și, la rândul său, elevii pot avea anumite intervenții din partea cadrului didactic, în serviciile publice, interacțiunile dintre cetățeni și funcționarii publici pot include mesaje frustrante, ceea ce ar putea conduce la soluționarea ineficientă a problemelor. Nu sunt scutiți de problemele „mesajului neagreat" nici consilierii psihologi sau educaționali, având în vedere natura sensibilă și personală a acestui domeniu, când mesajele trec dincolo de limitele acceptabile și pot reflecta tensiuni sau emoții neprocesate.

În conținutul ce urmează ne vom referi la *principiile* comunicării empatice a mesajului neagreat, folosind drept context de exprimare mediul clinic/medical, spațiu de proveniență a termenului și cel mai frecvent cercetat. În definirea comunicării, este important să notăm ce este transmis prin comunicare (opinii, predicții, sugestii, idei), subliniază Longenecker [1, p.44], cu referire la perspectiva mesajului însuși, nu a celui care transmite sau care primește mesajul"

Mesajul, ca element al procesului comunicării reprezintă „un factor comunicațional important, depășind o viziune simplistă asupra procesului, potrivit căreia comunicarea începe strict în momentul în care o persoană transmite o informație" [5, p.17]. Mesajul în comunicare poate avea diferite forme – verbală, non-verbală sau scrisă și are scopul „de a produce un impact sau de a genera o înțelegere comună" [4, p. 63]. În cadrul procesului de comunicare este important, ca mesajul să fie clar, concis și adaptat contextului și publicului țintă. Elementele principale includ *conținutul* (ce se spune), *forma* (cum se spune) și *canalul prin care este transmis* (de exemplu, prin cuvinte, imagini, gesturi, mimică). Mesajul neagreat, indiferent de context (organizațional, public, intercultural, educațional, etc.), se referă la informații, comportamente sau acțiuni care sunt respinse, ignorate sau neacceptate de către un individ sau grup în fața unui mesaj. Acesta poate apărea din diverse motive și poate influența modul în care oamenii percep și înțeleg informațiile importante în domeniile respective.

În comunicarea medicală, un mesaj neagreat este o afirmație sau o informație, care nu este bine primită de pacient sau de colegii din echipa medicală, fiind perceput drept insensibil, lipsit de empatie, ambiguu sau chiar amenințător. „Modul cum este obținută o anumită informație, cum capătă un referențial pentru cel care o transmite și cum se transformă apoi în mesaj reprezintă un factor comunicațional important, depășind o viziune simplistă asupra procesului, potrivit căreia comunicarea începe strict în momentul în care o persoană transmite o informație", menționează I.O. Pânișoară [5, p.18]. Autorul continuă ideea transmiterii mesajului prin a considera, că este utilă echilibrarea „prin utilizarea aceluiași spectru observațional asupra receptorului" astfel, că acesta, la rândul său, să conducă actul comunicațional mai departe decât simplul feedback la mesajul oferit de către emițător, până la activități ulterioare spațiului comunicațional propriu-zis (când, spre exemplu, emițătorul nu mai este prezent fizic)" I.O. Pânișoară [5, p.24].

Deși în literatura medicală termenul de *mesaj neagreat* este explorat cu o pondere de utilizare a termenului de *„veste proastă"*, prin afirmațiile declarate de persoana care transmite informația destinatarului, un rol important în procesul de comunicare este atribuit capacității de a înțelege ceea ce simte o altă persoană, percepându-i emo-

țiile sau perspectiva de abordare, formulând conținutul mesajului respectând aceste considerente. Punctul de vedere evocat este fundamentat pe conexiunea umană în construirea relațiilor interpersonale sănătoase din facilitarea unei comunicări eficiente aliniate la principiile comunicării empatice. Recunoașterea emoțiilor și nevoilor interlocutorului, ajustarea tonului și a conținutului mesajului la perspectiva acestuia, vor reduce tensiunile și vor facilita înțelegerea reciprocă, oferind cadrul în care chiar și un mesaj dificil să fie acceptat mai ușor.

Principiile comunicării empatice a mesajului neagreat au fost elaborate pentru contextul specific medical, formulate printr-un proces structurat, ce respectă particularitățile interacțiunilor dintre personalul medical și pacienți, în situații sensibile în procesul de comunicare a unei informații neplăcute. În medicină, comunicarea empatică este vitală pentru construirea unei relații bazate pe încredere și sprijin emoțional, în deosebi, când mesajul transmis este despre diagnostice grave, opțiuni limitate de tratament etc. În acest sens, pentru identificarea și asigurarea relevanței principiilor elaborate au fost cercetate valoarea instrumentală a procesului de comunicare și analiza contextului, constituind raționamente conceptuale în argumentarea aspectelor integrate ca valori fundamentale.

Analiza contextului a fost primordială și a vizat evaluarea specificităților interacțiunilor medicale, inclusiv emoțiile pacienților și complexitatea informației transmise. Consultarea părților interesate (medici, asistente medicale, psihologi, dar și pacienți) a oferit perspective valoroase, care au contribuit la dezvoltarea principiilor, asigurând validitatea, că acestea corespund nevoilor reale, punând accent pe respect și empatie, iar feedback-ul acestor categorii de subiecți au contribuit la ajustarea și detalierea principiilor, reflectând rezultatul colaborării dintre toate părțile implicate.

Valoarea instrumentală a procesului de comunicare, apelând la imaginea circulară, unde emițătorul și receptorul nu sunt separați prin roluri individuale, a evidențiat „opțiunea pentru dezvoltarea unei balanțe dinamice între căutarea informației de către emițător în mediu și actualizarea comunicării în același mediu de către receptor” I. O. Pânișoară [5, p.19]. Principiile comunicării empatice în contextul mesajului neagreat sunt elaborate pentru a asigura eficiența și relevanța procesului de comunicare, având în vedere următoarele premise de fundamentare și argumentele conjugate în sprijinul construcției comunicării empatice:

– *răspunsul la nevoile emoționale și cognitive ale interlocutorului*, premisă argumentată de transmiterea informației cu scop de sprijinire a persoanei în gestionarea reacțiilor emoționale asociate mesajului neagreat;
– *respectarea diversității perspectivei*, premisă argumentată de garantarea includerii unei game variate de opinii și experiențe în formularea principiilor din implicarea părților interesate (medici, asistente medicale, psihologi, pacienți);
– *adaptabilitatea la context*, premisă argumentată de analiza situației specifice în care mesajul neagreat este transmis permite personalizarea abordării, astfel încât să se minimizeze posibilele efecte negative;

– *utilizarea comunicării ca instrument strategic*, premisă argumentată de abordarea comunicării empatice ca mijloc prin care se poate construi încrederea, clarifica informațiile și orienta interlocutorul spre acceptare și înțelegere.
– *promovarea eticii și a profesionalismului* reprezintă o premisă esențială, fundamentată pe respectarea standardelor morale și etice în procesul de comunicare, contribuind astfel la construirea unui mediu de interacțiune bazat pe respect și responsabilitate

În procesul de elaborare a principiilor comunicării empatice a mesajului neagreat s-a ținut cont ca acestea să urmeze traseul de la emițător spre receptor și de la intenție la finalitate, să fie aplicabile și eficiente în situații sensibile și să asigure echilibru între transmiterea mesajului și sprijinirea interlocutorului în procesul de înțelegere și acceptare a informației. Formularea principiilor începând cu un verb la infinitiv (de exemplu, „clarificarea intențiilor") are scopul de a accentua caracterul procesual și activ al acțiunii descrise, subliniind dinamismul și aplicabilitatea în contexte reale, păstrând exprimarea generală și universal aplicabilă, fără a fi legată de o persoană sau un timp anume, ceea ce o face potrivită pentru enunțarea principiilor generale. Această formulare contribuie la înțelegerea ideii, că principiul este o acțiune ghidată de scopuri și că necesită aplicare practică într-un anumit context. Principiile elaborate pentru comunicarea empatică a mesajului neagreat sunt:

1. Clarificarea intențiilor, demonstrând sensibilitate verbală
2. Oferirea unui context clar prin încurajarea deschiderii spre dialog
3. Adaptarea mesajului la interlocutor și evitarea ambiguității
4. Respectarea perspectivei din rezultatul ascultării active
5. Exprimarea propriilor puncte de vedere în mod constructiv
6. Gestionarea emoțiilor prin recunoaștere și validare
7. Facilitarea soluțiilor sau alternativelor

Principiile comunicării empatice a mesajului neagreat au fost elaborate pentru contextul specific medical, generând valabilitate și pentru alte domenii în care se identifică situații care necesită transmiterea unui mesaj dificil. Acestea pot fi aplicate în contextul educațional, pentru gestionarea unor discuții cu elevi sau studenți, în mediul corporativ, pentru comunicarea deciziilor organizaționale sau ale relațiilor interpersonale în abordarea subiectelor sensibile. Indiferent de domeniul specific, principiile comunicării empatice rămân relevante, deoarece promovează ascultarea activă, respectul reciproc, claritatea intențiilor și sprijinul emoțional. Acestea facilitează un dialog deschis și constructiv, reducând tensiunile și susținând rezolvarea conflictelor într-un mod echilibrat.

La această etapă este prezentată detalierea principiilor pentru aplicații în diverse contexte, în sensul de a răspunde cerințelor și specificităților fiecărui domeniu contextualizat specific. Pentru a sublinia valoarea conținutului principiului ca normă generală, fundamentală sau cu rol de ghid conceptual, care stă la baza unui compor-

tament, a unei decizii sau a unei activități, vom prezenta în continuare această detaliere prin expunerea termenului de „principiu" la început.

1. *Principiul clarificării intențiilor demonstrând sensibilitate verbală* este argumentat de explicarea intenției mesajului pentru a evita eventuale neînțelegeri înainte de a exprima un punct de vedere diferit (expresii de ajutor: „înțeleg că acest lucru este important pentru tine" sau „respect opinia ta")
2. *Principiul oferirii unui context clar prin încurajarea deschiderii spre dialog* este argumentat de crearea unui spațiu sigur pentru ca interlocutorul să-și exprime punctul de vedere sau preocupările, ajustând modul de exprimare în funcție de nivelul de înțelegere, experiențele și emoțiile interlocutorului, pentru a transmite informațiile într-un mod accesibil și facilitând un schimb reciproc de idei
3. *Principiul adaptării mesajului la interlocutor și evitarea ambiguității* este argumentat de asigurarea că persoana înțelege circumstanțele în care mesajul este transmis, reducând riscul de interpretări eronate din evitarea expresiilor care ar putea genera confuzie.
4. *Principiul respectării perspectivei din rezultatul ascultării active* este argumentat de recunoașterea validității opiniei sau sentimentelor receptorului și înțelegerea punctului de vedere, chiar în situație de incompatibilitate (dacă nu ești de acord, menține un ton respectuos, ascultă fără întreruperi și confirmă prin aprobarea înțelegerii)
5. *Principiul exprimării propriilor puncte de vedere în mod constructiv* este argumentat de prezentarea argumentelor logice prin folosirea limbajului neutru, evitând tonurile agresive sau emotive și formulând răspunsuri clare și obiective, fără minimizarea părerii și a experiențelor interlocutorului.
6. *Principiul gestionării emoțiilor prin recunoaștere și validare* este argumentat de menținerea calmului, acordând timp pentru ca interlocutorul să proceseze informațiile și să-și exprime reacțiile, fără a grăbi sau a întrerupe procesul de înțelegere.
7. *Principiul* ***facilitării soluțiilor sau alternativelor*** este argumentat de crearea unui cadru de sprijin activ pentru prezentarea soluțiilor sau opțiunilor într-un mod clar și accesibil, astfel încât interlocutorul să poată lua decizii informate și să își mențină încrederea, încurajând dialogul și colaborarea.

În concluzie: principiul este o idee esențială, formulată pentru a orienta acțiunile în conformitate cu anumite valori, obiective, finalități sau standarde [3, cap.II.]. Adaptarea și justificarea principiilor în funcție de context asigură relevanța acestora, posibilitatea de a genera rezultate pozitive în orice mediu în care sunt aplicate, determinate de provocările și cerințele unice ale cadrului contextual.

Valoarea instrumentală a procesului de comunicare va contribui la facilitarea înțelegerii reciproce între părțile implicate, oferind un cadru clar și structurat pentru identificarea soluțiilor adecvate în contexte diverse. Prin utilizarea comunicării ca un instrument strategic, se creează premisele necesare pentru a construi un dialog bazat pe empatie, claritate și respect, favorizând adaptarea și aplicarea principiilor într-un

mod coerent și eficient, asigurând relevanță și viabilitate pe termen lung, permițând ajustări și actualizări constante în funcție de schimbările apărute. Prin exemplul inserat în acest conținut cu referire la specificul utilizării termenului în literatura medicală (veste proastă sau „greu de auzit și tolerat"), a fost posibil de identificat principiile comunicării empatice a mesajului neagreat, procesul de comunicare devenind un element fundamental în validarea și implementarea principiilor generale, consolidând impactul acestora și creând un mediu favorabil pentru rezultate pozitive.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUCE W., LONGENECKER. Narrative Dynamics in Paul: A Critical Assessment. Louisville, Kentucky, USA, 2002. ISBN 0-664-22277-3
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634
3. Codul deontologic al lucrătorului medical și al farmacistului. Publicat: 31-03-2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102 art. 265
4. DINU, M. Comunicarea – repere fundamentale. București, ALGOS, 2000. ISBN: 9739951309
5. PANIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Bucureşti: Polirom 2015. ISBN 9789734654796

SIMILITUDINI ȘI DISTINCȚII ÎN CURRICULUMUL PROIECTAT DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

SIMILARITIES AND DISTINCTIONS IN THE PLANNED CURRICULUM OF ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Gabriela CERCHEZ, drd.,
UPS „ Ion Creangă" din Chișinău
profesor învățământ primar, România

Gabriela CERCHEZ, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
primary education teacher, Romania
ORCID: 009-000-7938-4366
e-mail: gabrielacerchez@yahoo.com

CZU: 37.091.214(478+498)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p452-456

Abstract. This article analyzes the correlation between the „designed curriculum" and the „implemented curriculum" in primary education, highlighting the importance of synchronizing the two curricular levels to optimize the educational process. The projected curriculum, represented by documents such as the „National Curriculum Framework of Reference" (2017) and its 2021 update, provides a normative and theoretical framework, setting out the objectives and competences to be achieved by pupils. On the other hand, the realized curriculum reflects the translation of these benchmarks into practice, depending on available resources, teacher preparation and pupils' needs. The differences between the two documents are marked by the challenges of the time context, including the impact of the pandemic on education, which has led to the increased use of technology and interactive teaching methods. Synchronization between the designed and implemented curricula is essential to reduce the discrepancies, ensuring quality, accessible and adapted education.

Keywords: designed curriculum, implemented curriculum, primary education, differences, synchronization

Subiectul corelației dintre „curriculum proiectat" și „curriculum realizat" evidențiază diferențele și provocările dintre ceea ce se planifică la nivel teoretic și ce se realizează în procesul de studii. Definiția *curriculumului proiectat* include documentele oficiale care ghidează procesul educațional, integrând obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, *curriculumul realizat* reflectând implementarea efectivă a acestor documente la nivelul managementului clasei de elevi, influențată de factori precum pregătirea cadrelor didactice, resursele disponibile, implicarea părinților, precum și nevoile și particularitățile elevilor. Studiul acestora oferă o perspectivă complexă asupra modului în care curriculumul poate fi adaptat și implementat pentru a răspunde nevoilor reale ale educației în învățământul primar.

Studiul corelației „curriculum proiectat – curriculum realizat" în învățământul primar este relevant în contextul identificării discrepanțelor dintre cele două niveluri ale curriculumului (teoretic și procesual) privind asigurarea bazelor educației formale, deoarece aceste discrepanțe pot influența în mod direct eficiența procesului educațional și performanțele elevilor, ca etapă fundamentală în formarea competențelor de citire, scriere și calcul, ceea ce impune obiective clare și bine definite în curriculumul proiectat la treapta învățământului primar.

Înțelegerea diferențelor dintre ceea ce este prevăzut în documentele oficiale și ceea ce este efectiv aplicat în procesul de învățământ permite o analiză mai profundă a factorilor care contribuie la aceste discrepanțe. Particularitățile de vârstă ale elevilor din învățământul primar influențează în mod semnificativ modul în care curriculumul proiectat este transpus în curriculum realizat. În această etapă, capacitatea de învățare a elevilor este axată pe explorare și descoperire. *Dezvoltarea cognitivă* a elevilor este marcată de formarea conceptelor, începe să se dezvolte gândirea logică, abilitățile de memorare, de atenție și de rezolvare a problemelor sunt în plină dezvoltare, iar metodele didactice vor fi adaptate pentru a sprijini aceste procese. În planul *dezvoltării emoționale*, elevii sunt în proces de formare a identității personale și încep să își exprime emoțiile în mod mai clar, în acest sens, relația cu cadrul didactic și interacțiunea cu colegii sunt esențiale pentru a construi un mediu de învățare sigur și stimulativ, iar activitățile de învățare includ exerciții care să favorizeze cooperarea și comunicarea, asigurând un spațiu sigur pentru *dezvoltarea socială*. Particularitățile de dezvoltare a elevilor din învățământul primar implică flexibilitate din partea cadrelor didactice, care vor adapta curriculumul realizat la ritmul și nevoile fiecărui elev. În același timp, cunoașterea acestor trăsături vor contribui la reducerea discrepanțelor între curriculumul proiectat și cel realizat, asigurând un proces educațional eficient și armonios.

Aspectele generale care evidențiază diferențele și similitudinile dintre curriculumul proiectat și curriculumul realizat sunt prezentate în rubricile tabelului de mai jos, deduse din prezentarea tipurilor de curriculum de către S. Cristea și identificate după criteriile: a) model de proiectare; b) modalitate de realizare; c) resurse de dezvoltare [3. P. 127].

Tabelul 1. Diferențe și similitudini în interpretarea conceptelor „curriculum proiectat"–„curriculum realizat"

Aspect analizat	Curriculum proiectat	Curriculum realizat
Definire	Planificare oficială, documente de politică educațională.	Aplicarea practică în clasa de elevi.
Obiective	Formulare explicită, standardizată, bazată pe competențe.	Adaptare în funcție de particularitățile elevilor.
Conținuturi	Stabilite în programele școlare oficiale.	Posibil ajustate pentru contextul specific al clasei.
Metode didactice	Metode recomandate, teoretic general aplicabile.	Metode variate, utilizate în funcție de resursele și nevoile elevilor.

Aspect analizat	Curriculum proiectat	Curriculum realizat
Resurse educaționale	Prevăzute în documentele de curriculum (manuale, ghiduri).	Disponibilitatea și utilizarea reală a resurselor în școli.
Evaluare	Instrumente de evaluare standardizate.	Adaptări pentru evaluarea procesului real de învățare.

Prin explorarea acestei corelații, se pot găsi soluții pentru a asigura o unitate mai evidentă între ceea ce se planifică și ceea ce se realizează, contribuind astfel la creșterea calității învățământului. Aceasta cercetare este, în esență, o punte între teorie și practică, oferind oportunități valoroase pentru perfecționarea sistemului educațional.

Ne vom referi în continuare la două documente de politici educaționale, care reprezintă pilonii fundamentali ai curriculumului proiectat, servind ca bază teoretică și normativă pentru ceea ce se va realiza în practică la nivelul curriculumului realizat: „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național" (aprobat în România prin Ordinul Ministrului Educației nr. 3.239 din 5 februarie 2021 și publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 din 15 februarie 2021). www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf [5] și „Cadrul de referință al Curriculumului Național", aprobat pentru învățământul din R. Moldova în anul **2017 [1]**.

Elementele comune dintre cele două documente menționate se intersectează la nivel de scop, viziune, context, principii, structură, elemente examinate în acest studiu și prezentate în tabelul ce urmează.

Tabelul 2. Elementele comune identificate la compararea celor două documente de politici educaționale în România și R. Moldova

Aspect	Elemente comune
Scop	Ambele documente vizează îmbunătățirea și actualizarea Curriculumului Național.
Viziune	Promovarea unui curriculum relevant, centrat pe competențe și adaptat nevoilor elevilor.
Context	Se bazează pe tendințele internaționale și naționale în educație.
Principii	Ambele promovează principii precum coerența, relevanța și flexibilitatea curriculumului.
Structură	Ambele documente includ secțiuni dedicate competențelor-cheie și finalităților educaționale.

Diferențele constatate din examinarea acestor două documente sunt determinate de provocările înregistrate la nivelul intervalului de timp când au fost publicate, cea mai mare confruntare constituind perioada de pandemie din anul 2020, declanșând o serie de schimbări semnificative în sistemul educațional. Pandemia a impus trecerea rapidă la învățământul online, ceea ce a accentuat necesitatea adaptării curriculumului național la noile condiții de predare.

Documentul aprobat în 2021 pentru învățământul din România reflectă aceste ajustări prin includerea unor repere privind utilizarea resurselor digitale, metodele

alternative de predare și evaluare, precum și flexibilitatea curriculumului pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor. Pe de altă parte, documentul din 2017 (pentru învățământul din R. Moldova), fiind elaborat înainte de această criză globală, se concentrează pe implementarea curriculumului în condiții tradiționale, fără a anticipa provocările educației la distanță sau utilizarea extinsă a tehnologiei. Astfel, documentul din 2021 este marcat de nevoia urgentă de adaptare la schimbările provocate de pandemia COVID-19, oferind soluții pentru implementarea unui curriculum modern și accesibil în condiții de incertitudine și transformare rapidă. Comparativ, documentul din 2017 servește ca bază teoretică, reprezentând o abordare stabilă și aplicabilă în circumstanțe normale, dar mai puțin adaptabilă la situații de criză.

Această diferențiere între cele două documente ilustrează modul în care adaptabilitatea și actualizarea continuă a curriculumului național sunt esențiale pentru a răspunde provocărilor emergente din societate și sistemul educațional. Documentul din 2021 poate fi văzut ca un răspuns direct la nevoile urgente generate de pandemie, punând accent pe flexibilitate și pe integrarea noilor tehnologii educaționale, precum platformele de învățare online și evaluarea digitală. În contrast, documentul din 2017 reflectă un moment de stabilitate relativă în sistemul educațional, concentrându-se pe consolidarea bazelor curriculare și pe aplicarea principiilor generale care definesc un curriculum național eficient.

Cu toate acestea, lipsa unui accent pe tehnologii emergente și pe strategii pentru gestionarea situațiilor de criză subliniază limitările sale în contextul unui mediu educațional aflat în continuă schimbare, anul 2025 aducând schimbări esențiale în educația din R. Moldova, echipa Ministerului Educației și Cercetării aplicând reforma de actualizare a curriculumului național pentru a fi propus spre implementare din anul 2027. Viziunea generală a noului concept de dezvoltare a curriculumului școlar este „de a alinia curriculumul național la necesitățile pieții muncii, la provocările globale și a asigura competitivitatea elevilor noștri la nivel internațional". De asemeni, „noutatea acestui concept ține de flexibilitatea curriculei școlare, pentru a spori relevanța studiilor conform necesităților, aptitudinilor și intereselor elevilor, și adaptarea mai bună la cerințele pieței muncii", ... „școlile vor oferi un număr de obiecte de studiu mai redus, dar predate mai profund, iar elevii vor avea posibilitatea să aleagă obiectele de studiu în dependență de capacitățile și interesele lor de viitor", menționat în conceptul dezvoltării curriculumului școlar [2].

„Modernizarea curriculumului școlar reprezintă o etapă firească a procesului de dezvoltare curriculară - componenta centrală a reformei învățămîntului național, începută în anii 90 ai sec. al XX-lea", subliniază Vl. Pâslaru. Autorul face o precizare cu privire la perioadele de actualizare, „prima perfecționare a curricula, realizată în anul 2003, a vizat optimizarea conținuturilor și precizarea finalităților educaționale formulate pe bază de obiective pedagogice; în anul 2006 o nouă etapă de dezvoltare curriculară a marcat modificări provizorii, care au operat schimbări de descongestionare a obiectivelor și a conținuturilor, menționînd suprasolicitarea factorului uman – copilul" [4, p. 5].

Diferențele dintre curriculumul proiectat și curriculumul realizat, așa cum sunt menționate în documentele analizate, se aplică în practica învățământului pri-

mar prin moduri concrete definite de sintagma „curriculum realizat". O semnificație aparte este redată de modul de realizare a curriculumului proiectat în anul 2021, concentrate pe disponibilitatea resurselor digitale. În practică, cadrele didactice din învățământul primar integrează aplicații digitale (precum Kahoot sau Google Classroom) și proiecte interdisciplinare pentru a adapta conținutul la nevoile elevilor. În curriculumul realizat acest lucru s-a concretizat prin dotarea școlilor primare cu table interactive, laptopuri și conexiune la internet. De exemplu, în timpul pandemiei, multe cadre didactice au utilizat platforme de învățare online pentru a continua procesul educativ, iar evaluarea elevilor se realizează și în prezent prin portofolii digitale, explicație argumentată de utilizarea pe larg a tehnologiilor informaționale.

Prin urmare, diferențele menționate în curriculumul proiectat influențează direct modul în care profesorii din învățământul primar își desfășoară activitatea, iar aplicarea acestor diferențe depinde de contextul școlar, de resursele disponibile și de pregătirea cadrelor didactice.

Concluzie. Sincronizarea între curriculumul proiectat și curriculumul realizat este esențială pentru asigurarea unui proces educațional eficient, relevant și adaptat nevoilor elevilor. Curriculumul proiectat oferă cadrul teoretic și obiectivele generale, însă valoarea acestuia devine tangibilă doar prin implementarea sa în practică. Coerența între cele două niveluri garantează că elevii beneficiază de o educație de calitate, bazată pe competențe esențiale, accesibilitate și metode adecvate de predare.

De asemenea, sincronizarea permite identificarea și soluționarea discrepanțelor între teorie și practică, contribuind la optimizarea procesului educațional. Prin reducerea acestor diferențe, profesorii pot adapta conținuturile curriculare la diversitatea contextelor locale și la particularitățile elevilor. Astfel, sincronizarea curriculumului proiectat și realizat devine un fundament pentru dezvoltarea holistică a elevilor și pentru consolidarea unui sistem educațional modern, rezilient și eficient. Aceasta este o provocare continuă, dar o investiție indispensabilă în succesul educației.

BIBLIOGRAFIE

1. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Aprobat pentru învățământul din R. Moldova în anul 2017. MECC al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
2. *Conceptul dezvoltării curriculumului școlar*. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/concept-26-aprilie-compressed_6630a85a97a2e.pdf
3. CRISTEA, S. Conceptul de curriculum. În: *Didactica Pro*... Nr.3-4 (13-14), 2002, p. 126–127.
4. *Curriculum școlar clasele I–IV*. Aprobat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces verbal nr. 11 din 30.04.2010 prin ordinul Ministerului Educației nr. 331 din 12.05.2010. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasele_i-iv_ro_2.pdf
5. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*. Aprobat în România prin Ordinul Ministrului Educației nr. 3.239 din 5 februarie 2021 și publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 din 15 februarie 2021. Disponibil: www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf

PRINCIPIUL CONTINUITĂȚII CA FACTOR AL COERENȚEI ROCESULUI EDUCAȚIONAL

THE PRINCIPLE OF CONTINUITY AS A FACTOR OF EDUCATIONAL PROCESS COHERENCE

Lucica-Cristina MOLOCI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor învățământ primar, România

Lucica-Cristina MOLOCI, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
primary education teacher, Romania
ORCID: 0009-0009-5620-4022
e-mail: moloci.cristina@yahoo.com

CZU: 37.022
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p457-461

Abstract. The principle of continuity in education plays an essential role in the development of an efficient learning process. It assumes that learning should be built progressively, without major interruptions between educational stages, so that students acquire skills and knowledge in a coherent and integrated way. In an educational system based on this principle, each stage of learning is linked to the previous one, facilitating the continuous development of skills. Also, the learning process is not limited to school, but extends throughout life, allowing adaptation to constant changes in society. Within this principle, students are encouraged to actively participate in learning, integrating new knowledge with that already acquired, through methods such as constructivist learning and project-based learning. Collaboration between schools, families and communities also plays an important role in ensuring a stable and supportive educational environment. Thus, the principle of continuity contributes to the formation of students prepared for life's challenges.

Keywords: continuity principle, curriculum, flexibility, evaluation, motivation.

Principiul continuității este esențial în educație pentru dezvoltarea învățării coerente și eficiente, asigurând elevilor dobândirea de cunoștințe și formarea unor abilități, utile pe tot parcursul vieții [2, p. 15]. Acest principiu este fundamental în contextul educațional, având un impact direct asupra procesului de învățare și asupra dezvoltării personale și sociale a elevilor. Procesul de învățare trebuie să fie continuu, fără întreruperi sau discontinuități majore între etapele educaționale, principiul continuității susținând că învățarea trebuie să se construiască progresiv, pe baza a ceea ce elevul a învățat anterior, pentru asigurarea unei dezvoltări coerente și sustenabile a competențelor și abilităților acestuia [2, p. 22].

Principiul continuității este un *element-cheie în dezvoltarea competențelor școlare ale elevilor*, având multiple implicații asupra acestora. Continuitatea în învățare asigură că elevii își consolidează cunoștințele și competențele deja dobândite, creând

astfel o bază solidă pe care pot construi noi informații. Acest proces ajută la formarea unor conexiuni între concepte, facilitând înțelegerea profundă și aplicarea cunoștințelor. Procesul educațional nu se limitează doar la un anumit interval de timp sau la o perioadă specifică de învățare, prin aplicarea principiului continuității se extinde pe tot parcursul vieții, permițând individului să învețe și să se adapteze constant la schimbările din jur. Aceasta presupune o tranziție fluidă între diferitele etape ale învățării, de la ciclurile primare la gimnaziale și liceale, astfel încât să nu existe rupturi în dezvoltarea competențelor elevilor. În opinia expusă de Dewey, această continuitate asigură un progres educațional coerent și ajută elevii să-și construiască o bază solidă de cunoștințe și abilități, fundamentată pe învățături anterioare [2, p. 45]. Principiul continuității în educație se referă la secvențele temporale ale procesului educațional și la modul în care elevii își construiesc activ cunoștințele și abilitățile anterioare [2, p. 123]. Învățarea continuă presupune o abordare activă, în care elevii nu sunt doar receptori pasivi ai informațiilor, ei devin participanți, care își formează și își structurează cunoștințele pe baza experiențelor anterioare. Aceasta este o viziune centrală în teoria învățării constructiviste, care subliniază importanța procesului activ de învățare și pe ideea, că elevii își construiesc înțelegerea lumii și a conceptelor prin integrarea noilor informații în cunoștințele deja existente. Astfel, învățarea nu este văzută ca un proces mecanic de memorare a informațiilor, ci ca un proces dinamic în care elevii își formează în mod activ cunoștințele, punându-le într-un context mai larg, pe măsură ce progresează în învățare.

În cadrul unei educații bazate pe principiul continuității, elevii progresează continuu prin aprofundarea și extinderea cunoștințelor, menționează J. Bruner [1, p. 120], conceptele noi sunt introduse treptat și sunt conectate la cunoștințele deja dobândite, ceea ce permite elevilor un proces evolutiv, nu doar un set de informații fragmentate.

Constructivismul, așa cum a fost detaliat de Jerome Bruner, promovează ideea că elevii trebuie să fie implicați activ în procesul de învățare. În loc de a memora pasiv informații, elevii sunt încurajați să exploreze, să interacționeze cu idei și să aplice ceea ce învață în situații practice [1, p. 125]. Abordările educaționale moderne, cum ar fi învățarea prin descoperire și învățarea activă, sprijină principiul continuității prin integrarea cunoștințelor într-un cadru logic și structurat, care permite elevilor să-și construiască înțelegerea treptat, subliniază autorul [1, p. 67]. Conținutul învățării în acest context presupune un progres constant în complexitatea gândirii și a aplicațiilor practice ale cunoștințelor, stimulând abilități cognitive mai avansate, precum gândirea critică și rezolvarea de probleme. Prin implicarea activă a elevilor în procesul educațional și prin crearea unui mediu în care aceștia pot explora, experimenta și aplica cunoștințele în mod continuu, principiul continuității devine un pilon esențial pentru dezvoltarea competențelor școlare. Pe măsură ce elevii progresează în parcursul lor educațional, aceștia încep să vadă legătura dintre discipline și să înțeleagă relevanța fiecărei materii în dezvoltarea lor personală și profesională. Continuitatea asigură o viziune holistică asupra educației, în care fiecare etapă contribuie la formarea unei imagini clare asupra lumii și a locului elevului în aceasta [8, p. 75].

Un aspect esențial în valorificarea principiului continuității în educație este integrarea și sincronizarea eforturilor întregii comunități educaționale. *Colaborarea dintre școală, familie și comunitate* sprijină elevul în cadrul său educațional formal și contribuie la consolidarea unui mediu de învățare mai stabil și mai diversificat. Această colaborare permite un schimb constant de informații, resurse și sprijin emoțional, care este vital pentru progresul elevilor. Un mediu de învățare stabil se poate construi doar printr-o colaborare continuă între profesori, părinți și membri ai comunității. Acest mediu trebuie să fie unul deschis și receptiv la nevoile elevilor, asigurându-se că aceștia au acces la resursele necesare pentru a progresa în mod continuu. Este important ca aceste colaborări să nu fie ocazionale, ci să devină un proces continuu de adaptare și sprijin pentru elevi, atât în timpul orelor de curs, cât și în afara acestora [9, p. 158].

Prin urmare, principiul continuității în educație devine semnificativ atunci, când există un parteneriat activ între școală, familie și comunitate. Această colaborare continuă în a sprijini evoluția progresivă a elevilor, îi ajută să dezvolte o motivație continuă pentru învățare, să se implice în activități extrașcolare și să aplice cunoștințele dobândite în contexte din viața reală [9, p. 46].

În ciuda beneficiilor evidente, implementarea principiului continuității poate întâmpina unele provocări semnificative. Printre acestea se numără:

- *lipsa resurselor adecvate*, care să asigure o continuitate eficientă în educație,
- *lacunele în curriculum*, care creează rupturi între diferitele etape educaționale sau între discipline, ceea ce poate crea goluri de cunoștințe, ce împiedică progresul elevilor,
- *diversitatea ritmurilor de învățare ale elevilor*, care pot împiedica progresul constant, ceea ce poate duce la frustrare și la pierderea motivației.

Principiul continuității în educație reprezintă un pilon fundamental pentru dezvoltarea competențelor școlare ale elevilor, având un impact direct asupra progresului acestora, nu doar din punct de vedere intelectual, dar și emoțional și social. Prin asigurarea unei învățări neîntrerupte, acest principiu creează un cadru propice consolidării abilităților și cunoștințelor deja dobândite, ajutând elevul să-și construiască un fundament solid pe care să poată construi învățături viitoare. În plus, principiul continuității sprijină elevii în menținerea unei motivații constante pentru învățare, cultivând în același timp o atitudine pozitivă și încredere în propriile abilități de a învăța și de a evolua [4, p. 78].

Acest principiu nu se limitează doar la transferul de informații, ci influențează profund modul în care elevii înțeleg și aplică cunoștințele. Într-un sistem educațional bazat pe continuitate, elevii sunt încurajați să vadă învățarea ca un proces continuu și progresiv, mai degrabă decât o serie de etape separate. Astfel, continuitatea educațională devine esențială pentru dezvoltarea unor abilități de gândire critică, rezolvare de probleme și auto-reglare, abilități care sunt esențiale pentru succesul academic și profesional [4, p. 18].

Pentru ca acest principiu să fie valorificat la maximum, colaborarea între toate părțile implicate în procesul educațional – școală, profesori, părinți și comunitate – trebuie să fie activă și continuă. Oferirea unui sprijin constant din partea familiei și integrarea comunității în educația elevilor pot crea un mediu educațional stabil și echilibrat [7, p. 92]. Împreună, acești factori pot asigura elevilor un cadru de învățare în care continuitatea nu este doar o metodă de predare, ci o valoare fundamentală care ghidează întreaga lor experiență educațională [7, p. 62].

Într-o eră digitală în continuă schimbare, în care noile tehnologii și informațiile evoluează rapid, elevii trebuie să învețe cum să învețe. Aceasta înseamnă nu doar să acumuleze cunoștințe într-un domeniu restrâns, ci și să dezvolte abilități de învățare pe tot parcursul vieții, ceea ce le va permite să se adapteze la orice provocare viitoare, atât personală, cât și profesională [3, p. 102].

Implementarea efectivă a principiului continuității presupune o revizuire constantă a curriculumului educațional și o adaptare continuă a metodelor de predare și evaluare la nevoile individuale ale elevilor. Aceasta înseamnă să se depășească tradiționalele abordări fragmentate ale învățării, în care elevii sunt învățați în „siluete" de materii separate, și să se încurajeze o abordare integrată a învățării. Un curriculum flexibil și interconectat, susținut de metode interactive de predare și evaluare, poate sprijini continuitatea educațională, ajutând elevii să își aplice cunoștințele în contexte variate, creându-le astfel oportunități reale de dezvoltare a competențelor [4, p. 120].

Continuitatea trebuie să fie susținută și prin utilizarea tehnologiilor educaționale moderne, care facilitează accesul constant la resurse de învățare. Platformele educaționale online și aplicațiile interactive pot sprijini învățarea autonomă, permițând elevilor să progreseze în ritmul lor propriu și să învețe oriunde și oricând. Aceste instrumente tehnologice pot deveni elemente cheie în continuarea educației, contribuind la formarea unei mentalități de învățare pe tot parcursul vieții. Un sistem educațional flexibil și bazat pe continuitate trebuie să țină cont de diferențele individuale, iar profesorii trebuie să fie pregătiți să adopte abordări personalizate, care să răspundă nevoilor specifice ale fiecărui elev. Stiggins susține că evaluările formative, feedback-ul constant și susținerea individuală sunt esențiale pentru a asigura o învățare continuă și adaptată [6, p. 150].

Principiul continuității este fundamental pentru crearea unui sistem educațional modern, eficient și echitabil, care să sprijine dezvoltarea armonioasă a elevilor pe toate planurile: intelectual, emoțional și social [5, p. 215]. Doar prin integrarea acestui principiu în toate aspectele procesului educațional – de la curriculum, metode didactice și evaluări, până la colaborarea dintre școli, familii și comunități – putem garanta o educație de calitate, capabilă să pregătească elevii nu doar pentru provocările imediate ale școlii, dar și pentru viața adultă și pentru o lume aflată într-o continuă schimbare.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUNER, J. S. The Process of Education. Harvard University Press, 1960. ISBN 978-0674710016
2. DEWEY, J. *Experience and Education*. Macmillan.1938. ISBN 978-0684838281
3. CLAXTON, G. Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners. TLO Ltd., 2002. ISBN 978-1899836769
4. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press, 2001. ISBN: 978-0807740369
5. GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 1983. ISBN 978-0465047680
6. PUENTEDURA, R.-R. SAMR: A Framework for Transforming Teaching with Technology. 2013. ISBN 978-0989585400
7. REDDING, S. The Community of the School: The Role of the School and the Community in Education. Pearson, 2000. ISBN: 978-0205260812
8. SCHUNK, D.-H. Learning Theories: An Educational Perspective. Pearson Education, 2012. ISBN: 978-0137021492
9. STAICULESCU, C. Școala și comunitatea locală – Parteneriat pentru educație. București: Ase 2012. ISBN: 978-606-505-478-3

VALOAREA FORMATIVĂ A EDUCAȚIEI ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE ALE ASISTENȚILOR MEDICALI

THE EDUCATIONAL FORMATIVE VALUE IN THE DEVELOPMENT OF NURSES' SOCIAL COMPETENCIES

Adriana SLUSAR, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor învățământ primar, România

Adriana SLUSAR, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
primary education teacher, Romania
ORCID: 0009-0002-2535-8386
slusaradriana87@gmail.com

CZU: 377.6.091:614.253.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p462-466

Abstract. The article explores the role of educational values in the formation of essential social competencies for nurses. Starting from a theoretical analysis of key concepts, the study emphasizes the need for values promoted in the educational environment on communication skills, empathy, collaboration and responsibility in the process of social competence formation of nurses. The implications of these findings in the context of contemporary medical practice are proposed for analysis, analyzing the theoretical foundations of values-centered education, as well as the correlations between these values and the social skills needed in patient care.

Keywords: educational values, social skills, nurses, empathy, communication, professional training

În contextul transformărilor accelerate din domeniul sănătății, se impune o ajustare a procesului formării profesionale privind dezvoltarea competențelor tehnico-științifice a specialiștilor din acest domeniu, cu aprofundarea elementelor de valorizare a competențelor sociale. Asistenții medicali, considerați în prima linie a îngrijirii pacientului, au nevoie de un ansamblu solid de abilități sociale pentru a răspunde adecvat nevoilor afective, psihologice și culturale ale persoanelor aflate în suferință, menționează F. Chipea în reflectarea valorii sociale a profesiilor medicale [1, p. 26]. Această realitate este reflectată în cerințele tot mai complexe ale sistemelor medicale moderne, care solicită o abordare holistică a pacientului, centrată pe respect, empatie și comunicare eficientă.

Educația valorică devine astfel un pilon esențial în formarea profesională, contribuind la dezvoltarea unei atitudini etice și a unei conduite sociale adecvate. Integrarea valorilor în educația pentru profesie devine o necesitate practică pentru construirea unei relații terapeutice eficiente între asistentul medical și pacient. În acest

sens, formarea bazată pe valori trebuie să fie coerentă, sistematică și susținută pe întreg parcursul pregătirii profesionale – de la teorie la practică.

Valorizarea dimensiunii umane a profesiei de asistent medical presupune integrarea valorilor educației în procesul de formare profesională. Contextul actual al asistenței medicale impune profesioniștilor din domeniu nu doar competențe tehnice, ci și un set complex de abilități sociale, esențiale pentru relaționarea eficientă cu pacienții, familiile acestora și echipa medicală.

Obiectivul acestui articol este de a evidenția modul în care valorile educaționale contribuie la dezvoltarea competențelor sociale ale asistenților medicali, plecând de la fundamente teoretice și ajungând la rezultate ale cercetărilor aplicate. Vom analiza cum pot fi aceste valori integrate în programele de formare și care este impactul lor asupra practicii medicale.

Domeniul educației medicale este într-o stare constantă de evoluție, strâns împletit cu peisajul în continuă schimbare al acordării asistenței medicale, iar pentru a face față provocărilor secolului al XXI-lea, este fundamentală elaborarea programelor de pregătire profesional în acord cu *valorile educației în dezvoltarea competențelor sociale ale asistenților medicali*. Educația medicală bazată pe competențe se caracterizează prin dedicarea sa de a adapta educația medicală la diversele competențe necesare domeniului mereu în evoluție privind asigurarea și menținerea sănătății. Dezvoltarea abilităților, cunoștințelor și atitudinilor, se adaptează la nevoile în schimbare ale sectorului medical și formează lucrători medicali care posedă cunoștințele clinice, abilitățile și calitățile necesare pentru a răspunde cerințelor complexe ale medicinei contemporane.

Limitările programelor de învățământ tradiționale bazate pe timp în educația medicală sunt din ce în ce mai recunoscute. Acestea trebuie să formeze specialiști din domeniul sănătății care posedă nu numai competențe clinice, ci și calitățile esențiale de adaptabilitate și de învățare pe tot parcursul vieții necesare pentru a naviga într-un peisaj medical în continuă schimbare.

În contextul actual al asistenței medicale, sistemele de sănătate ale lumii se confruntă cu mai multe provocări din cauza cererii în creștere pentru asistență medicală, a progreselor tehnologice rapide și a așteptărilor în evoluție a pacienților. Acești factori complecși imprimă programelor de pregătire profesională medicală cerințe de formare care depășesc competențele clinice și necesită adaptabilitate, inovație și participare activă la îmbunătățirea serviciilor de asistență medicală.

Educația în valori este un proces continuu care începe cu îngrijirea și educarea copilului în familie și se extinde prin învățământul universitar și postuniversitar, menționează S. Cristea [2, p. 122] Pentru specialiștii din domeniul sănătății nu este important doar să primească o educație bogată în valori care să contribuie la întărirea pregătirii lor umaniste, ci și să înțeleagă pe deplin procesul de evaluare care stă la baza relației profesionale din domeniul sănătății. Natura umanistă a lucrătorilor din domeniul sănătății este rezultatul unui proces care trebuie dezvoltat pe parcursul studiilor de formare profesional [6, p. 185]. Prin urmare, gândirea axiologică este ne-

cesară pentru a înțelege baza ideologică a mediului lor de lucru în lumina cerințelor vremurilor.

Valorile educaționale reprezintă un ansamblu de principii, norme și idealuri care stau la baza procesului de formare a personalității individului și a conduitei sociale. Ele constituie repere axiologice esențiale în procesul educațional și influențează în mod direct atitudinile, comportamentele și deciziile indivizilor. În contextul educației medicale, valorile precum *respectul față de viață, empatia, demnitatea umană, responsabilitatea profesională* și altruismul capătă o importanță deosebită, întrucât definesc cadrul moral și etic al actului medical.

Potrivit lui Rokeach valorile sunt convingeri durabile că un anumit mod de comportament sau scop existențial este preferabil altora [8, p. 112]. Valorile acționează ca standarde generale care orientează alegerile și comportamentele indivizilor, fiind învățate prin socializare și experiență. În cadrul educațional, acest proces de învățare valorică este realizat atât formal (prin curriculum și metodologie didactică), cât și informal (prin cultura instituțională și modelele oferite de cadrele didactice).

Educația are un rol esențial în dezvoltarea valorilor morale și sociale, acționând ca un vector de cultură, identitate și coeziune socială. Prin intermediul educației, valorile sunt transmise din generație în generație și sunt adaptate contextelor socio-culturale în continuă schimbare. De asemenea, educația permite interiorizarea valorilor și transformarea acestora în norme de conduită personală și profesională.

În formarea asistenților medicali, educația valorică contribuie la conturarea unei identități profesionale centrate pe etică și responsabilitate. Prin intermediul proceselor educaționale, viitorii asistenți medicali învață să relaționeze cu pacienții dintr-o perspectivă umanistă, integrând empatia, compasiunea și respectul pentru diversitatea culturală și religioasă. De asemenea, valorile sunt învățate printr-un demers reflexiv și prin analizarea critică a situațiilor etice întâlnite în practică.

Fundamentele teoretice ale educației valorice sunt diverse și se bazează pe multiple paradigme pedagogice și psihologice. Modelul constructivist, promovat de Piaget [7, p. 85], subliniază faptul ,că învățarea valorilor se produce prin interacțiune socială și experiență directă, ceea ce presupune un rol activ al elevului/studentului în procesul de formare axiologică. Teoria dezvoltării morale a lui Lawrence Kohlberg [5, p. 109] oferă o altă perspectivă relevantă, împărțind evoluția morală în mai multe stadii de complexitate crescândă. În acest model, educația joacă un rol esențial în trecerea de la un nivel de moralitate bazat pe obedienţă și conformism, către o moralitate bazată pe principii universale și conștiință personală. Teoria inteligențelor multiple de Gardner [4, p. 95] scoate în evidență importanța inteligenței interpersonale și intrapersonale în procesul de învățare valorică. Aceste tipuri de inteligență sunt esențiale pentru profesiile de îngrijire, în special pentru asistenții medicali, deoarece facilitează empatia, înțelegerea nevoilor celuilalt și autoreglarea emoțională, asigurând un ansamblu de competente sociale, menite să mențină sistemul medical în formula valorilor umane.

Profesionalizarea vocațională, în special în domeniul sănătății, presupune mai mult decât acumularea de cunoştințe și deprinderi tehnice. Este necesară o formare

axiologică profundă, care să susțină dezvoltarea unei etici profesionale solide. În acest sens, cadrul axiologic se referă la totalitatea valorilor și normelor care reglementează conduita profesională și care sunt transmise prin intermediul procesului educațional.

Un cadru axiologic eficient trebuie să fie integrat în toate componentele educației: curriculum, metodologie, evaluare, interacțiune didactică și cultură instituțională [3, p. 153]. Astfel, formarea valorică nu trebuie privită ca un segment izolat al procesului educațional, ci ca o dimensiune transversală, prezentă în toate aspectele formării profesionale.

În numeroase țări, educația valorică este integrată în formarea cadrelor medicale prin programe specifice axate pe bioetică, comunicare interculturală și reflecție morală. De exemplu, în Statele Unite și în Marea Britanie, programele de nursing includ cursuri de etică aplicată, practici reflexive și instruire în comunicare empatică. Acestea sunt completate de supervizare clinică orientată axiologic și de mecanisme de feedback continuu. În Scandinavia, accentul este pus pe dezvoltarea autonomiei profesionale și a capacității de a lua decizii etice în situații complexe. În Japonia, unde cultura valorică este profund influențată de tradițiile spirituale, formarea medicală include aspecte ale educației morale inspirate din confucianism și budism.

Deși educația valorică este larg recunoscută ca necesară, implementarea ei practică se confruntă cu multiple obstacole: lipsa unui curriculum coerent, insuficiența pregătirii cadrelor didactice în domeniul valorilor, rezistența instituțională la schimbare, precum și dificultatea de a evalua competențele axiologice.

Un alt obstacol important este reprezentat de incongruența dintre valorile promovate în cadrul instituțiilor de învățământ și realitatea din practică. În multe cazuri, studenții constată o ruptură între idealurile învățate și comportamentele observate în spitale, ceea ce poate duce la deziluzie și chiar la abandonul valorilor interiorizate.

Pentru a depăși aceste dificultăți, este necesară elaborarea unor strategii educaționale coerente, care să includă: formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației valorice, utilizarea metodelor reflexive, a jurnalelor de autoevaluare și a dezbaterilor etice, includerea în curriculum a unor module dedicate valorilor și dilemelor morale și colaborarea strânsă între instituțiile educaționale și cele medicale pentru asigurarea coerenței între învățare și practică.

În concluzie, fundamentele teoretice ale valorilor educaționale demonstrează că integrarea acestora în formarea asistenților medicali este posibilă și necesară. O formare bazată pe valori contribuie la construirea unei profesii medicale mai umane, mai etice și mai centrate pe nevoile reale ale pacienților. Valorile educaționale reprezintă acele principii fundamentale care stau la baza procesului de formare și care modelează atitudinile și comportamentele viitorilor profesioniști. Acestea includ respectul, responsabilitatea, empatia, integritatea și solidaritatea. Ele nu sunt transmise doar prin conținuturi curriculare, ci mai ales prin interacțiunile între profesori și studenți, prin cultura instituțională și prin modele de comportament.

Competențele sociale includ capacitatea de a interacționa eficient și armonios cu ceilalți, de a colabora, de a comunica clar și empatic, de a rezolva conflicte și de a manifesta responsabilitate socială [3, p. 117]. Pentru asistenții medicali acestea sunt

vitale, deoarece relația cu pacientul implică un transfer de informații, susținere emoțională și decizii etice.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂLȚĂTESCU, S., CHIPEA, F., CIOARĂ, I. et al. Perspective Sociologice și Comunicaționale. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2001. ISBN 978-606-10-0045-6
2. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. București: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1562-9
3. DIMA, G. Etica și deontologia profesiilor socio-medicale. București: Pro Universitaria, 2014
4. GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books, 1993. 10: 0465025102
5. KOHLBERG, L. Essays on Moral Development, Volume II: The Psychology of Moral Development, San Francisco: Harper & Row, 1984
6. NODDINGS, N. Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education, New York: Teachers College Press, 2002. ISBN 080774168X
7. PIAGET, J. The Moral Judgment of the Child, New York: Free Press, 1965
8. ROKEACH, M. The Nature of Human Values, New York: Free Press, 1973.

VALORIFICAREA CONEXIUNILOR INTERDISCIPLINARE PRIN METODA PROIECTULUI

LEVERAGING INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS THROUGH THE PROJECT METHOD

Silvia PANAS, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor CEMF „Raisa Pacalo"

Silvia PANAS, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
Teacher, CEMF „Raisa Pacalo"
ORCID: 0000-0002-8550-574X
e-mail: silviapanas1995@gmail.com

CZU: 37.026
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p467-473

Abstract. The article examines how the project-based approach facilitates the establishment of interdisciplinary connections, with a focus on the medical disciplines involved in nursing education. It highlights the advantages of this method in the teaching process, as well as the complementary roles of the teacher and students in its application. In nursing classes, the project becomes a tool for integrating theoretical and practical knowledge, contributing to the development of professional competencies, fostering collaboration, and empowering students in the learning process.

Keywords: Project method, interdisciplinary connections, Nursing, nurse trening, integration of theory and practice, professional competences, the teacher, nurses.

În realitatea educațională contemporană, se observă că abordările interdisciplinare și metodele pedagogice inovatoare, menite să stimuleze interesul elevilor pentru învățare, sunt doar parțial incluse în curriculumul ceea ce lasă numeroase discrepanțe epistemologice și metodologice neadresate.

Astfel, accentul pe stimularea interesului elevilor prin abordări interdisciplinare în activitatea de predare, învățare și evaluare este considerat o direcție inovatoare la nivel național și internațional. Această orientare pune în prim-plan modul în care motivația intrinsecă, fundamentată pe curiozitatea și dorința elevului de a înțelege, de a explora și de a descoperi, influențează procesul de formare.

Cercetările recente din domeniul pedagogiei și psihologiei educaționale subliniază importanța unei educații centrate pe interesul elevului și pe interdisciplinaritate. Acest tip de educație nu se limitează la transmiterea de informații, ci urmărește să dezvolte competențe complexe, care să permită elevilor să facă față provocărilor societății moderne. O abordare interdisciplinară presupune integrarea conținuturilor din mai multe domenii, astfel încât elevii să înțeleagă fenomenele în ansamblul lor și să dobândească o viziune holistică asupra realității. În prezent, interdisciplinaritatea

este privită ca una dintre cele mai importante provocări atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, pentru progresul științei și al educației. Interdisciplinaritatea nu este doar un concept abstract, ci o realitate care influențează modul în care se structurează cunoașterea și se organizează procesul de învățare.

Interdisciplinaritatea: „o formă a colaborării între diferite obiecte de studiu prin asocierea a mai multor păreri" [5, p. 77], abordare ce presupune o conlucrare a diverselor arii curriculare [4], integrarea metodelor, conceptelor și teoriilor din mai multe domenii de activitate pentru a obține rezultate inovatoare în domeniul academic [2], o componentă esențială a educației primare, prin faptul că reprezintă o opțiune pedagogică și o necesitate obiectivă în contextual dezvoltării unei educații de calitate [1].

De asemenea, o educație centrată pe interes și interdisciplinaritate are un impact pozitiv asupra performanței. Elevi asistenți medicali devin mai motivați, mai implicați și obțin rezultate mai bune, deoarece înțeleg relevanța cunoștințelor în raport cu viața reală. Astfel un aspect esențial este faptul că educația bazată pe interdisciplinaritate și interesul elevilor contribuie la formarea unor competențe transversale, indispensabile în contextul social actual.

Chestionarul, utilizat ca metodă de cunoaștere a elevilor se dovedește a fi valoros deoarece rezultatele obținute reflectă realitatea din școală. Acestea pot confirma sau infirma ipotezele formulate și, în același timp, oferă sugestii utile pentru îmbunătățirea procesului didactic.

Chestionarea realizată a avut ca obiectiv evaluarea eficienței învățării prin metoda proiectului. Alcătuit din 15 întrebări și cu 3 variante de răspuns foarte util, util, puțin util.

Datele chestionarului cuprind analiza răspunsurilor oferite de 97 elevi, calificarea asistent medical, care au fost și sunt încadrați în diferite proiecte, ca activitate extracurriculară și activitate didactică.

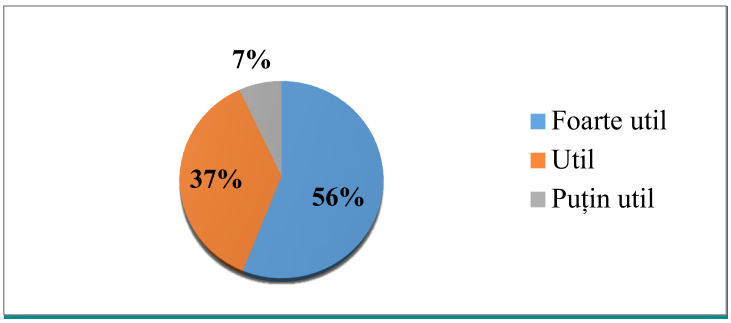


Figura 1. Evaluarea eficienței învățării elevilor asistenți medicali prin metoda proiectului

Rezultatele evaluării eficienței învățării prin metoda proiectului, prezentate astfel Foarte util – 56%, Util – 37%, Puțin util – 7%, conturează o imagine clară asupra percepției elevilor asistenți medicali. Metoda proiectului este apreciată de marea majoritate a elevilor, fiind percepută ca foarte utilă sau utilă în procesul de învățare.

Totuși, prezența unui procent minor de răspunsuri critice arată că eficiența ei depinde de modul de implementare și de relevanța proiectelor pentru fiecare grup de elevi.

În baza rezultatelor obținute metoda proiectului stimulează participarea activă, colaborarea și dezvoltarea competențelor practice, dar necesită adaptare pentru a fi relevantă pentru toți elevii. Activitățile extracurriculare par să completeze procesul didactic, oferind un cadru mai flexibil și mai atractiv pentru aplicarea acestei metode.

Printre acestea se numără gândirea critică, capacitatea de rezolvare a problemelor, colaborarea, comunicarea eficientă și adaptabilitatea. Elevii asistenți medicali învață prin intermediul sarcinilor didactice interdisciplinare, astfel sunt pregătiți să înțeleagă complexitatea pacienților și să găsească soluții inovatoare pentru problemele cu care se confruntă.

Corelarea informațiilor din Nursing, Anatomie și fiziologia omului și Comunicare și psihologie medicală contribuie în mod substanțial la formarea și dezvoltarea gândirii flexibile, precum și a capacității de a pune în practică cunoștințele dobândite. Această corelare contribuie la structurare și organizare a conținuturilor, generând o legătură disciplinară care sprijină dobândirea cunoștințelor din alte domenii.

Modalitățile de organizare interdisciplinară a conținuturilor se diferențiază în funcție de natura transferurilor aplicate între disciplinele Nursing, Anatomie și fiziologia omului și Comunicare și psihologie medicală.

- Interdisciplinaritatea unor domenii adiacente (Farmacologia generală, Anatomie și fiziologia omului, Igiena, Microbiologia și virusologia, Medicina internă cu nursing specific);
- Interdisciplinaritatea problemelor studiate (planul de nursing);
- Legătura dintre metode și experiență sau strategii de analiză științifică (metoda analizei sistemice, simularea, modelarea, învățarea bazată pe situații problematizate);
- Transferul de concepte (valorificarea conceptelor în diferite domenii de cunoaștere, cum ar fi: analiza conceptului de homeostazie sau a conceptului de comunicare eficientă).

Promovarea interdisciplinarității este strâns legată de stimularea creativității elevilor asistenți medicali în cadrul lecțiilor. Profesorul intervine cu exemple, folosind corelațiile obligatorii prevăzute în programa de studii și impuse de logica noilor informații, fapt care conduce la interdisciplinaritate. Instruirea interdisciplinară implică o serie de interacțiuni care se manifestă prin următoarele:

- Utilizarea unor metode didactice, informații sau limbaj specific unei anumite discipline;
- O interpretare echivalentă a aceluiași fenomen sau proces;
- Valorificarea resurselor teoretice din alte arii de studiu.

Prin integrarea interdisciplinarității, elevii nu mai percep cunoștințele ca pe fragmente izolate, ci ca pe un ansamblu coerent, în care disciplinele se completează

reciproc. Această abordare contribuie la crearea unui cadru educațional dinamic, în care învățarea capătă relevanță și sens.

Tabelul 1. Condiții pentru aplicarea interdisciplinarității în proiecte educaționale

Nr. ord	Criterii	Obiective	Sarcinii
1	Interdisciplinaritatea trebuie aplicată în combinație cu monodisciplinaritatea și multidisciplinaritatea	Asigură echilibru între aprofundare disciplinară (monodisciplinar) și cooperare între discipline (multi- și interdisciplinar). Permite tranziții flexibile între abordări	Programe care alternează module monodisciplinare cu proiecte multidisciplinare și cu sarcini interdisciplinare integrate
2	Pentru a aplica abordări interdisciplinare, este necesară modificarea unor programe de învățământ, concepute pe baza strategiilor disciplinare	Necesită revizuire curriculară: obiective, competențe, conținuturi, metodologii și evaluare pentru a integra teme comune	Crearea de unități de învățare comune, revizuirea modulelor la disciplină, elaborarea de rezultate de învățare comune
3	Interdisciplinaritatea dintre Nursing, Anatomie și fiziologia omului și Comunicare și psihologie medicală trebuie asociată cu strategii inovatoare de organizare a conținuturilor, precum digitalizarea	Integrarea tehnologiei și a altor strategii (e-learning, simulări, portofolii digitale) crește relevanța și fezabilitatea interdisciplinară.	Platforme LMS comune, simulări clinice digitale, proiecte de telemedicină care implică comunicare pacient-profesionist, planul de nursing pentru activități practice
4	Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru a aplica sistematic abordări interdisciplinare	Capacitate sporită a personalului didactic de a proiecta prin metoda proiectului, coordona și evalua activități interdisciplinare schimb cultural în instituție	Cursuri și ateliere de design curricular interdisciplinar, mentorat, schimburi de bune practici, comunități profesionale de învățare, microcredite pentru competențe interdisciplinare

Totodată evaluare prin proiecte susține predarea și învățarea, monitorizează calitatea formării și facilitează dezvoltarea abilităților de autoevaluare ale elevilor, bazate pe analiza, integrarea și valorificarea cunoștințelor. S-a constatat că elevii sunt implicați, prin activități interdisciplinare precum rezolvarea planului de nursing, căutarea de soluții centrate pe pacient.

Metodele pedagogice inovatoare, precum metoda proiectului, învățarea prin descoperire sau învățarea colaborativă, au rolul de a transforma procesul educațional într-o experiență activă și motivantă. Ele stimulează curiozitatea, implicarea și res-

ponsabilitatea elevilor, oferindu-le ocazia să participe direct la valorificarea cunoștințelor. În acest sens, educația devine un proces dinamic, centrat pe nevoile și interesele elevilor, nu doar pe obiectivele formale ale curriculumului și proiectul didactic.

Nu întâmplător metoda proiectului se numește tehnologia pedagogică a secolului XXI. Această metodă de predare este cea care realizează pe deplin cerințele de bază ale standardelor de a doua generație și oferă răspunsuri la întrebările stringente ale pedagogiei moderne: „Ce să predați?", „Cum să învățați?" etc. [3].

Metoda proiectului reprezintă o strategie didactică modernă, centrată pe elev, care facilitează integrarea cunoștințelor din diverse domenii și aplicarea lor în contexte practice. În domeniul medical, această metodă are un rol esențial în formarea viitorilor asistenți medicali, deoarece permite îmbinarea teoriei cu practica și dezvoltarea competențelor profesionale necesare. Pentru ca o activitate să fie desfășurată în mod eficient, este necesar ca aceasta să fie planificată din timp. În sistemul educațional, acest lucru presupune anticiparea etapelor care urmează să fie parcurse pentru a asigura procesul de instruire și formare. În cadrul lecțiilor de Nursing, proiectele pot include studii de caz, planuri de îngrijire, voluntariat de educație pentru sănătate sau simulări practice. Astfel, elevii învață să coreleze cunoștințele de anatomie, farmacologie, psihologie și etică medicală, construind o viziune integrată asupra profesiei.

În confirmarea faptului că demersul anticipativ al educației și instruirii este necesar, prezintă următoarele argumente:

- educația este un demers teleologic, prefigurat conștient, inclusiv la nivelul microsecvențelor sale (unități de învățare, lecții);
- educația constituie un act de mare complexitate și responsabilitate, prin urmare, ea se va consuma în acord cu o anumită programare și prescriere detaliată ale acțiunilor specifice;
- atingerea finalităților se face gradual, treptat, pe grupe de ținte cu grade de obiectivare diferite;
- necesitatea optimizării permanente a actului didactic și de adecvare la noi încetări;
- securizarea cadrului didactic și eliminarea amatorismului în predare [5, p. 311].

În această ordine de idei, M. Florea și A. Țăranu definesc conceptul de proiectare pedagogică ca activitate care anticipează realizarea obiectivelor, conținuturilor, metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia [Apud: 6, p. 178].

Prin intermediul proiectelor, elevii sunt implicați activ în procesul de învățare, fiind responsabili de documentare, analiză, colaborare și prezentarea rezultatelor. Profesorul devine un coordonator și facilitator, oferind resurse și îndrumare, dar lăsând elevilor libertatea de a explora și de a găsi soluții. Această abordare stimulează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a lucra în echipă, competențe indispensabile în profesia medicală.

Învățarea bazată pe proiecte este una dintre ideile pedagogice care, deși are o vechime considerabilă, abia în ultima perioadă a căpătat o consistență deplină la nivelul practicilor didactice, în care este tratată ca metodă interactivă de predare–învățare ce implică, de regulă, o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi [3].

În abordarea proiectului pedagogic de orice nivel, Ion Negreț-Dobridor evidențiază necesitatea solidarizării pedagogiei prin obiective cu pedagogia bazată pe competențe – ambele având nevoie de o tehnologie educațională riguroasă și creativă [7].

În cadrul educației contemporane, interdisciplinaritatea se evidențiază ca un element esențial pentru stimularea interesului elevilor față de procesul de învățare. Această abordare, care presupune îmbinarea și corelarea conținuturilor din diferite discipline, contribuie semnificativ la crearea unui mediu educațional dinamic și atractiv. În învățământul primar, adoptarea unei perspective interdisciplinare are un impact incontestabil asupra dezvoltării competențelor complexe ale elevilor, întrucât îi ajută să înțeleagă realitatea în mod integrat și să aplice cunoștințele dobândite în situații variate.

Interdisciplinarității constă în pregătirea elevilor pentru viața reală. Prin activități care depășesc granițele disciplinelor tradiționale, copiii dobândesc abilități practice și competențe transversale, precum gândirea critică, creativitatea și capacitatea de colaborare. În plus, personalizarea învățării devine posibilă, întrucât fiecare elev își poate valorifica interesele și potențialul propriu în cadrul activităților interdisciplinare.

În concluzie, metoda proiectului este un instrument valoros în educația medicală, promovând învățarea activă, integrarea cunoștințelor teoretice și practice, dezvoltarea competențelor profesionale și stimularea colaborării între elevi, sub îndrumarea unui profesor cu rol de facilitator și mentor.

Integrarea abordărilor interdisciplinare și a metodelor pedagogice inovatoare în curriculumul este o necesitate pentru educația actuală. Aceasta nu doar că reduce discrepanțele epistemologice și metodologice existente, dar oferă elevilor instrumentele necesare pentru a răspunde provocărilor actuale. Astfel educația centrată pe interes și interdisciplinaritate devine astfel un pilon fundamental în formarea unor cetățeni competenți, responsabili și capabili să contribuie activ la dezvoltarea societății. Elevii calificarea asistenți medicali devin motivați și implicați în ceea ce favorizează nu doar performanța academică, dar și formarea competențelor durabile. Astfel, interdisciplinaritatea, susținută de motivația intrinsecă, se dovedește a fi un instrument esențial pentru consolidarea procesului educațional și pentru pregătirea elevilor în vederea integrării eficiente în societatea.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU G. *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*. Ploiești: Editura Universității, 2001, ISBN 978-973-381-500-41

2. APETREI, D. *Inter- pluri-și transdisciplinaritatea de la teorie la practică*. Iași: Pim, 2009, 418 p.
3. CIOLAN L. Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
4. CIOLAN, L., CIOLAN, L. A. *Demersuri integrate în învățământul primar, Program universitar în domeniul Pedagogiei pentru Învățământ Primar și Preșcolari adresat cadrelor didactice din mediul rural*, Iași: 2008, ISBN 978-973-0-05393-7
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*.Iași: Polirom, 2006, ISBN 973-9248-03-9 463 p.
6. DANDARA O. ș.a. *Pedagogie. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011. 219 p.
7. NEGREȚ-DOBRIDOR I. *Didactica Nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul*. București: Aramis, 2005.

STRATEGIA ÎNVĂȚĂRII PRIN DESCOPERIRE ÎN DEZVOLTAREA AUTONOMIEI COGNITIVE

DISCOVERY LEARNING STRATEGY IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AUTONOMY

Alexandru-George ȚICĂU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Alexandru-George ȚICĂU, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0007-1270-9542
e-mail: alexticau@yahoo.com

CZU: 37.02
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p474-479

Abstract. The study is based on the analysis of the following cognitive processes: reflection, critical reflection and critical thinking within inquiry-based learning, highlighting the fact that these are integrated into all stages of the inquiry cycle, not just in evaluation. The example of making a decorative vase illustrates how the discovery learning method supports the development of key competencies, autonomy and critical thinking in the primary cycle. Practical activities, focused on exploring materials and solving problems, lead to active, contextualised and meaningful learning. The results confirm the formative value of the method in early education.

Keywords: investigations, learning methods, curiosity, critical thinking

Introducere

Învățarea prin descoperire reprezintă una dintre direcțiile fundamentale ale pedagogiei moderne, având la bază concepția constructivistă asupra cunoașterii și a dezvoltării cognitive. Un rol central în fundamentarea acestei abordări îl are Jerome Bruner [3], care formulează o serie de principii esențiale pentru organizarea procesului educativ. Astfel, predarea unei discipline trebuie realizată în concordanță cu modalitățile de gândire specifice copilului, iar orice copil poate fi învățat orice conținut, la orice vârstă, cu condiția utilizării unor metode și mijloace didactice adecvate nivelului său de dezvoltare. Un alt principiu esențial este structurarea curriculumului în spirală, care presupune reluarea conceptelor la vârste diferite, într-o manieră progresivă și cu un grad sporit de complexitate. În acest context, Bruner subliniază importanța învățării prin descoperire, prin care elevul este pus în situația de a manipula obiecte, de a rezolva probleme și contradicții, fiind implicat activ în procesul de instruire [3, pp. 42–43].

Învățarea prin descoperire se înscrie în categoria metodelor euristice, fiind o metodă complexă ce angajează elevul în căutarea și dobândirea activă a cunoștințelor. Din perspectiva schimbării produse la nivelul elevului, Landsheere [10] delimitează metodele didactice în metode heterostructurante, în care transformarea elevului este

realizată prin intervenția altei persoane (ex. expunerea, conversația, studiul de caz, problematizarea), și metode autostructurante, în care elevul se transformă prin activitate proprie (ex. descoperirea, observația, exercițiul). În această clasificare, învățarea prin descoperire este considerată o metodă autostructurantă, cu un pronunțat caracter activ-participativ.

Metodologia cercetării

Studiul se concentrează pe analiza proceselor cognitive precum reflecția, reflecția critică și gândirea critică, în contextul învățării bazate pe investigație, evidențiind integrarea acestora în toate etapele ciclului investigațional, inclusiv evaluarea. Cercetarea utilizează exemple practice, precum realizarea unei vaze decorative, pentru a ilustra modul în care metoda învățării prin descoperire sprijină dezvoltarea competențelor-cheie, a autonomiei și a gândirii critice în ciclul primar.

Metodele de explorare a realității constituie un cadru metodologic privilegiat pentru învățarea prin descoperire. Acestea pot fi clasificate în metode de explorare directă a realității, bazate pe contactul nemijlocit cu obiectele și fenomenele (observarea sistematică independentă sau dirijată, experimentul, studiul de caz, cercetarea documentelor, ancheta, studiile comparative, elaborarea de monografii, coparticiparea la evenimentele vieții cotidiene), și metode de explorare indirectă a realității, care presupun utilizarea substitutelor realității, precum demonstrația și modelarea [6, 12]. În aceeași linie, Ionescu [9] consideră că observația, experimentul și studiul de caz sunt forme specifice ale învățării prin descoperire.

O clasificare relevantă a metodelor didactice este propusă de M. Ionescu, care include, în cadrul metodelor de cercetare a realității, atât metode de cercetare directă (observația sistematică, experimentul, abordarea euristică și învățarea prin descoperire în plan material, munca în grup), cât și metode de cercetare indirectă (abordarea euristică și învățarea prin descoperire în plan mental, demonstrația, modelarea). Această abordare evidențiază faptul, că descoperirea poate avea loc atât la nivel concret, cât și la nivel abstract, cognitiv.

Învățarea prin descoperire poate îmbrăca forme variate. Bontaș [1,2] distinge între descoperiri spontane, care apar întâmplător și independent de pregătirea formală, descoperiri științifice, realizate de specialiști, și descoperiri didactice sau redescoperiri, specifice procesului de învățământ. În cadrul educațional, descoperirea didactică este o activitate în care elevul are rolul principal în aflarea adevărului, profesorul având funcția de ghid și facilitator al procesului.

Fundamentele pedagogice ale învățării prin descoperire sunt asociate și cu filosofia educațională a lui John Dewey [7], care subliniază necesitatea creării unor condiții organizatorice și metodologice favorabile descoperirii. Descoperirea didactică este posibilă doar în măsura în care elevii sunt pregătiți cognitiv, sunt familiarizați cu obiectivele și etapele activității, dispun de resursele necesare și sunt sprijiniți printr-o îndrumare adecvată. În acest sens, eficiența descoperirii depinde în mare măsură de calitatea conducerii didactice. Caracteristicile descoperirii în învățământ includ du-

rata relativ scurtă, costurile materiale reduse și utilizarea raționamentelor inductive, deductive și analogice.

În funcție de tipul de raționament implicat, se disting mai multe forme ale descoperirii: descoperirea inductivă (de la particular la general), descoperirea deductivă (de la general la particular) și descoperirea transductivă sau prin analogie. Descoperirea inductivă poate fi deschisă, specifică preșcolarilor și școlarilor mici, sau structural-inductivă, întâlnită la elevii mai mari și studenți. Descoperirea deductivă poate fi simplă, semideductivă sau ipotetico-deductivă, iar descoperirea prin analogie este frecvent utilizată în activități de creație și cercetare.

În context contemporan, învățarea prin descoperire este integrată în paradigma învățării prin investigare (Inquiry-Based Learning – IBL), care pune accent pe formularea de întrebări, investigarea problemelor și implicarea activă a elevilor în construirea cunoașterii [13]. Procesul investigativ este structurat într-un ciclu de cinci etape, recunoscut în literatura de specialitate [4,5,8]. Totodată, IBL este inseparabilă de reflecția critică și de dezvoltarea gândirii critice, acestea fiind condiții esențiale pentru o învățare profundă și durabilă [15].

Exemplificare: investigarea proprietăților materialelor utilizate și a etapelor de realizare artizanală a unei vaze decorative (tabelul 1), de la selecția și prelucrarea materialelor până la finisarea produsului final.

Tabelul 1. Abilități reflective și de gândire critică în ciclul învățării bazate pe investigație

Etapa	Descrierea etapei	Abilități reflective și de gândire critică- exemple
Angajare/ Provocare	Ce este o vază decorativă și care este rolul ei? Ce tipuri de vaze decorative cunoaștem (din ceramică, sticlă, lemn, hârtie, materiale reciclabile)? Ce proprietăți trebuie să aibă o vază decorativă? Din ce materiale se pot confecționa vaze decorative? Realizați o vază decorativă folosind tehnici artizanale.	Reflecție asupra vazei decorative în viața cotidiană și asupra funcțiilor sale estetice și practice. Reflecție privind proprietățile necesare materialelor utilizate: rezistență, stabilitate, impermeabilitate, textură, culoare. Identificarea relației dintre material și funcția obiectului decorativ.
Explorare	Căutarea și analizarea materialelor documentare (resurse web, materiale puse la dispoziție de profesor). Documentare privind: – tipuri de materiale utilizate în realizarea vazelor decorative; – tehnici artizanale (modelare, papier-maché, lipire, decorare); – etapele de realizare a unei vaze decorative; – schița prototipului vazei.	Reflecție asupra procedurilor necesare pentru obținerea stabilității vazei, pentru uscarea materialului, pentru netezirea suprafețelor sau corectarea imperfecțiunilor. Gândire critică: formularea de exemple care evidențiază legătura dintre proprietățile materialelor și utilizarea vazei (ex.: vasele din papier-maché sunt ușoare, dar necesită impermeabilizare).

Etapa	Descrierea etapei	Abilități reflective și de gândire critică- exemple
Explicare	Realizarea vazei decorative conform tehnicii alese (ex. papier-maché, modelare din materiale reciclabile). Decorarea și finisarea vazei.	Reflecție asupra dificultăților întâmpinate în etapele de modelare și asamblare. Reflecție critică asupra soluțiilor aplicate atunci când materialul este prea moale, instabil sau greu de modelat. Gândire critică: cum pot accelera uscarea materialului? Alegerea și argumentarea soluției optime. Gândire critică: ce tehnici de decorare sunt cele mai potrivite pentru materialul ales?
Elaborare	Formularea de concluzii privind materialele utilizate, tehnicile aplicate și rolul vazei decorative. Extinderea activității prin propunerea unor variante alternative de realizare a vazei.	Reflecție asupra diversității utilizărilor obiectelor decorative realizate artizanal. Gândire critică: identificarea soluțiilor de impermeabilizare a vazei decorative (lac, vernis, ceară). Alegerea soluției optime și argumentarea acesteia. Gândire critică: proiectarea unei vaze decorative 3D cu formă complexă.
Evaluare	Evaluarea procesului de învățare și a produsului final (vaza decorativă).	Gândire critică: – dificultățile de documentare și selecție a surselor credibile; – dificultățile întâmpinate în realizarea vazei decorative și modalitățile de depășire; – analiza estetică și funcțională a produsului final; – propunerea unor îmbunătățiri ale vazei decorative realizate.

Analiza competențelor cheie formate și rezultate învățării în urma efectuării activității de realizare a vazei decorative sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Analiza etapelor învățării bazate pe investigație cu rezultatele învățării.

Exemplu: realizarea unei vaze decorative

Etapa	Competențe-cheie vizate	Rezultatele învățării
Angajare / Provocare	Competența de a învăța să înveți; Comunicarea în limba maternă; Competențe sociale și civice; Sensibilizare și expresie culturală	La finalul etapei, elevul identifică și descrie rolul vazei decorative în viața cotidiană, formulează întrebări relevante privind materialele și funcțiile acesteia și manifestă interes pentru investigarea propusă.
Explorare	Competența digitală; Competențe STEM; Competența de a învăța să înveți; Competențe sociale și civice	Elevul selectează și analizează informații din surse credibile, identifică proprietățile materialelor adecvate și elaborează un prototip/schiță a vazei decorative, demonstrând capacitate de colaborare.

Explicare	Competențe STEM; Comunicarea în limba maternă; Competența de a învăța să înveți; Competențe sociale și civice	Elevul descrie și explică etapele de realizare a vazei decorative, argumentează alegerile tehnice și estetice și analizează critic dificultățile întâmpinate și soluțiile adoptate.
Elaborare	Sensibilizare și expresie culturală; Competența de a învăța să înveți; Competențe antreprenoriale; Competențe STEM	Elevul formulează concluzii privind procesul și produsul realizat, propune soluții de îmbunătățire și transferă cunoștințele dobândite în contexte noi (ex. realizarea unei vaze decorative 3D).
Evaluare	Competența de a învăța să înveți; Competențe sociale și civice; Comunicarea în limba maternă; Sensibilizare și expresie culturală	Elevul evaluează critic procesul de învățare și produsul final, identifică punctele forte și limitele activității și formulează propuneri argumentate pentru optimizarea rezultatelor.

Reflecția și reflecția critică presupun procese de autocunoaștere și de focalizare conștientă asupra experiențelor personale de învățare, diferența dintre acestea fiind determinată de nivelul de profunzime și de dimensiunea evaluativă a analizei realizate. În timp ce reflecția vizează conștientizarea și descrierea experienței, reflecția critică implică analiza acesteia prin raportare la criterii, alternative și consecințe. Gândirea critică, la rândul său, se concentrează asupra diversității experiențelor, asupra proceselor cognitive implicate și asupra identificării și rezolvării problemelor apărute în contexte de învățare autentice.

Raportate la ciclul învățării bazate pe investigație, reflecția, reflecția critică și gândirea critică nu pot fi considerate activități izolate sau limitate la etapa finală de evaluare. Așa cum reiese și din tabelele prezentate anterior, aceste procese cognitive interferează cu acțiunile specifice fiecărei etape a ciclului investigației, de la angajare și explorare până la elaborare și evaluare, confirmând perspectivele formulate în literatura de specialitate [4]. Astfel, elevii sunt permanent implicați în analizarea propriilor demersuri, în luarea deciziilor și în ajustarea strategiilor utilizate.

Exemplul elaborării unei vaze decorative ilustrează în mod concret modul în care învățarea prin descoperire favorizează dezvoltarea progresivă a reflecției și a gândirii critice în ciclul primar. Pe parcursul activității, elevii analizează proprietățile materialelor, anticipează dificultăți, testează soluții și evaluează rezultatele obținute, ceea ce conduce la o învățare activă, contextualizată și semnificativă. Practicarea sistematică a reflecției contribuie la creșterea eficienței activităților de investigație [11], iar, în același timp, învățarea bazată pe investigație stimulează dezvoltarea reflecției și a gândirii critice încă de la vârste mici [14].

Concluzii. În studiul realizat s-a prezentat și evidențiat faptul, că metoda învățării prin descoperire reprezintă o strategie didactică deosebit de valoroasă în ciclul primar, întrucât permite integrarea competențelor-cheie, a rezultatelor învățării și a proceselor reflective într-un demers unitar. Realizarea vazei decorative nu constituie doar un produs final cu valoare estetică, dar un context educațional autentic care

sprijină formarea gândirii critice, a autonomiei în învățare și a capacității elevilor de a construi sens prin experiență directă, contribuind astfel la dezvoltarea personalității elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. BONTAȘ, I. Pedagogia învățământului superior tehnic, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.
2. BONTAȘ, I. Pedagogie, Editura ALL, București, 2008
3. BRUNER, J. S. Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
4. BSCS Science Learning. BSCS 5E instructional model. 2019. Retrieved from https://bscs.org/bscs-5e-instructional-model/
5. BYBEE, R., & LANDES, N. M. Science for life and living: An elementary school science program from Biological Sciences Improvement Study (BSCS). The American Biology Teacher, 1990, 52(2), 92-98. https://doi.org/10.2307/4449042
6. CERGHIT, I. Metode de învățământ, ediția a IV revizuită și adăugită. Editura Polirom, Iași, 2011
7. DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1992
8. DURAN, L.B. & DURAN, E. The 5E instructional model: A learning cycle approach for inquiry-based science teaching. The Science Education Review, 2004, 3(2), p. 49-58.
9. IONESCU, M.; RADU I. Didactica modernă, Ediția a II-a, revizuită. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
10. LANDSHERE, G.V. Definirea obiectivelor educatiei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
11. MÄEOTS, M., SIIMAN, L., KORI, K., PEDASTE, M. Relation between students' reflection levels and their inquiry learning outcomes. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN2016), Barcelona, Spain. 2016 ffhal-01399062f.
12. MOISE, C.; SEGHEDIN, E. Metodele de învățământ Cucoș, C. (coord.), Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Polirom, Iași, 2009.
13. PEDASTE, M., MÄEOTS, M., SIIMAN, L., DE JONG, T., VAN RIESEN, S.A.N., KAMP, E.T., MANOLI, M.M., & TSOURLIDAKI, E. Phases of inquiry-based learning: 175 Definitions and the inquiry cycle. Educational Research Review, 14, p. 47– 61. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003
14. RAHMI, Y.L., ALBERIDA, H., ASTUTI, M. Y. Enhancing students' critical thinking skills through inquiry-based learning model. Journal of Physics: Conference Series, 1317(1), 1-6. 2019. https://doi.org/10.1088/1742- 6596/1317/1/012193
15. THAIPOSRI, P., & WANNAPIROON, P. Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174, 2137 – 2144, 2015. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.013

PREMISE ALE CARIEREI PEDAGOGICE DE SUCCES ÎN ERA COMPETENȚELOR SECOLULUI XXI

PREMISES OF A SUCCESSFUL CAREER IN THE ERA OF 21st CENTURY COMPETENCIES

Sebastian CHIRIMBU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Spiru Haret" din București

Sebastian CHIRIMBU, PhD, Associate Professor,
"Spiru Haret" University of Bucharest
ORCID: 0000-0002-1849-9714
e-mail: sebastian.chirimbu@spiruharet.ro

CZU: 37.091.12
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p480-489

Abstract. This article examines success in academic teaching careers as a complex and multidimensional construct shaped by both quantitative and qualitative factors. Student outcomes, including knowledge acquisition, critical thinking, and applied skills, are central indicators, yet they are influenced by learning approaches and teaching environments. Effective educators play a key role in fostering stimulating learning contexts, guiding independent study, and interpreting student feedback critically. The study highlights the importance of comprehensive evaluation systems combining student feedback, peer review, and self-reflection, alongside continuous professional development through both institutional and individual initiatives. Institutional support, mentoring, and collaborative practices further enhance teaching quality and career progression. Personal attributes such as career calling and adaptability are identified as essential for sustaining motivation and responding to educational change. Teacher development is described as a dynamic, non-linear process involving reflective practice and integration of theory with classroom experience.

Keywords: competencies, professional development, communication skills, emotional intelligence, higher education

Introducere

Evaluarea succesului într-o carieră didactică universitară implică o combinație de rezultate măsurabile și indicatori mai calitativi, orientați spre dezvoltare. Rezultatele eficiente ale învățării studenților pot fi observate prin progresul în dobândirea cunoștințelor, demonstrarea abilităților aplicate și capacitatea de a se angaja critic într-un domeniu. Performanța academică este adesea influențată de abordările de învățare adoptate de studenți, precum strategiile de învățare profundă, superficială sau strategică, fiecare fiind asociată cu rezultate diferite în performanța la examene și în retenția informațiilor [2, p.24].

În același timp, capacitatea profesorului de a crea medii stimulative și de a ghida învățarea independentă joacă un rol esențial în modelarea acestor rezultate. Feed-

backul pozitiv din partea studenților rămâne o măsură frecvent utilizată a succesului didactic, însă acesta poate fi afectat de bias dacă nu este combinat cu alte instrumente de evaluare. Interpretarea acestui feedback necesită o formare atentă, astfel încât cadrele didactice să se concentreze pe informații aplicabile și nu pe percepții eronat interpretate. Fără o dezvoltare pedagogică orientată spre înțelegerea corectă a evaluărilor studenților, feedbackul riscă să fie ignorat sau utilizat inadecvat [7].

În consecință, au fost propuse sisteme de evaluare cuprinzătoare, care integrează evaluarea colegială, rapoartele de auto-reflecție și observațiile structurate, ca modalități mai fiabile de a evalua eficiența predării și de a stimula dezvoltarea profesională.

Dezvoltarea profesională continuă reprezintă un alt indicator al succesului susținut în mediul academic. Aceasta nu se referă doar la participarea la programe instituționale standard, ci și la inițiative individualizate, precum conceperea de practici de dezvoltare profesională menite să perfecționeze competențe specifice atunci când oferta formală este limitată [17].

Implicarea constantă în ateliere de scriere, rețele de mentorat și inițiative de cercetare colaborativă contribuie, de asemenea, la îmbunătățirea continuă a practicii academice. Mecanismele de suport instituțional joacă un rol semnificativ în susținerea excelenței didactice. Structurile organizaționale solide și asigurarea resurselor adecvate sunt corelate cu o mai bună implementare a curriculumului și cu dezvoltarea competențelor didactice [14, p.17]. Accesul la mentorat, în special pentru cadrele didactice aflate la început de carieră, poate facilita progresul în ierarhia academică, oferind ghidaj atât în predare, cât și în cercetare [13, p.22].

Pentru cadrele didactice internaționale care activează în contexte culturale instituționale diferite, programele de sprijin, precum evaluarea colegială a predării și schemele de coaching, facilitează adaptarea și consolidează competențele pedagogice. Aceste forme de suport se împletesc cu atribute personale, precum vocația profesională și adaptabilitatea. Vocația profesională este asociată cu un nivel mai ridicat de implicare în învățare, datorită valorii motivaționale percepute în profesie. Adaptabilitatea profesională completează acest aspect prin creșterea disponibilității de a dezvolta continuu competențe și de a ajusta strategiile în fața schimbărilor [6].

Acest proces creează oportunități de îmbunătățire reciprocă: cadrele didactice oferă feedback constructiv, în timp ce dobândesc perspective pe care le-ar putea omite în autoevaluare. Contribuțiile academice, precum participarea în comisii, elaborarea de politici sau asumarea unor roluri de conducere la nivel de departament, reflectă implicarea dincolo de activitatea didactică. Aceste activități demonstrează conexiunea cu comunitatea academică și contribuie direct la dezvoltarea curriculumului, menținând relevanța programelor în timp.

Cadrele didactice care se implică activ în alinierea conținuturilor cursurilor cu tendințele actuale din cercetare ilustrează acest aspect al succesului profesional prin contribuții concrete la curriculum. Relația dintre eficiența predării și etica profesională nu poate fi ignorată. Înțelegerea nevoilor cognitive ale studenților influențează stilul didactic și modalitățile de evaluare. Aici se regăsește interacțiunea dintre

o pedagogie fundamentată etic, orientată spre dezvoltarea studenților, și necesitatea menținerii riguroase a standardelor disciplinare.

După cum arată dovezile, succesul într-o carieră academică se bazează pe un echilibru între indicatori cantitativi, precum îmbunătățirea rezultatelor la evaluările standardizate, și indicatori calitativi, precum impactul mentoratului sau inovația în structura cursurilor. Capacitatea de înțelegere a limbajului receptiv la studenți a fost identificată ca predictor al performanței educaționale [12, p.14], sugerând că strategiile de comunicare ale profesorilor pot influența direct indicatorii de succes.

Succesul în contextul academic poate fi un construct stratificat, adesea evaluat prin parametri care, deși par obiectivi, pot conține biasuri culturale și instituționale. În sistemele de învățământ superior în care finanțarea externă a cercetării domină ca reper, obținerea granturilor poate funcționa atât ca simbol al meritului personal, cât și ca indicator al prestigiului instituțional. Nu este vorba doar despre accesul la resurse financiare; obținerea granturilor este asociată frecvent cu percepția asupra calității cercetătorului și a rezilienței sale în medii cu resurse limitate. Universitățile interpretează adesea acest tip de succes ca pe un indicator al relevanței sociale a cercetării finanțate, ceea ce integrează statutul finanțării în criteriile de progres profesional [16]. Totuși, dependența excesivă de aceste măsuri poate umbri alte dimensiuni valoroase ale activității academice, precum excelența didactică sau contribuțiile la comunitățile profesionale.

Dincolo de indicatorii financiari, trăsături personale precum vocația profesională par a avea o influență semnificativă. Aceasta, caracterizată prin pasiune și sens în activitatea desfășurată, este asociată cu niveluri crescute de implicare și satisfacție profesională. În cariera academică, această motivație se manifestă prin angajament constant față de inovația didactică și mentoratul studenților, contribuind la menținerea entuziasmului profesional în contextul schimbărilor instituționale. Cu toate acestea, trebuie menționat că o motivație vocațională puternică, în absența unor structuri de sprijin adecvate, poate conduce la epuizare profesională.

Colaborarea reprezintă un alt element definitoriu al succesului profesional în mediul educațional. Activitatea didactică este în mod inerent una comunicativă, necesitând echilibrarea expertizei de conținut cu abilitățile interpersonale care susțin dezvoltarea profesională atât individuală, cât și colectivă [20, p.23]. Mediile colaborative favorizează îmbunătățirea reciprocă, cadrele didactice lucrând împreună pentru a rafina curriculumul și strategiile de predare, dezvoltând totodată eficiența socială prin relații profesionale pozitive.

Factorii instituționali adaugă o altă dimensiune. Inspirate din ideile lui Maslow privind autoactualizarea, aplicate în dezvoltarea cadrelor didactice, aspecte precum caracterul democratic al departamentelor și posibilitatea controlului asupra condițiilor de muncă sunt corelate cu satisfacția profesională [5]. Percepția autonomiei și a încrederii în mediul instituțional stimulează implicarea în activități didactice creative și cercetare riguroasă, în timp ce structurile ierarhice rigide pot inhiba inițiativa.

Cadrele didactice aflate la început de carieră, în contexte culturale diverse, se confruntă cu provocări complexe. Adaptarea presupune nu doar stăpânirea tehnici-

lor didactice, ci și integrarea perspectivelor pedagogice variate. Adoptarea strategiilor adaptative și flexibilitatea în predare devin esențiale pentru succes, fiind strâns legate de conceptul de adaptabilitate profesională.

Există și o dimensiune etică a succesului academic. Predarea de calitate presupune atenție la nevoile cognitive ale studenților și respectarea standardelor disciplinare. Deciziile pedagogice bazate exclusiv pe comoditate sau popularitate pot compromite învățarea profundă, în timp ce alinierea la obiectivele curriculare și dezvoltarea studenților asigură un parcurs profesional sustenabil.

Programele de formare didactică evidențiază importanța competențelor sociale pentru dezvoltarea autoeficacității academice. Experiențele inițiale arată că stăpânirea tehnicilor de predare nu este suficientă fără integrarea în rețele profesionale. De asemenea, cadrele didactice debutante pot evolua profesional prin reflecție critică asupra deciziilor, dincolo de conformarea strictă la autoritate.

Astfel, succesul academic poate fi structurat pe mai multe dimensiuni: realizări măsurabile (finanțare, publicații), competențe relaționale (colaborare, mentorat), motivație (vocație), suport instituțional (autonomie, încredere), adaptabilitate culturală și etică profesională. Aceste dimensiuni variază în funcție de etapă și context, sugerând necesitatea unei evaluări complexe și integrate.

Privind retrospectiv evoluția carierei didactice, se observă schimbări semnificative în așteptări și în modul de definire a succesului. În trecut, accentul era pus pe stăpânirea conținutului, cu mai puțină atenție acordată pedagogiei. Ulterior, cercetările privind cogniția profesorului și practica reflexivă au evidențiat importanța proceselor interne în dezvoltarea profesională. Reformele educaționale au contribuit la redefinirea rolului profesorului. De exemplu, reforma „Noua Școală Ucraineană" a pus accent pe creativitate și adaptabilitate, cerând profesorilor să răspundă nevoilor educaționale moderne.

Sistemele de evaluare au evoluat, incluzând instrumente precum feedback-ul studenților, evaluarea colegială și reflecția profesională, pentru o apreciere mai nuanțată a performanței [7,p. 22]. De asemenea, cercetările arată că obiceiurile formate timpuriu în carieră pot persista, chiar dacă sunt ineficiente, subliniind necesitatea intervențiilor continue de dezvoltare profesională [8].

Internaționalizarea mediului academic a adus noi provocări și oportunități, evidențiind importanța programelor de integrare și mentorat. În paralel, s-a produs o tranziție de la predarea centrată pe conținut la modele participative și incluzive [18, p.19].

Motivațiile pentru alegerea carierei didactice au rămas relativ constante, incluzând altruismul și dorința de a lucra cu tinerii, dar și factori pragmatici precum stabilitatea profesională [19]. Adaptabilitatea profesională a devenit esențială în contextul schimbărilor curriculare și tehnologice, contribuind la reziliența sistemului educațional [3].

În ansamblu, evoluția carierei didactice reflectă tensiunea dintre tradiție și inovație, între stabilitate și adaptare, conturând un model complex al succesului academic contemporan.

Dezvoltarea carierei cadrelor didactice a fost conceptualizată printr-o varietate de cadre teoretice, fiecare încercând să surprindă progresia competenței profesionale în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini și capacitate reflexivă. Multe dintre aceste modele propun structuri ierarhice sau etapizate, în cadrul cărora profesorii evoluează de la o focalizare procedurală de bază către considerații analitice și etice mai profunde în practica lor. La niveluri inferioare, cadrele didactice se concentrează în principal pe ce acțiuni trebuie realizate și cum să le execute, cu referințe limitate la principii teoretice. Pe măsură ce avansează, apare un accent sporit pe de ce anumite abordări funcționează, integrând teoria pedagogică în procesul decizional. Etapele cele mai avansate includ influențe sociale, morale și politice mai largi în strategiile didactice, recunoscând faptul că educația funcționează într-un context complex.

Mecanismele care determină tranziția de la focalizarea pe sarcini imediate la analiza critică a valorilor educaționale rămân insuficient explorate. Această lacună are implicații pentru proiectarea formării profesionale, deoarece, fără procese clare care să faciliteze dezvoltarea capacității reflexive, cadrele didactice pot stagna la niveluri intermediare, chiar dacă dispun de cunoștințe teoretice avansate.

În contexte aplicate, activitățile de tip lesson study au devenit medii practice în care conceptele teoretice se întâlnesc cu pedagogia cotidiană. Prin proiectarea colaborativă a lecțiilor, incluzând obiective, metode, materiale, etape și evaluări, și prin observarea acestora în practică, profesorii participă la un ciclu de învățare experiențială care reflectă aceste cadre de dezvoltare [15]. Acest model ciclic oferă oportunități repetate de reflecție bazate pe feedback colegial, susținând ideea că dezvoltarea profesională beneficiază de analiza continuă a practicii în raport atât cu rezultatele intenționate, cât și cu fundamentele teoretice.

Teoreticienii au subliniat că sistemele colaborative pot transforma concepte abstracte de dezvoltare în structuri concrete de sprijin. De exemplu, integrarea principiilor de sistematizare și diversificare în sistemele de suport didactic asigură abordarea multidimensională a dezvoltării profesionale: etica profesională, competențele didactice, competența evaluativă și înțelegerea cognitivă [14]. În cadrul acestor structuri, personalizarea joacă un rol esențial, recunoscând faptul că traseele de dezvoltare diferă în funcție de etapa carierei sau de contextul instituțional.

Modelele care pun accent pe gândirea reflexivă evidențiază necesitatea reducerii decalajului dintre teorie și practică. Cadrele didactice observă adesea discrepanțe între ceea ce prescrie teoria și ceea ce practică profesorii experimentați. Aceste diferențe pot fi interpretate fie ca limitări ale teoriei, fie ca probleme de implementare. Modelele eficiente trebuie să includă strategii pentru reconcilierea acestor diferențe. În acest sens, observația colegială are un rol dublu: oferă feedback constructiv și permite contextualizarea practicilor în raport cu teoriile pedagogice.

O altă dimensiune importantă este profesionalismul extins, care îmbină competența didactică cu implicarea reflexivă în comunitățile academice. Participarea la procese evaluative comune contribuie la dezvoltarea conștiinței de sine privind punctele forte și slabe. Acest proces continuu de evaluare și îmbunătățire reflectă o logică

similară cercetării științifice: ipotezele privind predarea eficientă sunt testate, analizate și ajustate.

Elementele emoționale și interpersonale sunt, de asemenea, integrate în modelele de dezvoltare. Reziliența și competența emoțională sunt considerate factori esențiali pentru integrarea adaptativă a feedback-ului și pentru menținerea relațiilor profesionale eficiente. Acestea contribuie la gestionarea stresului asociat schimbărilor curriculare și diversității nevoilor elevilor.

Există puține orientări concrete privind sprijinirea dezvoltării continue în activitatea didactică de zi cu zi, dincolo de ateliere sau evaluări periodice. Integrarea unor momente de micro-reflecție în planificarea lecțiilor ar putea reprezenta o soluție pentru conectarea constantă a teoriei cu practica.

Utilizarea ciclurilor inspirate din lesson study demonstrează eficiența colaborării experiențiale. Cadrele didactice implicate în astfel de practici raportează îmbunătățiri semnificative în proiectarea lecțiilor și în echilibrarea obiectivelor curriculare cu strategiile bazate pe dovezi [15, p. 23]. Observația directă oferă, de asemenea, date valoroase despre procesele de învățare ale elevilor, dificil de surprins doar prin evaluări scrise.

În final, cadrele teoretice devin cu adevărat eficiente atunci când integrează mai multe dimensiuni: suport instituțional, feedback colegial, adaptabilitate contextuală, etică profesională, reziliență emoțională și conexiunea dintre teorie și practică. Natura dinamică a predării impune flexibilitate și adaptare continuă, sugerând că modelele rigide nu pot surprinde pe deplin complexitatea dezvoltării profesionale. Prin crearea unor sisteme flexibile, bazate pe cicluri de aplicare și reflecție, dezvoltarea cadrelor didactice poate deveni un proces continuu și integrat.

Abilitățile de comunicare în cariera didactică academică funcționează ca o combinație dinamică de claritate, empatie, capacitate de răspuns și abilitatea de a media înțelegerea între studenți proveniți din contexte diferite. Ele influențează nu doar eficiența transmiterii cunoștințelor, ci și modul în care studenții trăiesc implicarea în procesul de învățare și își construiesc încrederea în propriile capacități. Cei mai de succes profesori demonstrează adesea fluență atât în comunicarea verbală, cât și în cea nonverbală, ajustându-și tehnicile de comunicare în funcție de particularitățile cursanților, de dinamica grupului și de contextul disciplinar. Aceste ajustări nu sunt statice, ci sunt perfecționate continuu pe baza feedback-ului venit de la studenți, colegi și din evaluările formale.

Comunicarea eficientă la clasă începe adesea prin structurarea explicațiilor într-o manieră logică și coerentă, dar și accesibilă din punct de vedere cognitiv pentru publicul vizat. Atunci când lucrează cu materiale complexe sau abstracte, profesorii competenți fragmentează conținutul în componente ușor de înțeles și le leagă explicit de conceptele generale. Această segmentare funcționează împreună cu utilizarea strategică a exemplelor care rezonează cu fundalul cultural sau profesional al studenților. O astfel de contextualizare contribuie la reducerea decalajelor generate de diferențele de cunoștințe anterioare sau de nivelul diferit de stăpânire a limbajului disciplinar,

mai ales în clasele care includ studenți internaționali sau grupuri provenite din tradiții educaționale diferite.

La fel de importante sunt comportamentele care transmit disponibilitate și deschidere față de întrebări. Profesorii care reușesc să îmbine autoritatea profesională cu căldura interpersonală stimulează, de regulă, un nivel mai ridicat de interacțiune. Studenții apreciază trăsături precum amabilitatea, accesibilitatea, pasiunea pentru predare, pregătirea pentru curs, utilizarea adecvată a umorului pentru susținerea temei și disponibilitatea de a răspunde la întrebări. Aceste calități contribuie direct la construirea încrederii între profesor și student. Încrederea încurajează participarea activă chiar și în rândul celor care sunt inițial reținuți din cauza nesiguranței sau a fricii de a greși în public. În astfel de contexte, încurajarea clară și ascultarea atentă validează contribuțiile studenților, indiferent de corectitudinea lor, transformând dialogul didactic într-un spațiu incluziv de explorare.

Dimensiunile nonverbale, precum orientarea corpului și contactul vizual, completează comunicarea verbală. Gesturile intenționate pot ilustra vizual relațiile dintre concepte; deplasarea în spațiul clasei poate recentra atenția dispersată; expresiile faciale pot transmite grija față de studenți sau entuziasmul față de disciplina predată [11, p.22]. Totuși, aceste elemente trebuie calibrate atent: un comportament prea expansiv poate distrage anumite grupuri, în timp ce o exprimare prea reținută poate diminua energia sesiunilor bazate pe discuții. Profesorii eficienți adaptează aceste elemente în timp real, citind reacțiile studenților pe parcursul diferitelor etape ale lecției.

Procesele de feedback constituie un cadru esențial pentru manifestarea unor competențe de comunicare de nivel înalt [4]. Oferirea unei critici constructive cere precizie: identificarea punctelor forte specifice, dar și formularea unor sugestii clare de îmbunătățire, fără a genera defensivitate. Profesorii familiarizați cu cultura feedback-ului folosesc adesea strategii de tip *feedforward*, adică recomandări orientate spre sarcinile viitoare, nu doar spre greșelile trecute, încadrând astfel comentariul în dezvoltarea continuă a competențelor. Construirea unor bucle de feedback care includ și posibilitatea ca studenții să ofere la rândul lor comentarii contribuie la clarificarea reciprocă și la creșterea așteptărilor colective privind comunicarea în ambele sensuri [7].

Interacțiunile individuale cu studenții în afara cadrului formal al cursurilor, cum ar fi orele de consultații sau sesiunile de mentorat, reprezintă o altă dimensiune în care abilitățile de comunicare influențează profund percepția asupra calității predării. În aceste contexte, ascultarea activă devine esențială: profesorii nu mai oferă doar recomandări prescriptive, ci încearcă să înțeleagă perspectiva studentului asupra dificultăților întâmpinate, înainte de a propune soluții adaptate contextului său [10]. Îndrumarea personalizată rezultată este percepută ca fiind mai relevantă și mai aplicabilă, deoarece izvorăște dintr-o reflecție comună, nu doar dintr-o direcționare unilaterală. Aceste momente consolidează și relația profesor–student, ceea ce se poate reflecta ulterior în participarea mai activă la clasă și în răspunsuri mai sincere în evaluări.

Medierea tehnologică introduce nuanțe suplimentare în comunicarea academică [1, p. 15]. În cursurile online sau în formatele hibride, unde forumurile înlocuiesc o parte a interacțiunilor față în față, claritatea exprimării scrise devine și mai importantă, întrucât indiciile nonverbale sunt diminuate sau absente. Profesorii buni comunicatori formulează explicit așteptările în rubricile pentru interacțiunile online, precizează lungimea și frecvența postărilor, precum și criteriile care privilegiază calitatea în detrimentul cantității, și oferă ei înșiși exemple de postări eficiente, pentru ca studenții să poată vedea concret standardele enunțate. Utilizarea comunicării multimodale, de exemplu combinarea comentariilor text cu scurte mesaje video, poate restabili o parte din proximitatea interpersonală caracteristică mediului fizic și poate susține diferite preferințe de învățare.

Adaptabilitatea interculturală reprezintă o altă dimensiune esențială a competenței de comunicare în toate disciplinele. Profesorii capabili să recunoască variațiile normelor de discurs, cum ar fi deferența accentuată față de autoritate versus stilurile de dezbatere egalitară, preferința pentru întrebări indirecte în locul contestării directe sau preferința pentru întrebări scrise în locul intervențiilor spontane orale, pot organiza participarea în mod echitabil, fără a privilegia exclusiv o singură formă de exprimare. Această flexibilitate susține echitatea în accesul la interacțiuni semnificative, în ciuda diferențelor de confort dintre studenți.

Reglarea emoțională susține toate formele de comunicare pedagogică. Situațiile tensionate, precum gestionarea unui dezacord public privind notarea, impun calm; explicarea rațiunilor într-o manieră echilibrată, concomitent cu recunoașterea perspectivelor diferite, conservă integritatea relației chiar și atunci când consensul nu este atins imediat. Profesorii capabili să gestioneze constructiv situațiile încărcate emoțional pot transforma experiențe potențial alienante în momente formative despre normele discursului academic, rezolvând nu doar conflictul punctual, ci și modelând profesionalismul academic pentru viitoarele medii de lucru ale studenților.

Structurile instituționale pot fie să amplifice, fie să reducă posibilitățile de exercitare eficientă a unor competențe puternice de comunicare [14]. Abilitățile de comunicare nu funcționează doar ca simple canale de transmitere a informației, ci ca instrumente de modelare a relațiilor, influențând percepțiile privind credibilitatea, accesibilitatea, echitatea, empatia și entuziasmul în raport cu toate categoriile de actori din mediul academic, de la studenții din anul I care se confruntă cu concepte fundamentale până la colegii experimentați implicați în proiecte comune de inovare didactică și de cercetare. Impactul lor depășește indicatorii imediați ai succesului didactic: ele modelează reputația profesională în timp, influențând modul în care activitatea unui profesor este reținută mult după încheierea cursului și contribuie astfel substanțial la succesul durabil în instituțiile academice preocupate de excelență atât în plan cognitiv, cât și în cel al calității interacțiunilor umane.

Concluzie: Succesul în cariera didactică universitară este un construct complex, determinat de interacțiunea dintre performanța studenților, calitatea predării și dezvoltarea profesională continuă. Acesta presupune un echilibru între indicatori cantitativi și dimensiuni calitative precum adaptabilitatea, colaborarea și etica

profesională. Comunicarea eficientă și suportul instituțional joacă un rol esențial în consolidarea performanței academice. În ansamblu, succesul didactic se construiește printr-un proces continuu de reflecție, inovare și adaptare la cerințele educației contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRADE, M. S. *Teaching online: A theory-based approach to student success*. Journal of Education and Training Studies, 2015. Disponibil: https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.904 [accesat 2026-03-17]
2. ASIKAINEN, H. et al. *The development of approaches to learning*... Higher Education Studies, 2014. Disponibil: https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p24 [accesat 2026-03-17]
3. BOYACI, M. *The role of self-esteem in predicting pedagogical formation students' career adaptabilities*. International Journal of Contemporary Educational Research, 2019. Disponibil: https://doi.org/10.33200/ijcer.555624 [accesat 2026-03-17]
4. BRATU, M. L. et al. *The expectations of generation Z*. Frontiers in Psychology, 2023. Disponibil: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160046 [accesat 2026-03-17]
5. CARES, R. C.; BLACKBURN, R. T. *Faculty self-actualization*. Research in Higher Education, 1978. Disponibil în baze academice (JSTOR / SpringerLink) [accesat 2026-03-17]
6. CHEN, J.; ZHANG, X. *The impact of career calling*. Frontiers in Psychology, 2023. Disponibil: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1111842 [accesat 2026-03-17]
7. CONSTANTINOU, C.; WIJNEN-MEIJER, M. *Student evaluations of teaching*. BMC Medical Education, 2022. Disponibil: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03148-6 [accesat 2026-03-17]
8. HOBBISS, M. et al. *Habit formation limits growth*. Review of Education, 2020. Disponibil: https://doi.org/10.1002/rev3.3226 [accesat 2026-03-17]
9. HEINZ, M. *Why choose teaching?* 2015. Disponibil: https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278 [accesat 2026-03-17]
10. JIANG, Q. et al. *International medical students' perspectives*. BMC Medical Education, 2022. Disponibil: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03597-z [accesat 2026-03-17]
11. JIANG, Q. et al. *Factors related to university teaching*. F1000Research, 2024. Disponibil: https://doi.org/10.12688/f1000research.123281.2v2 [accesat 2026-03-17]
12. KEEN, D. et al. *Teacher ratings of academic skills*. International Journal of Inclusive Education, 2021. Disponibil: https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1881626 [accesat 2026-03-17]
13. KULKARNI, S. A. et al. *Characteristics early-career academic hospitalists*. BMC Medical Education, 2022. Disponibil: https://doi.org/10.1186/s12909-022-03356-0 [accesat 2026-03-17]
14. MA, C.; CASIHAN, M. L. L. *Instruction teaching support system*. Journal of Education and Educational Research, 2024. Disponibil online [accesat 2026-03-17]
15. MAHMUD, A. F. et al. *Lesson study contributions*... World Journal of English Language, 2023. Disponibil: https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p10 [accesat 2026-03-17]
16. MARIA, P. *From an input to an output*. Higher Education Policy, 2025. Disponibil: https://doi.org/10.1057/s41307-023-00339-8 [accesat 2026-03-17]

17. SEGARRA, V. A.; GENTRY, W. A. *Taking ownership of your career*. BMC Proceedings, 2021. Disponibil: https://doi.org/10.1186/s12919-021-00211-w [accesat 2026-03-17]
18. SEGOLSSON, M.; HIRSH, Å. *How skilled teachers enable success*. International Journal of Teaching and Education, 2019. Disponibil: https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.2.004 [accesat 2026-03-17]
19. TUSTIAWATI, I. A. M. *Pre-service teachers perspectives*. Udayana Journal, 2019. Disponibil: https://doi.org/10.24843/UJoSSH.2019.v03.i02.p08 [accesat 2026-03-17]
20. YIM, E. P. *Self-efficacy for learning beliefs*. Frontiers in Education, 2023. Disponibil: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1210664 [accesat 2026-03-17]

A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI CA STRATEGIE-CHEIE ÎN MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

LEARNING TO LEARN AS A KEY STRATEGY IN LIFELONG LEARNING MANAGEMENT

Nadejda GOGU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
asistent universitar, ULIM

Nadejda GOGU, Phd Student,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
University Asistant, ULIM
ORCID: 0009-0007-7605-2893
e-mail: nadejda,gogu.ccsm@gmail.com

CZU: 37.091
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p490-496

Abstract. The competence „learning how to learn" represents one of the essential key competences for the personal, professional and social development of the individual in the context, of a knowledge-based society. The problem addressed aims at insufficient development and valorization of this competence in the current educational context, in relation to the requirements of lifelong learning. The aim of the article to analyze the competence „learning to learn"by highlighting its conceptual evolution and structural dimensions. The methodological approach has a theoretical-analytical character based on the documentary analysis of the specialized literature and educational policy documents, as well as on the synthesis and conceptual interpretation. The results highlight the multidimensional character of the competence, which integrates cognitive, metacognitive, affective-motivational and social dimensions, which support adaptation and collaboration in various educational contexts. Thus, the competence of „learning to learn" emerges as a fundamental element of lifelong learning and adaptation to contemporary societal challenges.

Keywords: lifelong learning, learning how to learn, learning, cognition, metacognition

Introducere

Complexitatea și relevanța educației au fost constant abordate în literatura de specialitate, fiind asociate cu multiple provocări societale. În acest sens, Railean (2021) evidențiază faptul că „educația a fost întotdeauna caracterizată de enormitatea importanței și a provocărilor sale" [12]. Recent, evenimentele globale ca pandemia, rețelele sociale, jocurile video, dependența de internet, războiul etc. au amplificat provocările societale existente și au generat noi obstacole în calea succesului educațional.

Provocările societale descriu un fenomen global care se referă la impactul globalizării informaționale asupra comportamentului individului uman. Specificul acestui fenomen constă în schimbarea comportamentului și a capacității de decizie în toate formele de organizare umană. Educabilii se află frecvent în situația de a proiecta, monitoriza și evalua propria cunoaștere, având nevoia de a învăța pe tot parcursul

întregii vieții. În acest context, caracterizat prin complexitate și schimbări accelerate, devine evident că simpla acumulare de cunoștințe nu mai este suficientă, omul este pus în situația de a-și gestiona propriul proces de învățare, ceea ce presupune dezvoltarea competenței de a învăța să înveți pe parcursul vieții [3]. Competența de a învăța să înveți este un pilon fundamental al parcursului educațional dezvoltativ pe parcursul vieții cu impact pentru învățământul preuniversitar și universitar. Aceasta se conturează ca o dimensiune esențială a formării personalității umane, contribuind la dezvoltarea rezilienței.

În această lucrare este studiată competența „a învăța să înveți", înțeleasă ca parte integrantă a competenței personale, sociale și de a învăța să înveți, din perspectiva dimensiunilor sale structurale fapt care reflectă caracterul său complex, transversal și multidimensional.

Metodologie și metode

Scopul articolului constă în analiza competenței de „a învăța să înveți" în contextul învățării pe tot parcursul vieții, prin evidențierea dimensiunilor sale structurale și a rolului acesteia în formarea învățării autonome și adaptative. Pentru realizarea scopului sunt setate următoarele obiective specifice:

1. Clarificarea conceptuală a amplorii competenței „ a învăța să înveți";
2. Analiza literaturii științifice de specialitate privind competența de „ a învăța să înveți"și dimensiunile acesteia.
3. Analiza critică a documentelor de politică educațională privind învățarea pe tot parcursul vieții.
4. Elaborarea unor reflecții interpretative asupra relevanței competenței „ a învăța să înveți" în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

Amploarea competenței „ a învăța să înveți"

Competența „a învăța să înveți" a cunoscut o evoluție semnificativă în politicile educaționale europene, depășind limitarea sa la strategii cognitive de învățare. Conform documentelor de politici educaționale ale Uniunii Europene și ale Consiliului Europei, actualizate în anul 2024 pe baza recomandărilor din 2018 și cadrului LifeComp, competența de a învăța să înveți a evoluat într-un concept extins, integrat în competență „personală, socială și de a învăța să înveți" [6]. Orehovschi (2020) afirmă că competența de a învăța să înveți este un concept care sprijină devenirea personalității depline și presupune a oferi individului înclinat către studii oportunitatea de a circula liber între medii educaționale, domenii de angajare, regiuni geografice, pentru a desfășura activitatea de învățare după bunul plac, în funcție de propriile necesități, capacități, aspirații, idealuri [11, p.81]. Într-o astfel de conceptualizare se pune accent pe autoreflecție, gestionarea emoțiilor și managementul stresului; relaționare și cooperare efectivă, reziliență și adaptabilitate, precum și pe capacitatea de a gestiona propriul parcurs în dezvoltarea personală și profesională. Amploarea conceptuală a termenului „a învăța să înveți" poate fi înțeleasă în baza următoarelor conceptualizări:

1. *Competența de a învăța să înveți* constituie o activitate complexă, de natură intelectuală și practică, orientată spre dobândirea și dezvoltarea de cunoștințe, abilități/priceperi/deprinderi/capacități, atitudini și valori, necesare pentru dezvoltarea continuă a personalității umane. Această activitate nu se reduce la simpla acumulare de cunoștințe, ci implică capacitatea de a analiza critic, a planifica, a organiza, a interpreta, a evalua și a integra eficient cunoștințele, abilitățile și valorile într-o structură holistică, specifică competenței de a învăța să înveți.
2. *Relevanța învățării de a învăța să înveți* este determinată nu de volumul informațiilor, dar de abilitatea individului de a gestiona conștient propriile mecanisme și procese de învățare pe parcursul întregii vieți. După cum afirma Cojocea (2024): „arta de a dobândi și integra cunoștințe este mai valoroasă decât cunoștințele în sine" [2].
3. *Formarea competenței de a învăța să înveți* reprezintă un proces metasistemic, complex și de durată, care depășește limitele temporale și spațiale ale educației formale și se realizează prin autoinstruire și autoevaluare în diverse medii de învățare, inclusiv prin exersare și aplicare practică în situații concrete de învățare și luare de decizii, fiind materializată în comportamente observabile și performanțe demonstrate.

Modelul LifeComp (2020) oferă un cadru conceptual relevant pentru înțelegerea competenței de a învăța să înveți, integrând-o într-o structură mai largă, denumită „personală, socială și de a învăța să înveți". Conform acestui model, domeniul personal include autoreglarea, flexibilitatea și starea de bine, domeniul social vizează empatia, comunicarea și colaborarea, iar domeniul „a învăța să înveți" include mentalitatea de creștere, gândirea critică și gestionarea învățării [6]. Competența de a învăța să înveți, ca parte componentă a competenței personale, sociale și de a învăța să înveți " are un statut transversal. Este specifică pentru toate ariile curriculare și necesară pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Presupune în formarea să acțiunea și reflecția în mod responsabil pentru a efectua schimbarea personal și profesională" [7, p. 141]. Cu referință la *"Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence"*, autoarea prezintă structura competenței personale, sociale și de a învăța să înveți sub formă de tabel (Tabelul 1).

Tabelul 1. Structura competenței personale, sociale și a învăța să înveți

	Personale	Sociale	**A învăța să înveți**
Campusul competenței	Bunăstare Adaptabilitate	Colaborare Comunicare	Managementul învățării Gândirea critică
Elemente esențiale	Autoreglare	Empatie	Mentalitate în creștere

© *adaptare după Franțuzan, 2021,* [7, p. 141].

Analiza structurii competenței de a învăța să înveți, din perspectiva Teoriei Învățării Metasistemice, permite a delimita un construct complex și multidimensional, care integrează componente cognitive, metacognitiv-afective și sociale. Din această perspectivă, competența de a învăța să înveți reprezintă un „construct" complex, constituit din componentele savoir-dire, savoir-faire și savoir-être. În linii generale, dimensiunea *savoir-dire (savoir)* se referă la cunoaștere (cogniție) și este reprezentată în ierarhia nivelelor cognitive descrise în taxonomia lui Bloom. Dimensiunea *savo-*

ir-faire corespunde strategiilor, metodelor, procedurilor și tehnicilor de învățare, iar dimensiunea *savoir-être* ține de voință, afectivitate, emoții și motivație.

Mecanismul învățării pe parcursul vieții este asigurat de calitatea savoir-vivre, care reprezintă o componentă integrativă *savoir, savoir-faire și savoir-etre*. Amploarea acestei structuri depinde de fiabilitatea și structura patterne-lor (tip monada) – entități unice, indestructibile și autonome ale educabilului, dar și de capacitatea educabilului de a evalua calitatea construcției propriilor forme.

Analiza critică a dimensiunilor savoir permite înțelegerea mecanismelor complexe care susțin formarea personalității prin managementul strategiilor metacognitive în diverse contexte de învățare după Railean (2021) [10, p. 65].

Specificul dimensiunilor competenței „ a învăța să înveți"

Componenta cognitivă. Dimensiunea cognitivă a competenței „a învăța să înveți" se referă la ansamblul proceselor de achiziție, stocare, prelucrare și utilizare a informațiilor, conform studiului lui Bayne (2019) [1, p. 43]care stau la baza învățării eficiente. În acest sens cogniția, desemnează totalitatea activităților mentale implicate în construirea cunoașterii. Această dimensiune include cunoștințele de bază, conceptele, principiile și regulile specifice diferitelor domenii de cunoaștere, reflectând „capacitatea individului de a integra și utiliza informația", conform studiului lui Delors (2000).

Dimensiunea cognitivă a competenței de a învăța să înveți poate fi analizată din perspectivă behavioristă, cognitivistă sau constructivistă. Astfel,

- *în abordare behavioristă*, cogniția reprezintă rezultatul aplicării practice a cunoștințelor ca stimulent-răspuns sau stimulent-răspuns -întărire;
- *în abordare cognitivă*, cogniția este materializată în capacitatea de analiză și sinteză și nu poate fi dezvoltată în absența cunoștințelor faptice, astfel încât „capacitatea de gândire depinde de cunoștințe faptice" conform Willingham (2025) [14, p. 55], iar condiția necesară și suficientă este realizarea activității cognitive;
- *în abordarea constructivistă*, cogniția se obține în rezultatul restructurării schemelor de cunoaștere prin experiențe autentice de învățare. Procesele cognitive sunt susținute de atenția executivă și controlul cognitiv, care facilitează selectarea strategiilor eficiente și inhibarea celor inadecvate, contribuind la autoreglarea învățării [4].

Prin urmare, dimensiunea cognitivă constituie fundamentul procesului de învățare să înveți, asigurând suportul necesar pentru dezvoltarea celorlalte dimensiuni ale competenței de a învăța să înveți.

Componenta metacognitivă a competenței „a învăța să înveți", sau *savoir-faire* în abordarea metasistemică, reprezintă capacitatea individului uman de a „ști să facă", incluzând cunoștințe aplicate, abilități și convingeri constituite prin reflexie și exerciții practice, care permit rezolvarea diferitelor situații de învățare. Această componentă reflectă modul de cunoaștere a strategiilor, metodelor, procedurilor și tehnicilor de învățare și aplicarea lor practică.

Dimensiunea metacognitivă a competenței de a învăța să înveți poate fi explicată din perspectiva taxonomiei lui Krathwohl. Din această perspectivă, metacogniția se referă la procesele de conștientizare și control ale propriilor procese cognitive. Metacogniția reprezintă structura flexibilă a competenței de a învăța să înveți, fundamentată pe cunoștințe declarative (ce știu?), procedurale (cum fac?) și condiționale (când, în ce situații și de ce?), precum și pe mecanisme de autoreglare și control al cunoașterii, precum planificarea, monitorizarea și evaluarea/aprecierea. Utilizarea strategiilor metacognitive permite adaptarea la cerințele situaționale ale învățării și contribuie la eficientizarea procesării informației. Prin urmare, dimensiunea metacognitivă a competenței de a învăța să înveți presupune capacitatea de a realiza „un dialog cu sine însuși", prin care educabilul reflectează asupra modului în care învață și își reglează comportamentul cognitiv. Prin aplicarea și gestionarea eficientă a strategiilor metacognitive, educabilii devin mai capabili să își identifice lacunele de cunoaștere, să își corecteze erorile și să învețe mai eficient. Prin urmare, componenta metacognitivă reprezintă un element central al competenței „a învăța să înveți", asigurând controlul, reglarea și eficientizarea proceselor cognitive și facilitând trecerea de la o învățare intuitivă la una conștientă și autoreglată (Tabelul 2).

Tabelul 2. Structura metacogniției

Metacogniția	Cunoștințe metacognitive	Cunoștințe despre factorii / variabilele persoanei
		Cunoștințe despre factorii / variabilele sarcinii
		Cunoștințe despre factorii / variabilele strategiei
	Experiențe metacognitive	Strategii de planificare
		Strategii de monitorizare
		Strategii de evaluare

© adaptare după Railean, 2021, p. 23

Dimensiunea metacognitivă a competenței de a învăța să înveți este esențială pentru dezvoltarea competențelor transversale, precum gândirea critică, creativitatea, inițiativa, rezolvarea de probleme, colaborarea, comunicarea interculturală și adaptarea la incertitudine și complexitate.

Componenta afectiv-motivațională, sau *savoir-être* în abordarea metasistemică, reprezintă un construct complex, care include voința, afectivitatea, mecanismul de management al emoțiilor și motivația de a învățare, strategiile de autoreglare, reziliența ca orientare către schimbare și adaptare la provocările societale, precum și ceea ce psihologii numesc „stima de sine". Anume componenta afectiv-motivațională prin voință, afectivitate, emoții pozitive și motivația intrinsecă susține învățarea pe parcursul întregii vieți.

Conform Cadrului European al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, dimensiunea afectivă include „motivația învățării, strategiile de învățare și orientarea către schimbare, conceptul de sine și autoevaluarea, precum și mediul de învățare"[7, p. 9]. Această competență presupune o atitudine pozitivă față de bunăstarea personală, socială și fizică și față de învățarea pe tot parcursul vieții",

incluzând colaborarea, asertivitatea, integritatea, respectul pentru diversitate și capacitatea de a depăși prejudecățile și de a ajunge la compromis.

Totodată, în cadrul procesul de învățare componenta afectiv-motivațională are rolul de a ,,stabili obiective, motivație intrinsecă, reziliența și încrederea în sine în procesul de învățare pe tot parcursul vieții", conform Consiliului Uniunii Europene. Prin urmare, dimensiunea afectiv-motivațională este parte integrantă a competenței ,,a învăța să înveți" vizavi de cogniție și metacogniție. Din această perspectivă, componenta afectiv-motivațională se conturează ca dimensiune integratoare a competenței de a învăța să înveți, conferindu-i scop, coerență, direcție și sens pentru a soluționa problema științifică a învățării ca strategie-tactică după Railean(2017)[12]. Prin urmare o abordare educațională centrată pe competența de a învăța să înveți trebuie să valorifice explicit această dimensiune ca element esențial al dezvoltării umane.

Componenta socială, sau *savoir–vivre* în abordarea metasistemică, reflectă dimensiunea relațională a învățării pe tot parcursul vieții, evidențiind faptul că învățarea nu constituie un demers exclusiv individual, dar un mecanism complex ancorat în socium. În acest sens, învățarea se realizează prin comunicare, colaborare și participare activă în grupuri sociale și educaționale. OECD (2021) subliniază că abilitățile sociale și emoționale integrează competențe precum empatia, colaborarea, responsabilitatea socială și gestionarea relațiilor personale, acestea fiind esențiale pentru participarea eficientă în societatea contemporană. Cadrul european al competențelor-cheie evidențiază importanța comunicării constructive, a cooperării în echipă și a respectului pentru diversitate, inclusiv în contexte digitale și multiculturale [8].

Amploarea dimensiunii sociale a competenței de a învăța să înveți poate fi explicată din perspectiva mai multor teorii. Astfel, de exemplu, din perspectiva teoriei socioculturale, ,, orice funcție în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: mai întâi la nivel social, apoi la nivel individual", ceea ce confirmă rolul fundamental al interacțiunii sociale în procesul de învățare [13, p. 57]. Din perspectiva teoriei designului învățării metasistemice, însă, mecanismul învățării pe parcursul vieții este asigurat de calitatea structurii „*savoir-vivre* care depinde de fiabilitatea unor patterne (tip monada) – entități unice, indestructibile și autonome ale educabilului, dar și de capacitatea educabilului de a evalua calitatea construcției acestor patterne"conform Railean (2021) [10, p. 46].

În condițiile actuale de instabilitate climatică și provocări societale cu impact profund asupra fiabilității competenței de a învăța să înveți pe parcursul vieții, studiul permisivității și importanței dimensiunii sociale a competenței de a învăța să înveți capătă o relevanță sporită.

Concluzii. Analiza realizată evidențiază că ,, a învăța să înveți" reprezintă o competență complexă și multidimensională esențială pentru funcționarea eficientă a individului în contextul societății contemporane. Aceasta integrează dimensiuni cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale și sociale, care susțin dezvoltarea învățării autonome, reflexive și adaptive.

Dimensiunea metacognitivă are un rol reglator central în procesul de învățare, prin implicarea mecanismelor de planificare, monitorizare și evaluare a propriilor procese și experiențe cognitive, contribuind astfel la autoreglarea și adaptarea educabilului în medii și situații variate de învățare. În același timp, analiza confirmă ca-

racterul profund social al învățării, care se realizează prin interacțiune, colaborare și participare în comunități educaționale. Dezvoltarea competențelor sociale și afective, precum empatia, comunicarea și cooperarea, devine astfel o condiție esențială pentru integrarea și adaptarea individului în societatea contemporană. În condițiile actuale, marcate de transformări globale și incertitudini sociale, educația centrată pe competențe contribuie la formarea unei culturi a dialogului, responsabilității și rezilienței sociale. În acest context, competența „ a învăța să înveți" se conturează ca o competență transversală fundamentală, cu rol integrator, care articulează și dinamizează celelalte competențe-cheie, susținând învățarea pe tot parcursul vieții și dezvoltarea unei personalități autonome și adaptabile.

BIBLIOGRAFIE

1. BAYNE, T. What is cognition? Current Biology, 2019,vol.29,nr 18,pp. R608-R615.DOI 10.1016/j.cub.2019.10.044.
2. COJOCEA, M. Învățarea eficientă-de la teorie la practică. București: Editura Book for Life, 2024. ISBN 978-606-95525-9-9.
3. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. .Direcția Generală Educație, Tineret, Sport și Cultură Comisia Europeană. Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. ISBN 978-92-76-00476-9. Disponibil: https://op.europa.eu/ro/piblication-detail/-/publication/297a33c8-alf3-11e9-9d01-01aa75ed71al/language-en
4. DEHAENE, S. Cum învățăm. De ce este creierul uman mai performant decât orice computer. București: Litera, 2024. ISBN 978-630-319-297-0.
5. DELORS, J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul XXI. București: EDP, 2000 p. 77-78. ISBN 973-30-54-07-3.
6. EUROPEAN COMMISION. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the EuropeanUnion, 2020. Online. Disponibil:https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911 [accesat 2026-04-27].
7. FRANȚUZAN, L. Perspective de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, 2021, p. 138-142.
8. OECD. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey and Emotional Skills. Paris:OECD Publishing, 2021 https://doi.org/10.1787/92a11084-en. ISBN 978-64-69564-1.
9. OREHOVSCHI, S. Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline. În: Revista de științe socioumane, 2020, nr.1(44), p.81-94, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/81-94_2.pdf.
10. RAILEAN, E. Managementul strategiilor metacognitive. Chișinău: Bons Offices SRL, 2021. ISBN 978-9975-87-910-1 p.102.
11. RAILEAN, E. Managementul competenței de a învăța să înveți la etapa universitară. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2022, nr. 5(155), pp. 63-67. ISSN 1857-2103. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.6618849
12. RAILEAN, E. Metacognition in higher education: Successful learning strategies and tactics for sustainability. In Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education, 2017, 1- 21. DOI: 10.4018/978-1-5225-2218-8.ch001
13. VYGOTSKY, L. S. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA:Harvard University Press, 1978.
14. WILLINGHAM, D. T. De ce nu le place elevilor școala? Pitești: Paralela 45, 2025. 413 p. ISBN 978-973-47-4233-2.

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

VALORIFICĂRI ALE BASMULUI ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII ETNICE

VALUES OF FAIRYTALES IN THE FORMATION OF ETHNIC IDENTITY

Luiza Lenuța AXINTE, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
Școala Doctorală Științe ale Educației, Republica Moldova
Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.,
UPS„Ion Creangă" din Chișinău

Luiza Lenuta AXINTE, PhD Student
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
Doctoral School of Educational Sciences, Republic of Moldova
ORCID:0009-0001-9771-1401
e-mail: luiza.axinte21@gmail.com
Nicolae SILISTRARU, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau,
ORCID:0000-0001-9469-4434
e-mail: n.silistraru@yahoo.com

CZU:373.3.017:398
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p498-506

Abstract. The study analyzes the role of the Romanian fairy tale as an ethno-pedagogical tool in the formation of ethnic identity of primary school students. The theoretical foundation is anchored in the works of Cucoș, Cristea, Silistraru, Panco and Țurcan, who emphasize the role of popular culture in the development of cultural awareness at early school age. In terms of application, the research uses a questionnaire applied to a sample of 52 primary school teachers, aiming to investigate how the fairy tale is used in teaching, teacher`s perceptions and the difficulties encountered. The recorded results show that the fairy tale is used as having a high moral and cultural value, but too little is used in the formation of ethnic identity. The lack of ethno-pedagogical training and methodological resources constitute the main barriers. The study formulates concrete directions for optimizing educational practices and for the development of continuous training in the field of popular culture.

Keywords: Romanian fairy tale; ethnic identity; ethnopedagogy; popular culture; identity education.

Identitatea etnică reprezintă o dimensiune fundamentală a formării personalității copilului în etapa școlară mică, fiind asociată cu dezvoltarea conștiinței de sine și a sentimentului de apartenență la un grup cultural [10, p.112]. Aceasta include reprezentări, valori, simboluri și sentimente de apartenență la comunitatea culturală. În concepția lui Cucoș C., identitatea etnică se constituie prin internalizarea valorilor culturale și prin procese de socializare, fiind o ancoră necesară într-o lume în conti-

nuă schimbare [6, pp.84-89]. Cristea S. subliniază că educația este, în mod inevitabil, un act de transmitere culturală, în cadrul căruia copilul își structurează raportarea la tradițiile comunității. [5, pp.32-38]

Din perspectivă psihologică, identitatea este definită ca ansamblul trăsăturilor și caracteristicilor prin care o persoană se individualizează și se raportează la mediul social și cultural [10].

Cercetătoarele Țurcan L. și Panco T. consideră că identitatea etnică începe să se contureze încă din primii ani de școală, prin contactul cu limba maternă, tradițiile, simbolurile comunitare și creațiile folclorice [13, pp. 56-60; 8, pp.41-47]. În mediul rural, unde tradițiile sunt păstrate mai solid, procesul identitar capătă o vizibilitate sporită și o autenticitate aparte.

În acest context, *basmul românesc* se constituie într-un instrument deosebit de valoros în formarea identității culturale, datorită funcțiilor sale morale, simbolice și formative.

Identitatea etnică, potrivit lui Cucoș, C., este rezultatul unui proces complex de interiorizare a valorilor comunității, prin experiențe culturale repetate și semnificative [6, pp.84-89]. Cristea, S., confirmă această perspectivă, subliniind că actul educativ este, în esență, un act cultural [5, pp.32-38]. Panco și Țurcan arată că școala primară are un rol crucial în formarea conștiinței etnice, întrucât la această vârstă copiii sunt extrem de receptivi la simboluri, povești și modele tradiționale [8; 13].

Bîrlea [3, pp.72-79] și Amzulescu [1, pp.18-25] evidențiază structura arhaică și simbolurile care reflectă mentalitatea tradițională. Șăineanu și Ispirescu arată că basmul transmite valori fundamentale: *binele, adevărul, dreptatea și modele eroice* accesibile copiilor [12; 7]. Prin urmare, analiza funcțiilor identitare, morale și formative ale basmului românesc evidențiază potențialul său educațional deosebit în cadrul învățământului primar. În pofida acestui potențial recunoscut în literatura de specialitate, nu se știe în ce măsură basmul este efectiv valorificat de către învățători în activitățile educative și, mai ales, dacă această valorificare include o dimensiune identitară explicită.

În acest context, s-a considerat necesară investigarea modului concret în care învățătorii utilizează basmul românesc în activitățile de la clasă, a cunoștințelor pe care le au despre funcțiile sale identitare și a nevoilor de formare profesională asociate.

Pornind de la aceste premise, se prezintă metodologia studiului realizat având ca eșantion 52 de învățători care își desfășoară activitatea în mediul rural în județul Brăila, România, cu vechime la catedră între 0 și peste 20 de ani.

Scopul cercetării constă în analizarea modului în care învățătorii utilizează basmul românesc în activitatea didactică, în vederea formării identității etnice a elevilor, precum și în identificarea reprezentărilor profesionale, dificultăților și nevoilor de sprijin asociate acestei practici educaționale. Cercetarea a utilizat metoda anchetei prin chestionar. Elaborat de către echipa de cercetare, acesta a fost alcătuit din 17

itemi grupați pe domenii: profilul respondenților, utilizarea basmului, percepții identitare, dificultăți, nevoi de formare.

Obiectivele chestionarului au fost:

- Identificarea frecvenței utilizării basmului în activitatea didactică.
- Analizarea reprezentărilor cadrelor didactice despre rolul identitar al basmului.
- Evidențierea dificultăților întâmpinate în utilizarea basmului.
- Identificarea nevoilor de formare profesională.

Secțiunea următoare prezintă principalele constatări ale studiului și relevanța lor pentru procesul de formare a identității etnice la elevii din ciclul primar.

Analiza *vechimii la catedră* arată că majoritatea respondenților au experiență profesională considerabilă. Cel mai mare segment îl reprezintă învățătorii cu 11–15 ani vechime (28,8%, adică 15 din totalul de 52 de învățători). Un procent semnificativ, 21,2% (adică 11 din totalul de 52 de învățători), are peste 20 de ani de experiență. Învățătorii aflați la început de carieră (0–5 ani și 6–10 ani) constituie doar 11,5% (adică 6 din totalul de 52 de învățători), fapt care sugerează o distribuție predominant matură a eșantionului.

La întrebarea care a vizat *practicile de utilizare a basmului românesc în activitățile de la clasă*, interpretările arată că basmul românesc este utilizat preponderent rar în activitățile didactice curente. Peste jumătate dintre învățători, mai exact 51,9% (adică 27 din totalul de 52 deînvățători), declară că folosesc basmul doar de câteva ori pe an. Un procent semnificativ, 32,7% (adică 17 din totalul de 52 de învățătoti), afirmă că aproape niciodată nu utilizezaă, ceea ce indică o integrare limitată a acestui conținut cultural în practica școlară. Utilizarea constantă este redusă:15,4% (adică 8 din totalul de 52 de învățători) folosesc basmul ocazional, aproximativ o dată pe lună; doar 1,9% (adică 1 din totalul de 52 de învățători) îl utilizează de câteva ori pe lună; 3,8% (adică 2 din totalul de 52 de învățători) îl folosesc foarte des, săptămânal sau mai frecvent.

Aceste date sugerează că, deși basmul reprezintă o resursă pedagogică valoroasă în formarea identității etnice, acesta nu este încă exploatat sistematic în învățământul primar. Rezultatele confirmă necesitatea unor intervenții metodologice și formări profesionale care să încurajeze introducerea constantă a basmelor în activitățile educaționale.

Investigând *contextul utilizării basmului românesc în activitățile didactice*, analiza răspunsurilor evidențiază faptul că basmul românesc este utilizat cu precădere în cadrul disciplinelor din aria curriculară *Limbă și comunicare și Om și societate*. Cele mai frecvente contexte sunt: Limba și literatura română – 36,5% (adică 19 din totalul de 52 de învățători) ,Educație civică / Dezvoltare personală – 36,5% (adică 19 din totalul de 52 de învățători).

Aceste rezultate sugerează că învățătorii percep basmul ca pe o resursă relevantă atât pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, cât și pentru formarea abilităților socio-emoționale și morale ale elevilor. Într-o măsură mai redusă, basmul este utilizat în: Proiecte tematice – 19,2% (adică 10 din totalul de 52 de învățători), Activități extracurriculare – 15,4% (adică 8 din totalul de 52 de învățători). Este notabil faptul că niciun respondent nu a indicat utilizarea basmului în activități cu părinții 0% (adică 0 din totalul de 52 deînvățători). Datele confirmă, astfel, că basmul este integrat mai ales în activități structurale ale curriculumului, însă este insuficient valorificat în contexte nonformale sau comunitare, unde ar putea contribui semnificativ la dezvoltarea identității culturale a elevilor.

Referitor la *tipurile de basme utilizate de cadrele didactice*, rezultatele indică o preferință majoritară pentru basmele culte și cele populare consacrate:

Basmele culte (Creangă, Ispirescu etc.) – 36,5% (adică 19 din totalul de 52 de învățători), Basmele populare din culegeri – 34,6% (adică 18 din totalul de 52 de învățători). Într-o măsură mai redusă, învățătorii utilizează: Basme adaptate sau rescrise – 21,2% (adică 11 din totalul de 52 de învățători), Basme locale / povești din comunitate – 7,7% (adică 4 din totalul de 52 de învățători).

Procentul scăzut al basmelor locale sugerează că valorificarea tradițiilor comunității nu este încă suficient integrată în procesul educativ, deși acest tip de conținut are un potențial identitar ridicat. În ansamblu, datele arată că basmele românești sunt prezente în activitățile didactice, însă integrarea poveștilor locale și a adaptărilor moderne rămâne limitată.

Analizând *scopurile principale ale utilizării basmului românesc în activitatea didactică*, rezultatele obținute evidențiază faptul că basmul românesc este utilizat predominant ca instrument de formare morală. Mai mult de jumătate dintre subiecți , respectiv 53,8% (adică 28 din totalul de 52 de învățători), indică formarea valorilor morale drept principalul scop al utilizării basmului. Rezultatul vertifică tradiția pedagogiei românești, conform căreia basmul este văzut ca un factor important pentru transmiterea valorilor morale precum: adevărul, dreptatea, curajul sau generozitatea. Într-o proporție de 21,2% (adică 11 din totalul de 52 de învățători) folosesc basmul pentru *dezvoltarea literației* (lectură, înțelegere, vocabular), ceea ce arată că basmul este perceput și ca un instrument eficient în *consolidarea competențelor de comunicare*. *Dezvoltarea competențelor sociale* (cooperare, empatie, respect) este menționată de 23,1% (adică 12 din totalul de 52 de învățători) dintre respondenți, subliniind rolul basmului în cultivarea relațiilor interpersonale și a comportamentelor prosociale considerate esențiale pentru integrarea școlară și socială a elevilor din ciclul primar [9, pp. 54–60].

Formarea identității etnice este prezentată ca scop principal pentru 1,9% (adică 1 din totalul de 52 de învățători) dintre respondenți.

Pentru a identifica *scopul principal pentru care învățătorii utilizează în activitățile instructuv-educative basmul*, am analizat răspunsurile colectate. Prin urmare,

basmul este folosit în principal pentru a dezvolta aspect morale, lingvistice și socio-emoționale la elevii din ciclul primar, în timp ce rolul identității etnice în activitățile educaționale este prea puțin valorizat. Cel mai mare procent, 42,3% (adică 22 din totalul de 52 de învățători) acordă scorul maxim (5), indicând o încredere puternică în potențialul identitar al basmului.

Întrebați dacă basmul îi ajută pe elevi să cunoască valorile culturale și tradițiile poporului nostru, învățătorii au oferit date care arată că majoritatea recunosc valoarea culturală a basmului românesc. Un procent destul de ridicat, 84,6% (adică 44 din totalul de 52 învățători), consideră că basmul îi ajută pe elevi să cunoască valorile culturale și tradițiile poporului român. Acest lucru confirmă percepția basmului ca instrument de transmitere a patrimoniului cultural imaterial. Doar 15,4% (adică 8 din totalul de 52 învățători) dintre respondenți au răspuns negativ, apreciind că basmul nu contribuie în mod semnificativ la cunoașterea tradițiilor. Rezultatul global indică o atitudine pozitivă și încurajatoare în raport cu potențialul formativ al basmului, confirmând relevanța sa în dezvoltarea conștiinței culturale a elevilor din ciclul primar.

Referitor la *percepția asupra valorii morale a personajelor din basme*, majoritatea subiecților consideră că personajele din basmele românești reprezintă modele morale valoroase pentru elevi. Astfel, 86,5% (adică 45 din totalul de 52 de învățători) dintre respondenți apreciază că basmul oferă exemple de conduită care contribuie la dezvoltarea morală a copiilor, prin promovarea unor valori precum curajul, bunătatea, loialitatea, modestia sau spiritul de sacrificiu. Doar 15,4% (adică 8 din totalul de 52 învățători) dintre participanți consideră că personajele din basme nu constituie modele morale relevante. Rezultatele confirmă tendințele evidențiate în literatura de specialitate, conform căreia basmul are o funcție moralizatoare puternică, contribuind la conturarea comportamentelor prosociale și a unor repere axiologice stabile pentru elevii din ciclul primar.

Dorind să cercetăm *metodele didactice pe care le folosesc învățătorii în lucrul cu basmul*, analiza datelor relevă o diversitate de metode didactice folosite de învățători în predarea basmului, ceea ce arată un grad ridicat de creativitate metodologică. Cele mai utilizate metode sunt:

- Povestirea / repovestirea – 19,2% (adică 10 din totalul de 52 de învățători)
- Dramatizarea – 23,1% (adică 12 din totalul de 52 de învățători)
- Jocul de rol – 19,2% (adică 10 din totalul de 52 de învățători)

Într-o proporție moderată, respondenții utilizează:

- Lectura explicativă – 13,5% (adică 7 din totalul de 52 deînvățători)
- Ilustrarea (desen, colaj) – 9,6% (adică 5 din totalul de 52 de învățători)

Metodele utilizate cel mai puțin sunt:

- Scrierea creativă – 5,8% (adică 3 din totalul de 52 de învățători)
- Dezbaterea morală – 3,8% (adică 2 din totalul de 52 de învățători)
- Proiectele tematice – 2% (adică 1 din totalul de 52 de învățători)

În acest sens, datele sugerează o orientare preponderent spre metode narative și dramatice, care sunt ușor de aplicat și accesibile elevilor din ciclul primar, dar evidențiază necesitatea diversificării strategiilor didactice în vederea valorificării pe deplin a potențialului formativ al basmului.

Dacă ne referim la *tipurile de activități considerate cele mai eficiente în valorificarea basmului românesc*, datele arată că învățătorii percep activitățile expresive, dramatice și creative ca fiind cele mai eficiente în valorificarea basmului la clasă. Procentele cele mai ridicate sunt înregistrate pentru: Dramatizare / joc de rol – 23,1% (adică 12 din totalul de 52 de învățători), Povestire / repovestire – 23,1% (adică 12 din totalul de 52 de învățători).

Aceste rezultate confirmă faptul că abordările participative sunt considerate cele mai potrivite pentru elevii din ciclul primar, implică elevul în mod activ în procesul narativ, facilitând înțelegerea profundă a mesajelor și interiorizarea valorilor morale și identitare ale basmului.

Rezultatele itemului care verifică *în ce măsură activitățile desfășurate au o componentă identitară explicită*, indică un aspect esențial al cercetării: activitățile cu o componentă identitară sunt foarte rare în practica educațională. Majoritatea covârșitoare a respondenților, 75% (adică 39 din totalul de 52 de învățători), au acordat scorul minim (1), indicând că activitățile pe care le desfășoară nu integrează în mod direct obiective identitare. Aceste date arată că, deși învățătorii recunosc valoarea basmului în formarea identității culturale această dimensiune rămâne foarte puțin integrată în proiectarea și realizarea activităților didactice. Rezultatele confirmă importanța studiului și justifică necesitatea incluziunii componentei identitare în curriculumul pentru ciclul primar.

Nevoile de sprijin identificate de cadrele didactice pentru valorificarea basmului în educație indică în mod clar că învățătorii resimt necesitatea unor resurse și forme de sprijin specifice pentru integrarea mai eficientă a basmului românesc în procesul educativ. Cele mai solicitate tipuri de sprijin sunt: Cursuri de formare în domeniul etnopedagogiei – 53,8% (adică 28 din totalul de 52 învățători), Ghiduri metodice despre valorizarea basmului – 48,1% (adică 25 din totalul de 52 învățători).

În concluzie, datele arată că învățătorii sunt deschiși spre valorificarea basmului în formarea identității culturale, însă au nevoie de sprijin metodologic, formare profesională relevantă și resurse educaționale accesibile.

Dorind să aflăm *care sunt dificultățile întâmpinate în valorificarea basmului românesc*, am analizat răspunsurile care evidențiază patru categorii principale de dificultăți cu care se confruntă învățătorii în procesul de valorificare a basmului

românesc. Cea mai frecvent menționată dificultate este: Lipsa formării etnopedagogice – 36,5% (adică 19 din totalul de 52 învățători).

Acest procent semnificativ confirmă din nou nevoia învățătorilor de a beneficia de programe de formare specializată, care să le ofere repere teoretice și instrumente practice pentru integrarea valorilor identitare în activitățile didactice. În continuare, învățătorii indică: Lipsa timpului – 30,8% (adică 16 din totalul de 52 învățători), Interesul scăzut al elevilor – 26,9% (adică 14 din totalul de 52învățători).

Lipsa timpului poate reflecta constrângerile curriculare și supraîncărcarea programei, care limitează utilizarea unor texte extinse, precum basmele. Interesul scăzut al elevilor poate indica nevoia unor abordări mai atractive, moderne, interactive sau adaptate nevoilor actuale. Rezultatele conturează imaginea unui sistem educațional în care potențialul identitar și formativ al basmului este recunoscut, dar insuficient valorificat, din cauza unor limitări metodologice și curriculare.

Întrebați care sunt *sursele din care sunt preluate basmele utilizate în activitățile didactice*, răspunsurile învățătorilor evidențiază o orientare predominantă către resursele editoriale consacrate, în special cărțile de basme. Majoritatea respondenților, 55,8% (adică 29 din totalul de 52 învățători), indică faptul că preiau basmele utilizate în activitățile didactice din volume tipărite. Manualele școlare reprezintă a doua sursă ca frecvență, fiind utilizate de 34,6% (adică 18 din totalul de 52 învățători) dintre respondenți. Sursele digitale se situează la un nivel foarte redus: Internetul – 9,6% (adică 5 din totalul de 52 învățători). Un aspect notabil este lipsa completă a menționării comunității locale ca sursă de basme 0% (adică 0 din totalul de 52învățători). Această absență confirmă valoarea redusă acordată oralității și tradiției locale în practica școlară actuală.

Pentru itemul Participarea cadrelor didactice la cursuri de cultură populară, folclor sau etnopedagogie au fost înregistrate date relevante pentru a putea interpreta studiul. Datele arată că majoritatea cadrelor didactice nu a beneficiat de formare profesională în domeniul culturii populare, al folclorului sau al etnopedagogiei. Concret: 94,2% (adică 49 din totalul de 52 învățători) dintre respondenți declară că nu au participat niciodată la astfel de cursuri;

Acest rezultat confirmă, într-o manieră directă, lipsa de formare specifică în domeniul integrării valorilor identitare și etnopedagogice în activitatea didactică.

Gradul de utilitate perceput al unui curs de formare dedicat valorificării basmului în formarea identității etnice a fost itemul care a evidențiat în mod clar interesul ridicat al învățătorilor pentru formarea profesională în domeniul etnopedagogiei și al educației identitare. Majoritatea respondenților, 69,2% (adică 36 din totalul de 52 învățători), acordă scorul maxim (5), considerând un astfel de curs extrem de util. Aceste date, corelate cu faptul că 94,2% (adică 49 din totalul de 52 de învățători) dintre respondenți nu au participat niciodată la cursuri de cultură populară sau etnopedagogie.

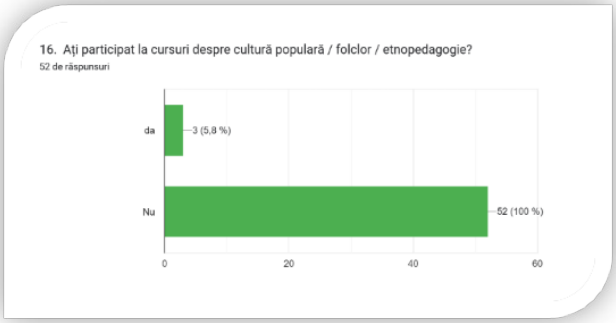


Figura 1. Gradul de utilitate perceput al unui curs de formare dedicat valorificării basmului în formarea identității etnice

Concluzii. Rezultatele studiului confirmă importanța basmului românesc ca resursă educațională relevantă pentru formarea identității etnice a elevilor din ciclul primar, în concordanță cu literatura de specialitate din domeniul etnopedagogiei și educației culturale. Concluziile studiului se aliniază acestor perspective teoretice, evidențiind următoarele aspecte principale:

- Învățătorii recunosc potențialul identitar al basmului, dar îl valorifică insuficient.
- Învățătorii se confruntă cu o lipsă a pregătirii etnopedagogice.
- Învățătorii își exprimă în mod clar nevoia de formare în direcția supusă cercetării.
- Constrângerile curriculare influențează utilizarea basmului.
- Studiul demonstrează că basmul românesc are un potențial major în formarea identității etnice a elevilor, confirmând teoriile etnopedagogice formulate de Cucoș,C. Cristea,S., Panco,T. Țurcan, L. și Silistraru, N. Totuși, în lipsa formării de specialitate și a resurselor metodologice, acest potențial rămâne parțial valorificat.

Autorii consideră necesară dezvoltarea unor programe de formare continuă, a unor ghiduri metodice și a unor resurse educaționale specifice, precum și integrarea explicită a conținuturilor identitare în curriculumul pentru ciclul primar, în spiritul pedagogiei populare.

BIBLIOGRAFIE

1. AMZULESCU, Alexandru. Studii de folclor. București: Minerva, 1981. ISBN 973-21-0107-9.
2. BACIU, Sorin. Etnopedagogia: repere teoretice și aplicații educaționale. Chișinău: CEP USM, 2020. ISBN 978-9975-79-394-9.

3. BÎRLEA, Ovidiu. Antologia folclorului românesc. București: Minerva, 1969. ISBN 973-21-1193-X.
4. CREANGĂ, Ion. Povești. Chișinău: Editura Litera, 2015. ISBN 978-606-33-1845-0.
5. CRISTEA, Sorin. Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. ISBN 978-973-30-2673-9.
6. CUCOȘ, Constantin. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Editura Polirom, 2000. ISBN 973-683-536-7.
7. ISPIRESCU, Petre. Basme populare românești. București: Minerva, 1985. ISBN 973-21-0006-2.
8. PANCO, Tatiana. Etnopedagogie. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2019. ISBN 978-9975-49-253-8.
9. PÂNIȘOARĂ, I.-O.; PĂNIȘOARĂ, G. Comunicare și abilități sociale. Iași: Polirom, 2005. ISBN 973-681-907-X.
10. POPESCU-NEVEANU, Paul. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978 (ed. reeditată). ISBN 973-24-0080-8.
11. SILISTRARU, Nicolae. Etnopedagogie și educație. Chișinău: CEP al UST, 2021. ISBN 978-9975-76-295-3.
12. ȘĂINEANU, Lazăr. Basmele române. Studiu de folclor. București: Minerva, 1978. ISBN 973-21-0181-6.
13. ȚURCAN, Lilia. Identitate culturală și educație. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă", 2021. ISBN 978-9975-46-389-7.

PARADIGME CONTEMPORANE ALE GÂNDIRII CRITICE ȘI APLICABILITATEA LOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CONTEMPORARY PARADIGMS OF CRITICAL THINKING AND THEIR APPLICABILITY IN PRIMARY EDUCATION

Vasilica BALERCĂ, dr., profesor pentru învățământul primar,
Școala Profesională, comuna Petricani, jud. Neamț, România

Vasilica BALERCĂ, PhD, Teacher of Primary Education
Vocational School, Petricani, Neamț County, Romania
ORCID: 0000-0001-7566-8409
e-mail: balerca_vasy@yahoo.com

CZU: 373.3.015.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p507-513

Abstract. The study examines the theoretical foundations of critical thinking and investigates, through an experimental approach, the effectiveness of interactive strategies in developing this competence among primary school students. The research was conducted on a sample of 49 students, divided into an experimental group and a control group, using a pretest–posttest design. The instructional intervention, carried out over a period of 14 weeks, included methods such as guided debate, problem-based learning, case studies, and structured reflection techniques. The results revealed statistically significant differences between the two groups at posttest ($t(58) = 7.12$, $p < .05$), indicating superior progress among students in the experimental group. The effect size (Cohen's $d = 1.84$) suggests a strong educational impact of the intervention. The findings confirm the research hypothesis and support the systematic integration of interactive strategies into primary teaching practice in order to foster critical analysis, argumentation, and cognitive self-regulation. The study contributes to strengthening the empirical foundation for the early development of critical thinking skills.

Keywords: critical thinking, primary education, interactive strategies, experimental research, cognitive competences

1. Paradigme teoretice ale gândirii critice

Conceptul de gândire critică ocupă un loc central în discursul pedagogic contemporan, fiind asociat cu formarea competențelor necesare adaptării la o societate bazată pe informație și schimbare rapidă. Una dintre cele mai influente definiții aparține lui Ennis (1985), care descrie gândirea critică drept „gândire reflexivă și rezonabilă, orientată spre decizia privind ce să credem sau ce să facem"[3, p.46]. Această perspectivă pune accent pe dimensiunea deliberativă și evaluativă a procesului cognitiv, subliniindu-se rolul argumentării și al judecății fundamentate.

O contribuție majoră la clarificarea constructului teoretic este adusă de autorul Facione (1990), prin raportul Delphi, care structurează gândirea critică în jurul unor abilități cognitive esențiale: interpretarea, analiza, evaluarea, inferența, explicarea și autoreglarea[4]. Modelul propus evidențiază nu doar dimensiunea operațională a gândirii critice, ci și componenta metacognitivă, prin accentul pus pe monitorizarea și autoreglarea propriilor procese de gândire.

În aceeași direcție, Paul și Elder (2006) dezvoltă un cadru normativ al gândirii critice, fundamentat pe standarde intelectuale universale – claritate, acuratețe, precizie, relevanță, profunzime, coerență logică și echitate [7]. Potrivit acestora, gândirea critică presupune analiza elementelor structurale ale raționamentului (scopuri, întrebări, informații, concepte, presupuneri, implicații) și evaluarea lor prin raportare la criterii explicite de calitate. Modelul autorilor menționați are o importantă aplicabilitate educațională, întrucât oferă instrumente concrete pentru proiectarea și evaluarea activităților didactice centrate pe reflecție.

Halpern (2014) abordează gândirea critică dintr-o perspectivă cognitivă aplicată, demonstrând că abilitățile specifice pot fi dezvoltate prin instruire explicită și prin exerciții sistematice care favorizează transferul în contexte variate [5]. Autoarea subliniază necesitatea predării strategiilor de raționament, a antrenării capacității de evaluare a dovezilor și a stimulării gândirii probabilistice, evidențiind caracterul educabil al competenței.

Din perspectivă psihogenetică, fundamentele gândirii critice pot fi identificate în teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget (1970), care descrie trecerea copilului către stadiul operațiilor concrete, caracterizat prin apariția reversibilității, a conservării și a capacității de clasificare și seriație [8]. Aceste achiziții cognitive constituie premisa formării raționamentului logic și a analizei relațiilor cauzale. Complementar, Vîgotsky (1978) evidențiază rolul medierii sociale, al limbajului și al interacțiunii în dezvoltarea funcțiilor psihice superioare[9]. Conceptul de zonă a proximei dezvoltări sugerează că gândirea critică poate fi stimulată prin dialog, cooperare și ghidaj pedagogic adecvat.

În contextul învățământului primar, gândirea critică se manifestă prin capacitatea elevilor de a formula întrebări pertinente, de a identifica relații cauză–efect, de a compara perspective alternative, de a analiza informații și de a susține opinii prin argumente. La această vârstă, dezvoltarea gândirii critice este strâns legată de cultivarea curiozității epistemice, a reflecției asupra propriilor idei și a dialogului constructiv. Prin urmare, paradigma contemporană a gândirii critice integrează dimensiuni cognitive, metacognitive și socio-interacționale, oferind un cadru coerent pentru proiectarea intervențiilor educaționale orientate spre formarea competențelor superioare de gândire.

1.2. Strategii didactice pentru dezvoltarea gândirii critice

Dezvoltarea gândirii critice în învățământul primar presupune proiectarea unor contexte educaționale care stimulează analiza, argumentarea și reflecția. Literatura de specialitate subliniază că această competență nu se formează spontan, ci prin instruire explicită și prin implicarea elevilor în activități cognitive autentice [5]. În acest sens, strategiile interactive devin instrumente cu rol semnificativ în modelarea raționamentului și a evaluării informației.

Învățarea prin descoperire și problematizarea facilitează implicarea activă a elevilor în procesul de construire a cunoașterii. Prin formularea de ipoteze, testarea

soluțiilor și confruntarea cu situații-problemă, elevii sunt încurajați să analizeze date, să identifice relații cauzale și să își justifice opțiunile. Aceste strategii susțin dezvoltarea gândirii divergente și a flexibilității cognitive.

Dezbaterea și dialogul argumentativ contribuie la formarea capacității de a susține un punct de vedere prin dovezi și de a evalua critic perspective alternative. În cadrul **dezbaterii ghidate**, elevii învață să formuleze întrebări, să distingă între fapte și opinii și să recunoască validitatea argumentelor celorlalți. Acest proces consolidează atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea socio-emoțională a gândirii critice.

Metoda cubului, diagrama Venn și studiul de caz oferă structuri operaționale pentru analiză și comparație. De exemplu, metoda cubului stimulează explorarea unei teme din perspective multiple (descriere, comparație, analiză, asociere, aplicare, argumentare), iar diagrama Venn facilitează identificarea asemănărilor și diferențelor, consolidând capacitatea de clasificare și evaluare. Studiul de caz, adaptat nivelului primar, dezvoltă capacitatea de interpretare contextuală și de anticipare a consecințelor.

Tehnica SINELG și **jurnalul reflexiv** sprijină dimensiunea metacognitivă a gândirii critice, întrucât îi determină pe elevi să reflecteze asupra propriilor procese de învățare, să identifice lacunele de cunoaștere și să formuleze concluzii personale. În mod similar, metoda „Pălăriilor gânditoare" propusă de De Bono (1985) stimulează explorarea unei probleme din unghiuri cognitive distincte (logic, emoțional, creativ, critic), favorizând flexibilitatea și diversificarea perspectivelor [2].

Brookfield (2012) evidențiază importanța reflecției critice și a creării unui climat democratic în clasă, caracterizat prin respect reciproc și valorizarea opiniilor divergente[1]. Un mediu educațional sigur din punct de vedere psihologic încurajează asumarea riscului intelectual și exprimarea argumentată a ideilor, condiții esențiale pentru dezvoltarea gândirii critice.

De asemenea, strategiile bazate pe învățarea colaborativă contribuie la dezvoltarea competențelor argumentative prin interdependență pozitivă și responsabilitate individuală[6]. Interacțiunea dintre elevi facilitează confruntarea ideilor, negocierea sensurilor și construirea consensului, procese care consolidează analiza și evaluarea critică.

În concluzie, strategiile didactice orientate spre interactivitate, reflecție și cooperare creează cadrul necesar pentru formarea sistematică a gândirii critice în învățământul primar. Integrarea lor în proiectarea curriculară asigură nu doar achiziții cognitive superioare, ci și dezvoltarea unei atitudini reflexive și autonome față de învățare.

2. Cercetare experimentală

2.1. Scopul și obiectivele cercetării

Prezenta cercetare aplicativă își propune investigarea impactului utilizării sistematice a strategiilor didactice interactive asupra dezvoltării gândirii critice la elevii din ciclul primar. Demersul investigativ pornește de la premisa teoretică potrivit că-

reia competențele de analiză, evaluare și argumentare pot fi formate prin intervenții pedagogice structurate, adaptate particularităților de vârstă ale școlarului mic.

Scopul general al cercetării a constat în validarea empirică a eficienței unui program educațional centrat pe metode interactive în stimularea competențelor de gândire critică. În vederea atingerii acestui scop, au fost formulate următoarele *obiective operaționale*:

- identificarea nivelului inițial al competențelor de gândire critică la elevii incluși în studiu, prin aplicarea unui test standardizat (pretest);
- proiectarea și implementarea unui program didactic bazat pe strategii interactive (problematizare, dezbatere, studiu de caz, metoda cubului, tehnici de reflecție);
- monitorizarea sistematică a progresului elevilor pe parcursul intervenției;
- evaluarea comparativă a rezultatelor obținute la finalul intervenției (posttest), în vederea determinării eficienței programului;
- analiza statistică a diferențelor dintre lotul experimental și lotul de control.

Prin structurarea obiectivelor în această manieră, cercetarea urmărește atât dimensiunea descriptivă (nivelul inițial al competenței), cât și pe cea explicativă (relația dintre intervenția didactică și progresul înregistrat).

2.2. Ipoteza cercetării

Ipoteza generală a cercetării este următoarea:

Utilizarea sistematică a strategiilor interactive în activitatea didactică determină o creștere semnificativă a nivelului gândirii critice la elevii din ciclul primar, comparativ cu instruirea tradițională.

În plan operațional, ipoteza presupune existența unor diferențe statistic semnificative între scorurile obținute la posttest de către elevii din lotul experimental și cele ale elevilor din lotul de control.

Pentru o analiză mai riguroasă, ipoteza poate fi descompusă în:

- ipoteza de cercetare (H_1): există diferențe semnificative statistic între mediile celor două grupuri la posttest;
- ipoteza nulă (H_0): nu există diferențe semnificative statistic între mediile celor două grupuri.

Validarea sau infirmarea ipotezei s-a realizat prin aplicarea testului statistic t pentru eșantioane independente.

2.3. Eșantionul experimental

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 49 de elevi din ciclul primar, provenind din două clase paralele ale aceleiași unități școlare, cu nivel socio-cultural comparabil.

Lotul experimental a fost format din 25 de elevi din clasa a III-a, care au beneficiat de implementarea programului didactic bazat pe strategii interactive. Lotul de control a inclus 24 de elevi dintr-o clasă paralelă, în cadrul căreia procesul instructiv-educativ s-a desfășurat conform metodelor tradiționale predominant expozitive.

Selecția grupurilor a fost realizată pe criteriul disponibilității claselor existente, cercetarea având caracter cvasi-experimental. Cele două loturi au fost considerate echivalente din punct de vedere al nivelului inițial al competențelor de gândire critică, aspect verificat prin analiza rezultatelor la pretest.

Din punct de vedere al caracteristicilor demografice, elevii aveau vârste cuprinse între 9 și 10 ani, iar distribuția pe gen a fost relativ echilibrată. Participarea la cercetare s-a realizat cu respectarea principiilor etice, inclusiv informarea părinților și asigurarea confidențialității datelor.

2.4. Metodologia și instrumentele de cercetare

Cercetarea s-a desfășurat pe baza unui design cvasi-experimental de tip pretest–posttest cu grup de control, adecvat contextelor educaționale în care randomizarea completă nu este posibilă. Variabila independentă a fost reprezentată de utilizarea sistematică a strategiilor interactive în activitatea didactică, iar variabila dependentă a constat în nivelul competențelor de gândire critică ale elevilor.

Intervenția didactică s-a derulat pe parcursul a 14 săptămâni și a integrat, în mod sistematic, metode precum dezbaterea ghidată, problematizarea, studiul de caz, metoda cubului, diagrama Venn și tehnici de reflecție metacognitivă (jurnal reflexiv, SINELG). Activitățile au fost proiectate interdisciplinar, fiind integrate în orele de Limba și literatura română, Matematică și Științe ale naturii.

Instrumentul principal de colectare a datelor a fost un test de evaluare a competențelor de gândire critică, elaborat în conformitate cu dimensiunile propuse de Facione (1990): interpretare, analiză, evaluare și inferență. Testul a inclus 30 de itemi (itemi obiectivi, semiobiectivi și itemi de argumentare scurtă). Fidelitatea instrumentului a fost verificată prin coeficientul Cronbach Alpha ($\alpha > .80$), indicând o consistență internă bună. Validitatea de conținut a fost asigurată prin expertiză pedagogică și corelarea itemilor cu descriptorii competenței.

Pe lângă testul standardizat, au fost utilizate metode complementare: observația sistematică a comportamentelor argumentative, analiza produselor activității elevilor și fișe de reflecție metacognitivă.

Pretestul a fost aplicat ambelor grupuri înaintea intervenției, iar posttestul la finalul perioadei experimentale, în condiții standardizate.

2.5. Analiza și interpretarea rezultatelor

Datele obținute au fost prelucrate statistic utilizând metode de analiză descriptivă și inferențială. Au fost calculate mediile aritmetice, deviațiile standard și diferențele dintre scorurile pretest și posttest pentru fiecare grup.

Analiza comparativă a rezultatelor la posttest a evidențiat o creștere semnificativă a scorurilor înregistrate de lotul experimental, comparativ cu lotul de control. Testul t pentru eșantioane independente a indicat existența unei diferențe statistic semnificative între cele două grupuri ($p < .05$), ceea ce confirmă ipoteza cercetării.

Mărimea efectului (Cohen's d) a indicat un impact educațional puternic al intervenției, sugerând că strategiile interactive au contribuit substanțial la dezvoltarea competențelor de analiză, evaluare și argumentare. Diferența semnificativă dintre medii demonstrează eficiența programului didactic implementat.

Analiza calitativă a produselor elevilor a evidențiat:

- creșterea frecvenței utilizării justificărilor explicite;
- formularea mai coerentă a argumentelor;
- capacitatea de a identifica relații cauză-efect;
- deschiderea față de perspective alternative.

Rezultatele obținute sunt congruente cu literatura de specialitate care susține eficiența instruirii explicite și a învățării cooperative în dezvoltarea competențelor cognitive superioare[5, 6].

2.6. Discuții și implicații educaționale

Rezultatele cercetării confirmă ipoteza conform căreia utilizarea sistematică a strategiilor interactive contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii critice la elevii din ciclul primar. Diferențele statistic semnificative identificate între lotul experimental și lotul de control evidențiază impactul intervenției didactice și susțin caracterul educabil al competenței de gândire critică încă din etapa școlarității mici.

Din perspectivă teoretică, datele obținute sunt în concordanță cu modelul cognitiv propus de Halpern care subliniază necesitatea instruirii explicite a strategiilor de raționament și a transferului acestora în contexte variate [5]. De asemenea, rezultatele susțin perspectiva socio-constructivistă a lui Vîgotsky, demonstrând că interacțiunea, dialogul și cooperarea facilitează internalizarea proceselor cognitive superioare [9]. Implicarea elevilor în activități de dezbatere, problematizare și reflecție ghidată a generat un climat favorabil confruntării constructive a ideilor și dezvoltării argumentării.

La nivel practic, cercetarea evidențiază faptul că strategiile interactive nu reprezintă doar metode alternative de predare, ci instrumente structurante ale gândirii. Utilizarea sistematică a tehnicilor de analiză comparativă, justificare argumentativă și reflecție metacognitivă conduce la formarea unor comportamente cognitive observabile: formularea de întrebări relevante, evaluarea critică a informațiilor și asumarea unor poziții argumentate.

Implicațiile educaționale ale studiului sunt multiple. În primul rând, se evidențiază necesitatea integrării explicite a obiectivelor de gândire critică în proiectarea curriculară la nivel primar. În al doilea rând, se impune formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea strategiilor interactive și în evaluarea competențelor cognitive

superioare. În al treilea rând, evaluarea școlară ar trebui să includă itemi care solicită analiză, argumentare și reflecție, nu doar reproducerea informației. Totodată, rezultatele cercetării sugerează oportunitatea elaborării unor ghiduri metodologice care să ofere exemple concrete de activități adaptate vârstei școlare mici. Implementarea unor astfel de intervenții la scară largă ar putea contribui la consolidarea unei culturi educaționale centrate pe reflecție, autonomie intelectuală și responsabilitate cognitivă.

În concluzie, cercetarea aduce argumente empirice solide în favoarea unei pedagogii orientate spre dezvoltarea gândirii critice încă din ciclul primar, demonstrând că intervențiile didactice bine structurate pot produce efecte semnificative și sustenabile asupra performanței cognitive a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BROOKFIELD, S. D. *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass. 2012
2. DE BONO, E. *Six thinking hats*. Little, Brown and Company, 1985
3. ENNIS, R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 1985, *43*(2), 44–48.
4. FACIONE, P. A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. American Philosophical Association, 1990
5. HALPERN, D. F. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press, 2014
6. JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon, 1999
7. PAUL, R., & ELDER, L. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Foundation for Critical Thinking, 2006.
8. PIAGET, J. *Genetic epistemology*. Columbia University Press, 1970
9. VÎGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978

REMEDIEREA INSUCCESULUI LITERAȚIEI DIN PERIOADA ACHIZIȚIILOR FUNDAMENTALE

REMEDIATING LITERACY FAILURE DURING THE PERIOD OF FUNDAMENTAL ACQUISITIONS

Larisa Ileana CASANGIU, dr., conf. univ.,
Universitatea „Ovidius" din Constanța
Tatiana BARBAROȘ, dr., lector univ.
Universitatea „Ovidius" din Constanța

Larisa Ileana CASANGIU, PhD, Associate Professor,
University "Ovidius" of Constanța
ORCID: 0009-0007-8378-0952;
e-mail: ileana_casangiu@yahoo.com
Tatiana BARBAROȘ, PhD, Associate Professor,
University Ovidius of Constanța
ORCID: 0009-0008-9483-2014;
e-mail: tatianabarbaros2020@gmail.com

CZU: 373.3.04
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p514-520

Abstract. This article aims to identify the main causes of literacy failure during the fundamental acquisition period (preparatory grade - second grade), as well as the related remedial measures that must be taken for this purpose. Both the case studies of similar situations involving personalities of art and science who became appreciated worldwide, as well as concrete situations, with which we worked, of „equipping" with literacy in conditions where the respective students seemed „incapable of learning", led us to expand our research and to formulate this article. Thus, in addition to the theoretical foundation we are compiling, we also present case studies of some students, concretely showing several ways to remedy the failure of literacy during the period of fundamental acquisitions.

Although remedial activities involve a complex approach, requiring several specialists, and often parents playing a special role in the intervention, we mainly focus on the intervention carried out by specialists who address the primary education level. A good understanding of these children can even prevent school dropout.

Keywords: literacy, remedial measures, complex approach, intervention.

Introducere

Atât biografiile unor personalități de succes, cât și exemplele cunoscute personal de noi, demonstrează că au existat numeroase cazuri de elevi considerați „inapți" pentru învățătură, care, ulterior absolvirii școlii, au excelat în diverse domenii, de la cel artistic la cel științific.

De-a lungul istoriei, numeroase personalități marcante au fost privite cu suspiciune sau chiar catalogate negativ în copilărie. Astfel, Albert Einstein a fost considerat un elev mediocru, Pablo Picasso era văzut ca fiind „ciudat", Thomas Edison a fost descris drept „incapabil să învețe", iar Leonardo Da Vinci – *un visător neatent*.

Lista continuă cu Steve Jobs, George Washington, Thomas Jefferson sau Winston Churchill – oameni care au fost, la un moment dat, etichetați drept „leneși", „proști", „neserioși" sau „nonconformiști". Și Louis Pasteur prezenta probleme de exprimare scrisă, însă a fost un remarcabil „pionier al microbiologiei și vaccinurilor", iar Agatha Christie a avut dificultăți majore de scriere, nu-și putea citi propriile texte, dar a devenit una dintre cele mai vândute autoare din lume.

Din motive obiective (suprasolicitare fizică și psihică, exploatare, agresare), nici David Goggins nu reușea să învețe în școala primară, iar Athanasios Katigas [9, p. 215] era bătut de învățătoare, de mamă, de soră, din pricina imposibilității de a asimila literația în învățământul primar.

Etiologia insuccesului școlar

Conform diverselor studii și cercetări, consemnate în lucrări de specialitate care urmăresc progresul copilului din diverse perspective (de exemplu: Irina Petrea, *Și tu poți fi supernanny*, [10]), etiologia insuccesului școlar este reprezentată de:

- sărăcia extremă, care duce la abandon școlar, sau caracterizată de subnutriție, malnutriție, condiții inumane de viață și învățare;
- absenteism (consecință sau nu a sărăciei extreme);
- sistemul rigid, care nu îi are în vedere pe subiecții școlari cărora le este prea puțin dezvoltată inteligența lingvistică [cnf. 6], nu au drept cale preponderentă de învățare vizuală și/sau auditivă, dat fiind faptul că „există tipare diferite de a percepe informația sau de a învăța: tiparul vizual, auditiv sau kinestezic." [4, p. 27];
- cadre didactice care, în loc să reliefeze micile realizări ale elevului, reliefează doar eșecurile lui („Pe ce pui lupa, aceea se mărește"), aspect despre care Florian Colceag și Florin Alexandru afirmau: „Însuși faptul că la corectarea temelor se subliniază ceea ce este greșit, în loc să se sublinieze, ceea ce este corect, inovativ, profund, conduce la descurajarea dezvoltării calităților emisfere drepte a copiilor." [idem]
- lipsa exemplelor de succes (reperelor) la învățătură;
- lipsa motivației (mai cu seamă a celei intrinseci) și a perspectivei;
- paradoxal, o prea mare rigurozitate și analiză (Ex.: predarea neinspirată a consoanelor, prin identificarea lor în poziție inițială, atunci când pierd vocala de sprijin în pronunție „î" – v. [3, p. 97]);

- sănătatea precară a elevului (sau chiar a cuiva apropiat din familie) – diverse afecțiuni, de la cele imediat responsabile de/implicate în literație – slab auz fonematic; vedere slabă –, până la unele care pun în pericol viața;
- motivarea inadecvată (submotivația; supramotivația/hipermotivația);
- pseudoiliterație (manifestată în caz de bullying, amenințări, inhibiții, lipsa încrederii în sine);
- suprasolicitarea fizică și/sau psihică (precum în cazul David Goggins de până la 8 ani [7]);
- bilingvismul parțial (sau necunoașterea limbii în care i se predă copilului);
- posibile adicții (digitală, de diverse substanțe etc.)
- tulburările specifice de învățare[1], dificultăți care apar, de obicei, în primii ani de școală, se mențin în timp și afectează semnificativ performanța școlară și activitățile cotidiene.

Măsuri remediale în funcție de fiecare cauză a eșecului asimilării literației

Având în vedere etiologia identificată anterior, în cele ce urmează, pentru fiecare cauză responsabilă de insuccesul asimilării literației, oferim o posibilă măsură remedială. Desigur că, acolo unde sunt responsabili de acest insucces mai mulți factori, măsurile remediale aferente fiecărui factor vor fi conjugate și aplicate toate.

- includerea într-un program caritabil (after-school sau before school, după caz);
- identificarea cauzelor absenteismului și acționarea asupra lor;
- conceperea unui demers didactic flexibil, care să țină seama de aptitudinile subiectului învățării și de canalul lui predominant de învățare;
- reliefarea atuurilor elevului, a realizărilor lui;
- oferirea unor exemple de succes exclusiv derivate din abnegație în plan școlar;
- coaching pentru identificarea perspectivei și inducerea motivației intrinseci;
- predarea adecvată a sunetelor;
- evaluarea medicală a stării de sănătate (identificarea posibilelor patogenii); testarea fonematică - Testul Roper-Schneider;
- verificarea posibilei „false iliterații”;
- verificarea igienei mentale (privind raportul muncă-odihnă);
- în caz de bilingvism, cultivarea unor activități/exerciții de însușire a limbii în care i se predă:

1 Tulburările specifice de învățare sunt acele dificultăți persistente în dobândirea și utilizarea abilităților academice fundamentale, citirea (dislexia), scrierea (disgrafia) și calculul matematic (discalculia), care nu pot fi explicate exclusiv prin lipsa de instruire, dizabilități senzoriale sau nivel scăzut de inteligență (American Psychiatric Association, 2013)

- includerea într-un program de tratare a posibilelor adicții;

Intervenția în cazul tulburărilor specifice de învățare este asigurată de o echipă multidisciplinară, formată din specialiști, precum:

- profesor logoped – intervine în procesul de dezvoltare/corectare a limbajului;
- profesor psihopedagog/ profesor de sprijin – adaptează metodele de predare împreună cu profesorul de la clasă/ educatorul și oferă suport individualizat copilului;
- psiholog educațional/ consilier școlar – sprijină copilul în adaptarea emoțională și în dezvoltarea strategiilor de învățare;
- profesorul de la clasă/ educatorul - are rol central în aplicarea strategiei adaptate;
- terapeut ocupațional – intervine în procesul de dezvoltare a motricității fine, a atenției și organizării activităților zilnice etc.

Totuși, cea mai eficientă intervenție în cazul unui copil cu tulburări specifice de învățare, înainte de orice strategie educațională, o constituie asigurarea unui mediu în care acesta să fie văzut, auzit și acceptat. Înțelegerea și susținerea emoțională sunt fundația pe care se construiesc toate intervențiile.

Studiu de caz

1. „Povestea" verișorilor[2]

Doi elevi, verișori, aflați în pericol de repetenție, în clasa a III-a, nevorbitori de limba română până la intrarea în clasa pregătitoare, foarte bine integrați în colectivul clasei, reușesc să asimileze repede limba română, în ciuda faptului că uneori încă vorbesc între ei în limba lor, mai cu seamă ca să-și lămurească sensul anumitor cuvinte. Unul este absolvent de grădiniță în limba maternă, însă celălalt, din pricina unor probleme de sănătate care au impus numeroase intervenții chirurgicale, nu a beneficiat deloc de educația preșcolară instituționalizată. Legea care îi proteja de repetenție anterior nu mai este acționează, astfel încât, în ciuda unor diverse intervenții ale unor specialiști, cei doi elevi nu reușesc să găsească motivație și nici perspectivă pentru a învăța, cu atât mai mult cu cât, unul dintre ei este primul alfabetizat al familiei extinse și a realizat ceea ce nimeni din familia sa nu a reușit (să citească și, parțial, să scrie), motiv pentru care familia sa consideră că este suficient cât a învățat.

La școală vin doar pentru joaca din recreații, ambele familii fiind reticente privind utilitatea învățăturii „prea multe".

Deși au primit cu neîncredere noul program remedial conceput, atunci când au fost anunțați că „nu vor face carte" în cadrul întâlnirilor, au devenit curioși, apoi au început să se relaxeze. Până la urmă, voiau să vadă cum ar putea cineva să-i ajute la lecții dacă nu „făceau carte"...

2 Despre acest prim studiu de caz am întocmit un volum [2], iar în prezentul studiu sintetizăm experiența noastră.

Programul pentru ei a constat în „life-coaching" și coaching educațional, presărat cu mici lecturi motivaționale, pe care le-au apreciat din plin. Nu doar că au evitat repetenția și abandonul școlar, dar au ajuns să împrumute cărți de la biblioteca școlii, dar fiind faptul că majoritatea ședințelor remediale s-au desfășurat în acea încăpere (a bibliotecii), aleasă special pentru familiarizarea cu lumea cărților și pentru a-i observa pe cei care veneau să împrumute cărți.

2. „Povestea" lui Dan

Dan este singurul elev care, la sfârșitul clasei I, în ciuda programului remedial aplicat de către învățătoarea sa, nu reușea să scrie nici măcar după desen. Nu prezenta probleme de vedere, iar starea sănătății sale era bună. De-a lungul clasei I, Dan a beneficiat de un program remedial individualizat aproape zilnic, apoi, cu acordul părinților, acest program a continuat și în vacanța de vară, atât pentru că Dan făcea parte dintr-un colectiv supus predării simultane (ceea ce putea explica, într-o oarecare măsură insuccesul său), cât și pentru că profesoara sa, blândă, generoasă și ambițioasă, s-a simțit pentru prima oară astfel provocată, mai cu seamă că domnia sa urma să susțină inspecția specială în vederea obținerii gradului didactic I. Totuși, Dan nu a reușit să scrie până la sfârșitul vacanței de vară. La intrarea în clasa a doua, Dan este pus în bancă alături de o elevă silitoare și altruistă, care îi spune autoritar că ea îl va învăța să scrie. În mai puțin de o lună de la începerea anului școlar, Dan reușește să scrie corect, conștient, caligrafic și în fir continuu (legat).

Cazul ne arată că, fie limbajul copiilor a fost cel care a facilitat transferul cunoștințelor, fie „modelul" de scris olograf al colegei sale a fost mult mai grăitor decât cel al cadrului didactic, fie sentimentele dintre copii au condus la realizarea obiectivului educațional țintit, delegarea de sarcini fiind binevenită în acel caz.

3. Povestea Anei[3]

Ana este elevă în clasa a II-a. Deși o iubește foarte mult pe mama sa și îi place să petreacă timp cu ea, nu îi place deloc când trebuie să facă teme. Și nu reușește să observe greșelile care se tot repetă în scris. *Ana tot încearcă să nu greșească, pentru a nu o supăra pe mama, dar chiar nu vede unde greșește și nu înțelege de ce mama iar se înfurie și o pune să rescrie din nou! Chiar nu înțelege....iar caietele de clasă sunt roșii de la corecturile doamnei învățătoare!*

Ana a prezentat dificultăți în scriere încă din clasa I, dar în clasa a II-a, când a crescut dificultatea sarcinilor, Ana nu mai poate face față. Învățătoarea a semnalat părinților faptul că rezultatele Anei sunt sub nivelul celor așteptate. Profesorul consilier școlar, căruia i s-a solicitat inițial sprijinul, a recomandat evaluarea de specialitate a unui medic psihiatru. Medicul psihiatru, în urma unei evaluări complexe a stabilit că Ana întrunește criteriile pentru tulburare specifice de învățare- cu tulburarea dezvoltării scrisului (disgrafie). Intervenția în cazul Anei a constat în implicarea unei echipe multidisciplinară formată din mai mulți specialiști, precum:

3 Acest studiu de caz a fost sintetizat de către autor, din cartea Barbaroș, Tatiana; Anghel Iolanda-Maria, *Repere utile în activitatea cu copiii cu tulburări de învățare* [1, p. 23]

- Profesorul logoped – a intervenit în procesul de dezvoltare/corectare a limbajului;
- Profesorul de sprijin- a adaptat metodele de predare împreună cu învățătoarea și a oferit suport individualizat Anei;
- Profesorul consilier școlar- a sprijinit-o pe Ana în adaptarea emoțională și în dezvoltarea strategiilor de învățare;
- Învățătoarea – a aplicat la clasă strategia adaptată;
- Terapeut ocupațional- a intervenit în procesul de dezvoltare a motricității fine, a atenției și organizării activităților zilnice.

Părinții au avut un rol aparte în acest demers – au susținut-o pe Ana și au remarcat pașii mici ai progresului. Ana, asemenea altor copii cu disgrafie, are adesea dificultăți în organizarea spațială pe pagină, în urmărirea vizuală și menținerea rândului, în memorarea formei literelor și cuvintelor. Aceste dificultăți pot fi reduse prin introducerea unor repere vizuale clare, care transformă sarcinile de scriere dintr-o experiență frustrantă într-una accesibilă și previzibilă. Până la sfârșitul anului, Ana a reușit să recupereze dificultățile. Din păcate, elevi precum Ana sunt întâlniți din ce în ce mai des în școli.

Aceste dificultăți apar, de obicei, în primii ani de școală, se mențin în timp și afectează semnificativ performanța școlară și activitățile cotidiene. O intervenție adecvată poate preveni problemele reușitei școlare și abandonul școlar.

Concluzii. În cadrul acestui articol am dorit să evidențiem că insuccesul literației nu este cauzat de capacitățile intelectuale reduse sau ale potențialului unui elev, ci reprezintă rezultatul unui cumul de factori personali, educaționali și sociali. Intervențiile personalizate, flexibile și orientate atât spre nevoile cognitive, cât și spre cele emoționale ale elevului, vor putea să asigure o bună achiziție a abilităților citit-scrisului. Colaborarea dintre profesori, specialiști și familie este esențială pentru intervenția in aceste situații. Cea mai importantă condiție a reușitei educaționale rămâne crearea unui mediu în care elevul este înțeles, acceptat și susținut.

BIBLIOGRAFIE

1. BARBAROȘ T.; ANGHEL, I.-M. Repere utile în activitatea cu copiii cu tulburări de învățare, Chișinău: Sofart Studio, 2025, ISNB 978-5-86654-541-4.
2. CASANGIU, L.I. (coord.); OPREA (CRĂCIUN), A.; COȚOFANĂ, V. Intervenții remediale la disciplina Limba și literatura română, în învățământul primar. Slatina: Edudel, 2023, ISBN 978-606-46-1970-9.
3. CASANGIU, L.I. Aspecte esențiale de didactica limbii, comunicării și literaturii române, la nivel preșcolar și primar. București: Pro Universitaria, 2025, ISBN 978-606-26-2122-3.
4. COLCEAG, F.; ALEXANDRU, F. Copilul tău este un geniu! București: Tikaboo, 2016, ISBN 978-973-0-22830-4.
5. FABER, A.; MAZLISH, E. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. trad. de Irina Negrea, ediția a IV-a, București: Curtea Veche, 2013, ISBN 978-606-588-537-0.

6. GARDNER, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi, București: Sigma, 2015, ISBN 978-606-727-063-1.
7. GOGGINS, D. Nu mă poți răni. Stăpânește-ți mintea și reușește imposibilul, trad. Sabrina Florescu, București: Litera, 2023, ISBN 978-606-33-9989-3
8. KATIGAS, A. Lacrimile pocăinței. Experiențele unui taximetrist. Întâmplări adevărate, trad. C. Giosanu. vol. I, Iași: Doxologia, 2015, ISBN 978-606-666-457-8.
9. KATIGAS, A. Lacrimile pocăinței. Experiențele unui taximetrist. Întâmplări adevărate, trad. C. Giosanu. vol. II, Iași: Doxologia, 2019, ISBN 978-606-666-766-1; ISBN 978-606-666-768-5.
10. PETREA, I. Și tu poți fi supernanny, 2. Cu copilul la școală, București: Trei, 2008, ISBN 978-973-707-243-6.
11. SNOWLING, M., & HULME, C. Interventions for children's language and literacy difficulties. International Journal of Language & Communication Disorders, 2012, 47(1), 27-34. Disponibil: https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081 [accesat: 2026-03-10].
12. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5 ed.). (DSM-5-TR®), Washington, DC, 2022. ISBN 978-0-89042-576-3.

TEATRUL DE PĂPUȘI ȘI ROLUL SĂU FORMATIV ÎN DEZVOLTAREA ȘCOLARILOR MICI

PUPPET THEATRE AND ITS FORMATIVE ROLE IN THE DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL CHILDREN

Diana Bianca CERU, profesor pentru învățământul primar,
grad didactic I,
Școala Gimnazială Ciurea

Diana Bianca CERU, Primary School Teacher,
1st Teaching Degree,
Middle School Ciurea
e-mail: cerudianabianca@gmail.com

CZU: 373.3.017:792
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p521-527

Abstract. Puppet theatre is one of the oldest and most fascinating artistic forms dedicated to childhood. Beyond its ludic dimension, it is increasingly recognized as a complex pedagogical method adapted to the requirements of modern education. Although its use is frequently associated with early childhood education, recent research demonstrates that puppet theatre brings major benefits also to primary school students, who are in a period of intense cognitive, emotional, social, and moral development. Through dramatic activities, young school children explore roles, understand narratives, express emotions, and learn to cooperate. This article examines the multiple dimensions of the formative impact of puppet theatre on primary school students: cognitive development (language, narrative thinking, imagination), socio-emotional development (emotional regulation, empathy), social development (cooperation, conflict negotiation), moral development (value internalization), and artistic creativity. A case study based on the implementation of this method in a preparatory class activity is also presented, confirming the theoretical findings.

Keywords: puppet theatre, formative role, primary school students, socio-emotional development, cooperative learning.

Teatrul de păpuși reprezintă una dintre cele mai vechi și mai fascinante forme artistice dedicate copilăriei, dar, dincolo de dimensiunea sa ludică, el se afirmă în prezent ca o metodă pedagogică extrem de complexă, adaptată cerințelor învățământului modern. Deși utilizarea sa este frecvent asociată cu educația timpurie, cercetările recente demonstrează că teatrul de păpuși aduce beneficii majore și elevilor din ciclul primar, aflați într-o perioadă de intensă dezvoltare cognitivă, emoțională, socială și morală. Activitățile dramatice oferă copilului de vârstă școlară mică un cadru expresiv, sigur și non-invaziv, în care acesta poate explora roluri, poate înțelege povești, poate exprima emoții și poate învăța să coopereze. Teatrul de păpuși devine astfel nu doar o activitate artistică, ci un spațiu de formare integrală.

Așa cum afirmă Miquel A. Oltra Albiach, păpușa este „un obiect folosit de un manipulator într-un joc scenic" [1, p. 1], însă în mediul educațional ea devine mult mai mult decât atât: devine instrument didactic, mediator emoțional, vehicul al comunicării și catalizator al interacțiunilor sociale. Elevul investește păpușa cu identitate, cu voce și cu intenții, reușind astfel să se exprime în moduri imposibil de accesat prin metodele tradiționale. Pentru școlarii mici, aflați în plină dezvoltare a limbajului, gândirii simbolice și competențelor socio-afective, teatrul de păpuși oferă un context ideal pentru învățarea activă și implicată.

Dezvoltarea cognitivă: teatrul de păpuși ca stimul al limbajului, imaginației și gândirii narative

Dezvoltarea cognitivă ocupă un loc central în primele clase primare, când elevii își consolidează achizițiile fundamentale de literație. Teatrul de păpuși susține acest proces prin diversitatea formelor sale de expresie: povestire, dialog, improvizație, recitare, scriere de scenarii și interpretare a textelor. Literatura de specialitate subliniază rolul esențial al păpușilor în dezvoltarea limbajului. Luen (2021) observă că utilizarea păpușilor în activitățile educative „stimulează comunicarea verbală, interesul pentru cuvinte și expresii, dar și înțelegerea conținuturilor narative" [2, p. 90]. În acest sens, elevul nu se limitează la lectura mecanică, ci ajunge să înțeleagă intențiile personajelor, continuitatea acțiunilor și logica poveștii.

Pentru elevul din ciclul primar, lectura devine relevantă în momentul în care capătă sens și expresivitate. Interpretarea unui rol obligă copilul să își adapteze vocea, intonația și ritmul, astfel încât mesajul să fie transmis în mod convingător. În procesul pregătirii unui spectacol, elevii citesc repetat textul, îl discută cu colegii, îl memorizează și îl interpretează. Această secvență transformă lectura într-un act complex de învățare, implicând memoria de lucru, atenția distributivă și analiza narativă.

Mai mult, studiul lui Loy et al. (2020) confirmă efectele teatrului de păpuși asupra limbajului, demonstrând că „folosirea păpușilor în activitățile de învățare poate îmbunătăți abilitățile de vorbire ale copiilor în termeni de cuvinte, fraze și propoziții" [3, p. 89]. În învățământul primar, aceste efecte sunt cu atât mai importante cu cât exprimarea coerentă și fluentă reprezintă baza tuturor disciplinelor.

În același timp, teatrul de păpuși contribuie la dezvoltarea imaginației și a gândirii simbolice. Copiii sunt provocați să creeze scenarii, să inventeze situații, să dea formă unor personaje și să găsească soluții ingenioase la conflictele din poveste. În interviurile analizate în studiul lui Loy (2021), cadrele didactice afirmă că „păpușile pot stimula gândirea creativă și imaginația copiilor" [2, p. 90]. Astfel, teatrul devine un spațiu în care imaginația elevilor se manifestă liber, contribuind la consolidarea abilităților cognitive superioare.

Prin activitățile dramatice, școlarii mici își dezvoltă și gândirea narativă. Ei sunt invitați să identifice începutul, cuprinsul și finalul unei povești, să recunoască relațiile dintre personaje și să interpreteze cauzalitatea evenimentelor. Teatrul de păpuși

stimulează, deci, o formă activă de alfabetizare, în acord cu ideea că elevii învață mai bine atunci când se implică activ în actul comunicării.

Dezvoltarea socio-emoțională: păpușa ca intermediar al trăirilor și al autoreglării emoționale

În primii ani de școlaritate, copilul traversează o perioadă de intensă maturizare emoțională. Deși își exprimă mai bine sentimentele decât în perioada preșcolară, elevul întâmpină încă dificultăți în gestionarea frustrării, în exprimarea adecvată a nemulțumirilor și în recunoașterea emoțiilor celorlalți. În acest sens, teatrul de păpuși devine o unealtă remarcabilă, deoarece oferă copilului o distanță simbolică între sine și trăirea pe care o exprimă.

Iuga și Turda afirmă că, în activitățile dramatice, „păpușa devine un mediu prin care copiii își exprimă trăirile, emoțiile și valorile morale" [4, p. 74]. Această constatare este extrem de relevantă pentru școlarii mici, la care incapacitatea de a formula emoțional poate bloca participarea școlară. Teatrul de păpuși îi oferă copilului o voce alternativă: atunci când nu poate spune „Sunt supărat", poate spune „Păpușa mea este supărată", iar acest transfer reduce anxietatea și îi permite elevului să se deschidă. Studiul celor doi cercetători relevă că activitățile cu păpuși duc la „creșteri semnificative în expresivitatea emoțională, empatie, imagine de sine și cooperare" [4, p. 78]. Într-un climat educațional în care participanții provin din medii diferite, în care unii elevi sunt rezervați, iar alții prezintă impulsivitate crescută, teatrul de păpuși poate restabili echilibrul, contribuind la maturizarea afectivă.

În plus, activitățile dramatice permit elevilor să exploreze roluri, comportamente și reacții într-un cadru non-invaziv. Copiii pot juca roluri pozitive sau negative, pot experimenta situații care implică frică, furie, curaj sau prietenie. Păpușa nu critică și nu judecă; ea oferă copilului libertatea de a greși și de a descoperi soluții.

Un alt aspect fundamental îl reprezintă dezvoltarea empatiei. Prin schimbul de roluri și prin interpretarea unor situații variate, elevii învață treptat să înțeleagă perspectivele altora. Una dintre învățătoarele intervievate declară că teatrul de păpuși îi ajută pe copii „să înțeleagă sentimentele, abilitățile și dorințele celorlalți și să atingă emoții pozitive" [2, p. 93]. Pentru elevii mici, empatia nu este doar un obiectiv moral, ci și o condiție pentru integrarea socială și pentru relațiile sănătoase.

Dezvoltarea socială: cooperare, asumarea rolurilor și negocierea conflictelor

Teatrul de păpuși aduce copilul în situații de cooperare, negociere și dialog, esențiale pentru dezvoltarea socială. În timpul pregătirii unei scenete, elevii trebuie să se organizeze, să își împartă rolurile, să își asume sarcini și să își respecte obligațiile. Această dinamică stimulează responsabilitatea și capacitatea de a lucra în echipă.

Literatura analizată confirmă aceste beneficii. Luen arată că activitățile cu păpuși cresc „nivelul de cooperare, interes, atenție și implicare în interacțiunile de învă-

țare” [2, p. 92]. Prin natura sa, teatrul de păpuși impune o structură organizată: text, roluri, replici, ritm, relații între personaje. Elevul înțelege că rezultatul final depinde de contribuția fiecăruia, ceea ce facilitează învățarea responsabilității colective.

De asemenea, schimbul de roluri îi ajută pe copii să înțeleagă dinamica interacțiunilor sociale. Prin interpretarea unor roluri precum liderul, prietenul, eroul sau antagonistul, elevii explorează funcții sociale variate. În plus, teatrul facilitează rezolvarea conflictelor interpersonale: atunci când doi elevi doresc același rol, negocierile pot avea loc la nivelul personajelor, ceea ce reduce tensiunea directă și îi ajută pe copii să găsească soluții constructive.

Analiza lui Loy (2017) confirmă faptul că profesorii percep teatrul de păpuși ca pe un instrument valoros pentru „dezvoltarea socială și emoțională a copiilor” [5, p. 4], indiferent de contextul instituțional sau de experiența profesorilor. Această universalitate demonstrează că teatrul de păpuși este aplicabil în toate mediile educaționale, inclusiv în clasele primare, unde nevoia de socializare pozitivă este crucială.

Dimensiunea morală: internalizarea valorilor și formarea caracterului

Moralitatea reprezintă o dimensiune fundamentală a dezvoltării copilului, iar în primii ani de școală elevii încep să înțeleagă regulile, valorile și consecințele acțiunilor. Teatrul de păpuși oferă un cadru ideal pentru discutarea și trăirea valorilor morale. Poveștile dramatizate prezintă personaje care se confruntă cu dileme etice, fac alegeri și suportă consecințe. Elevul are ocazia să observe ce înseamnă bunătate, curaj, sinceritate sau responsabilitate într-un mod concret și ușor de interiorizat.

În cadrul interviurilor analizate de Luen, unul dintre învățători afirmă că scenetele cu păpuși „îi învață pe copii despre înțelepciune, încredere, toleranță și empatie” [2, p. 94]. Aceste valori sunt indispensabile pentru construcția caracterului. Copilul învață prin identificare și modelare: dacă personajul preferat acționează cu curaj sau bunătate, este probabil ca elevul să internalizeze aceste comportamente.

Mai mult, teatrul de păpuși permite discutarea valorilor morale într-o manieră non-autoritară. În loc să fie impuse de adult, normele sunt explorate prin poveste. De exemplu, atunci când un personaj minte și suportă consecințele, elevul face legătura între acțiune și rezultat, nu pentru că i-a spus adultul, ci pentru că a observat-o în poveste. Această formă de învățare morală este mult mai eficientă, deoarece implică participare afectivă și identificare.

Creativitate și expresivitate artistică

Teatrul de păpuși oferă școlarilor mici numeroase posibilități de exprimare artistică. Pe lângă interpretarea rolurilor, copiii pot confecționa păpuși, pot picta decoruri, pot crea costume și pot inventa povești. Toate acestea stimulează imaginația și îi ajută pe elevi să își exprime identitatea. Cercetătorii susțin aceste efecte. Luen menționează că „păpușile pot genera idei creative și pot stimula imaginația copiilor” [2, p. 90], iar Aparna observă că procesul de confecționare a păpușilor „oferă copiilor oportunități de explorare, exprimare și conștientizare artistică” [6, p. 7]. Astfel, tea-

trul de păpuși îmbină drama, artele vizuale și muzica într-un mod integrativ, specific pedagogiei moderne.

Prin activități de creație, elevii își dezvoltă motricitatea fină, sensibilitatea estetică și capacitatea de proiectare. Ei învață să lucreze cu materiale variate (hârtie, carton, textile), să folosească culorile în mod expresiv și să creeze personaje coerente din punct de vedere vizual.

Dezvoltarea motrică și cognitivă prin manipulare

Manipularea păpușilor implică efort fizic și intelectual, contribuind astfel la dezvoltarea abilităților motrice fine și grosiere. Copiii trebuie să coordoneze mișcările mâinilor, să mențină ritmul, să sincronizeze gesturile cu vocea și să își ajusteze postura. Unul dintre profesorii intervievați în studiul lui Luen afirmă că „activitățile cu păpuși implică mișcări fine și grosiere, coordonarea ochilor și echilibrul" [2, p. 93].

De asemenea, manipularea păpușilor stimulează funcțiile cognitive: atenția, memoria, secvențierea, planificarea și flexibilitatea cognitivă. Elevul trebuie să își amintească replici, să urmărească firul acțiunii și să se adapteze la eventualele improvizații ale colegilor.

Incluziunea educațională

Teatrul de păpuși este o metodă accesibilă tuturor elevilor, inclusiv celor cu cerințe educaționale speciale. Păpușa reduce anxietatea, facilitează comunicarea și oferă elevilor cu dificultăți de vorbire sau cu timiditate un canal sigur de exprimare. Oltra Albiach subliniază că păpușile „pot deveni instrumente terapeutice, facilitând integrarea copiilor cu dizabilități sau traume" [1, p. 2]. În ciclul primar, incluziunea este un obiectiv major; prin urmare, teatrul de păpuși contribuie direct la crearea unui climat educațional echitabil.

Teatrul de păpuși în context curricular

Deși relevanța teatrului de păpuși este recunoscută de literatura de specialitate, el nu este suficient valorizat în documentele curriculare. Hobjilă afirmă că „teatrul nu are o prezență constantă în documentele curriculare" [7, p. 78], deși activitățile dramatice contribuie semnificativ la dezvoltarea comunicării, limbajului, creativității și dimensiunii socio-emoționale. Această lacună subliniază importanța inițiativei profesorilor, care pot integra teatrul de păpuși în activitățile de la clasă, chiar dacă acesta nu este explicit menționat în programele școlare.

Studiu de caz: Aplicarea teatrului de păpuși la clasa pregătitoare, în activitatea de lectură „Cei trei purceluși"

Pentru a observa în mod direct impactul teatrului de păpuși asupra școlarilor mici, am implementat această metodă la clasa pregătitoare, în cadrul unei activități

de lectură bazate pe povestea Cei trei purceluși. Obiectivul principal a fost stimularea participării active, a înțelegerii narative și a exprimării orale, într-un context prietenos și accesibil vârstei. Activitatea s-a desfășurat pe parcursul a două ore, fiind structurată în trei etape: familiarizarea cu povestea, distribuirea rolurilor și dramatizarea propriu-zisă cu păpuși confecționate și adaptate pentru grupa de vârstă.

În prima etapă, am prezentat copiilor povestea prin intermediul unei lecturi expresive, folosind păpușile doar ca suport vizual pasiv. Am observat încă din acest moment un interes accentuat: elevii urmăreau cu atenție expresiile păpușilor, anticipând replicile și încercând să identifice emoțiile personajelor. Acest lucru confirmă observațiile din literatura de specialitate conform cărora păpușa creează „un cadru de interacțiune verbală și nonverbală capabil să stimuleze atenția" [2, p. 92]. La finalul acestei prime etape, elevii au fost rugați să spună ce personaj au îndrăgit cel mai mult și de ce. Răspunsurile lor au reflectat o implicare autentică: „Îmi place purcelușul cel harnic pentru că știe să facă o casă bună", „Lupul m-a speriat puțin, dar voiam să văd dacă o să sufle iar".

Etapa a doua, cea de distribuire a rolurilor, a adus în prim-plan nevoia de cooperare și negociere. Deși mai mulți copii și-au dorit inițial același rol (de exemplu, lupul sau purcelușul cel mic), păpușa însăși a devenit un mediator în rezolvarea conflictelor: elevii au discutat între ei și au decis cine interpretează fiecare rol, unii acceptând chiar să fie „constructori de case" sau „copaci" în scenă. Am observat cum copiii care de obicei manifestau dificultăți de integrare socială s-au implicat în mod activ în discuții, dorind să facă parte din activitate. Acest comportament susține concluziile lui Iuga și Turda, potrivit cărora teatrul de păpuși „crește cooperarea și capacitatea de a gestiona interacțiuni sociale într-un context semnificativ" [4, p. 78].

În etapa finală, dramatizarea propriu-zisă, elevii au primit păpușile corespunzătoare fiecărui personaj. Un element remarcabil observat imediat a fost modul în care păpușa a devenit o prelungire a expresivității copilului. Elevii timizi, care cu greu participau în activitățile frontale, au început să își asume replici cu intonație adecvată, uneori chiar exagerată, pentru a reda mai fidel caracteristicile rolului. Un elev care rareori vorbea în grup a acceptat rolul purcelușului mijlociu și, ascuns în spatele teatrului de păpuși, a rostit clar și cu bucurie replicile personajului. Când l-am întrebat ulterior cum s-a simțit, a răspuns: „nu am vorbit eu, a vorbit purcelușul". Aceasta confirmă observația lui Oltra Albiach conform căreia păpușa devine „un mediator afectiv și expresiv capabil să reducă anxietatea și să faciliteze comunicarea" [1, p. 2].

Pe parcursul interpretării, elevii au demonstrat o înțelegere profundă a textului, întrucât dialogul a fost adesea însoțit de gesturi adecvate: lupul „sufla" exagerat, iar purcelușii „tremurau" sau „fugeau". Această sincronizare între cuvânt și mișcare este esențială pentru școlarii mici, deoarece permite consolidarea înțelegerii prin canale multiple: verbal, vizual și kinestezic. Așa cum arată studiile lui Loy, păpușa favorizează „o integrare naturală a limbajului, expresivității și cognitivului" [5, p. 3].

Un alt aspect important observat a fost modul în care povestea a devenit pretext pentru discuții morale. După finalizarea scenetei, elevii au discutat spontan despre comportamentul fiecărui personaj: „Purcelușul cel harnic e cel mai deștept", „Lupul

nu trebuia să sufle, trebuia să fie prietenos", „Dacă lucrezi bine, casa nu cade." Aceste reflecții confirmă faptul că teatrul de păpuși facilitează internalizarea valorilor, așa cum este susținut în literatura de specialitate, unde se afirmă că poveștile dramatizate „le permit copiilor să înțeleagă înțelepciunea, încrederea și empatia" [2, p. 94].

La finalul activității, am constatat că teatrul de păpuși a funcționat ca un catalizator al participării active. Elevii au demonstrat o atenție sporită, o disponibilitate crescută de a comunica și o bucurie autentică în interpretare. Activitatea a confirmat astfel concluziile cercetărilor analizate: teatrul de păpuși nu este doar un instrument recreativ, ci un mediu integrativ care favorizează în mod complex dezvoltarea limbajului, a empatiei, a cooperării și a gândirii narative la școlarii mici.

Teatrul de păpuși reprezintă o metodă educațională complexă, cu efecte semnificative asupra dezvoltării școlarilor mici. Prin caracterul său expresiv, teatral, simbolic și empatic, el susține atât achizițiile cognitive, cât și dezvoltarea emoțională, socială și morală a copiilor. Activitățile dramatice stimulează limbajul, imaginația, cooperarea, rezolvarea conflictelor și formarea caracterului. Într-o lume educațională dominată adesea de metode tradiționale, teatrul de păpuși oferă un spațiu al creativității, al comunicării autentice și al incluziunii. Așa cum afirmă Oltra Albiach, păpușile „ne conectează cu o tradiție veche de milenii, care ne unește cu ceea ce avem mai profund uman" [1, p. 4].

În educația școlarilor mici, această tradiție nu doar continuă, ci se reinventează, transformând fiecare copil într-un creator, interpret și povestitor al propriei lumi interioare.

BIBLIOGRAFIE

1. OLTRA ALBIACH, M. A. Puppets as an Educational Resource in Early Childhood Education: Art, Therapy and Literature. Academia Letters. 2022, Art. 5433.
2. LUEN, L. C. Puppetry Activities in Early Childhood Programmes. Southeast Asia Early Childhood Journal. 2021, 10, pp. 89–96.
3. LOY, S. et al. The Effect of Puppetry on Children's Language Skills. Journal of Early Childhood Education. 2020, pp. 85–95.
4. IUGA, F. și E. S. TURDA. The Impact of Puppet Theatre Among Preschoolers' Socio-Emotional Abilities Development. Educatia 21 Journal. 2022, 22, pp. 74–80.
5. LOY, S. Puppetry in Education: A Review of the Literature. Early Childhood Education Journal. 2017, pp. 1–8.
6. APARNA, S. K. Effectiveness of Puppet Theatre as an Educational Tool in Pre-primary Classes in Kerala. SSRN. 2024.
7. HOBJILĂ, A. Children's theatre – diachronic analysis of curricular documents for preschool level in Romania. Journal of Educational Sciences & Psychology. 2022, 12(2), pp. 78–83.

MODELE DE INTEGRARE A EVALUĂRII DIGITALE A COMPETENȚELOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

MODELS FOR INTEGRATING DIGITAL ASSESSMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION

Doina COMOLI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Comoli DOINA, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0007-8050-635X
e-mail:comolidoina@gmail.com

CZU: 373.3.026:51
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p528-535

Abstract. This article explores the paradigmatic shifts in assessment during the digitalization of primary education, focusing on the development of mathematical competencies. The main goal is to substantiate and describe two innovative integration models: the Logic Model, based on the CIPP (Context-Input-Process-Product) framework, and the Systemic Model, designed as a self-regulating educational ecosystem. The scientific novelty lies in reconfiguring these frameworks for the micro-didactic level, turning digital assessment from a technical act into a continuous mechanism for teaching regulation and personalized learning. The analysis emphasizes the functional role of digital tools in providing instant feedback and personalized learning. By merging classical pedagogy with new technologies, the proposed models offer a structured framework for shifting from summative to formative assessment. The study concludes that a structured methodological approach is vital for ensuring coherence between curriculum and technology, providing teachers with a practical benchmark for enhancing educational quality in the digital era.

Keywords: digital assessment, mathematical competencies, primary education, logic model, systemic model, educational technology

Introducere

Transformările rapide ale lunii contemporane, determinate de progresul tehnologic, au redefinit paradigmele educaționale la nivel global. În centrul acestor schimbări se află procesul de digitalizare, care influențează toate elementele componente ale educației- curriculumul, instruirea, evaluarea și managementul educațional. Ca dimensiune esențială a procesului de învățământ, evaluarea, a depășit statutul de instrument de măsurare a performanțelor școlare, devenind o activitate de reglare, sprijin și orientare a învățării. În epoca digitală, evaluarea cunoaște o metamorfoză structurală, generând un nou concept evaluarea digitală, definită prin utilizarea sis-

tematică a tehnologiilor digitale pentru colectarea, analizarea și interpretarea datelor educaționale [3, 7, 9].

În învățământul primar, evaluarea digitală are o valoare strategică, fiind strâns corelată cu dezvoltarea competențelor matematice de bază. În acest context, matematica, ca disciplină pilon pentru dezvoltarea gândirii logice, necesită abordări evaluative care să depășească limitele tradiționale. Tranziția către evaluarea digitală nu reprezintă doar o simplă schimbare de suport (de la analog la digital), ci o reconfigurare a întregului act didactic. Problematica centrală a prezentei cercetări rezidă în necesitatea de a oferi cadrelor didactice modele metodologice clare pentru integrarea tehnologiilor în evaluarea competențelor matematice, asigurând astfel un feedback imediat și o învățare personalizată.

Valoarea științifică a prezentului demers, conceput ca o etapă teoretică fundamentală în cadrul unei cercetări doctorale extinse, rezidă în efortul de a depăși simpla inventariere a resurselor digitale, propunând, în schimb, o sinteză metodologică ce vizează corelarea Modelului logic cu cel sistemic, oferind astfel un cadru conceptual necesar integrării coerente a tehnologiilor în triada predare-învățare-evaluare la disciplina matematică.

Elementul central de originalitate este marcat de reconfigurarea cadrului teoretic CIPP (Context, Input, Proces, Produs). Deși, în mod tradițional, acest model este asociat evaluării politicilor educaționale la nivel macro, în cercetarea de față am urmărit să îl transpunem în planul micro-didactic, la nivelul lecției. Prin această adaptare, modelul încetează să mai fie un simplu instrument de control ci ca un potențial mecanism de monitorizare activă a lecției, capabil să transforme feedback-ul digital instantaneu într-o pârghie de reglare a predării în timp real.

Totodată, noutatea studiului derivă din viziunea asupra evaluării digitale nu doar ca suport tehnic, ci ca un ecosistem educațional autoreglator. Intenția noastră este de a demonstra, la nivel conceptual, că succesul digitalizării este condiționat de armonizarea fină a tehnologiei cu obiectivele curriculare și cu profilul psihopedagogic al elevului de vârstă școlară mică. Această perspectivă propune un reper metodologic pentru o viitoare tranziție de la evaluarea finală, de tip constatativ, spre o experiență de învățare continuă, menită să susțină personalizarea actului didactic.

Valoarea științifică a acestui demers rezidă în efortul de a depăși simpla descriere a instrumentelor digitale, propunând în schimb o sinteză metodologică aplicată: corelarea Modelului logic cu cel sistemic în evaluarea matematicii la ciclul primar.

Repere conceptuale ale evaluării digitale în învățământul primar

Evoluția și funcțiile evaluării în paradigma modernă

Evaluarea, ca act pedagogic, își are originea în simpla măsurare a realizărilor școlare, dar a evoluat într-o activitate complexă cuprinzând diagnostic și prognostic educațional, de la forme rudimentare de verificare la modele complexe contemporane bazate pe criterii de performanță și competențe.

Dacă în secolul al XIX-lea evaluarea era predominant normativă și bazată pe ierarhizarea elevilor [1, 2], în a doua jumătate a secolului XX, cercetători precum Bloom, Scriven și Stufflebeam au introdus conceptul de evaluare formativă și sumativă, iar evaluarea a fost redefinită ca proces sistematic de colectare a datelor pentru îmbunătățirea actului educațional, precum și modelul CIPP (Context -Input-Process-Product), care a permis o abordare funcțională a evaluării în relație cu obiectivele educaționale [1, 2, 8]. În perioada postmodernă, accentul s-a mutat spre „evaluarea pentru învățare" (Assessment for Learning), susținută de teoriile constructiviste ale lui Piaget, Vygotsky și Bruner, în care evaluarea este înțeleasă ca proces de reflecție și autoreglare, unde rolul activ al elevului este central și de pe controlul performanței pe sprijinirea progresului individual [1, 2].

Conform literaturii de specialitate, evaluarea modernă îndeplinește mai multe funcții esențiale: diagnostică, formativă, sumativă, motivațională, socială și de reglare. În prezent, funcția formativă devine dominantă, transformând evaluarea într-un instrument de formare prin care elevul își construiește propriul parcurs de învățare pe baza unui feedback permanent. Evaluarea formativă trebuie să fie și formatoare, nu trebuie să fie doar un instrument de control, ci și un instrument de formare, de care elevul va dispune pentru a urmări obiectivele personale și pentru a-și construi propriul parcurs de învățare [2, 5].

În învățământul primar, acest lucru se traduce prin utilizarea metodelor alternative (portofoliu, observare sistematică, probe integrate), dar și a instrumentelor digitale, care fac parte din noile metode și instrumente de evaluare "alternativă", mai ales pentru realizarea evaluării calitative a rezultatelor elevilor, sprijinind o evaluare diferențiată și personalizată, contribuind la formarea încrederii în sine și la dezvoltarea atitudinilor pozitive față de învățare. În acest sens, evaluarea digitală oferă instrumente flexibile pentru observarea progresului în timp real și pentru adaptarea sarcinilor la nivelul fiecărui elev [7].

Definirea și valențele evaluării digitale

Evaluarea digitală (digital assessment) nu reprezintă doar o transpunere a testelor tradiționale în format electronic, ci o schimbare de paradigmă bazată pe interactivitate, feedback-ul automat și personalizare a procesului educațional. OECD definește acest concept drept (2023) drept „utilizarea mediilor și instrumentelor digitale pentru colectarea, interpretarea și comunicarea rezultatelor învățării în scopul sprijinirii progresului educațional" [7].

Evaluarea digitală reprezintă ansamblul proceselor și instrumentelor prin care se colectează, analizează și interpretează datele privind privind performanța, competențele și progresul elevilor în contexte educaționale cu ajutorul tehnologiei digitale [1, 3, 7]. Evaluarea digitală include o gamă largă de practici: testări online, platforme adaptative, portofolii electronice, analize automatizate ale performanței și sisteme de feedback instantaneu, iar în cadrul ciclului primar, evaluarea digitală are o valoare

formativă crescută, deoarece permite observarea imediată a dificultăților, a greșelilor și conduce la reglarea învățării.

Evaluarea digitală nu înlocuiește evaluarea tradițională, ci o completează, adăugând noi funcții operaționale:

– *funcția analitică* – prin colectarea automată a datelor despre răspunsurile elevilor, sistemele digitale generează rapoarte detaliate privind dificultățile și progresele acestora;
– *funcția formativă extinsă* – elevul primește feedback imediat, iar profesorul poate adapta sarcinile de învățare în timp real;
– *funcția reflexivă* – elevul își poate vizualiza propriul progres, învățând să-și autoevalueze performanțele;
– *funcția diagnostică și predictivă* – este bazată pe algoritmii de analiză a datelor, care anticipează nevoile de învățare ale elevilor [1, 2, 5].

Evaluarea digitală îndeplinește toate funcțiile evaluării clasice (diagnostică, formativă, sumativă), dar are avantaje suplimentare legate de rapiditatea și obiectivitatea procesului, posibilitatea analizei datelor în timp real, integrarea feedbackului automat și diferențiat, accesibilitatea pentru elevii cu nevoi speciale [3, 7].

Evaluarea digitală crează premise pentru o evaluare modernă, obiectivă, autentică, transparentă. Sistemele de evaluare digitale urmăresc aceleași funcții ale evaluării. Obiectivele evaluării sunt aceleași ca și în evaluarea tradițională, dar diferă modalitățile prin care sunt atinse. Prin intermediul instrumentelor digitale, profesorul devine nu doar evaluator, ci și analist al datelor educaționale. Analizarea rezultatelor învățării transformă evaluarea într-un proces reflexiv, bazat pe evidențe obiective [3, 4]. Progresul tehnologiei oferă oportunități atractive de a proiecta evaluări active și situative, care permit cunoașterea completă a elevului și observarea întregului său proces de învățare. Aceste instrumente asigură o învățare deplină și leagă activitatea școlară de viața lor din fiecare zi.

Literatura de specialitate evidențiază mai multe modele ale evaluării digitale [1, 2, 10]:

a) Modelul integrativ – în care evaluarea tradițională este combinată cu cea digitală;
b) Modelul adaptiv – în care se ajustează în funcție de răspunsurile elevului dificultatea itemilor (Computer Adaptive Testing – CAT);
c) Modelul formativ digital – este un model centrat pe feedback imediat, pe învățare prin reflecție și gamificare (ex. Google Classroom, Edmodo);
d) Modelul hibrid – este un model utilizat în mediile mixte de învățare (blended learning).

Specificul evaluării competențelor matematice la vârsta școlară mică Competențele matematice reprezintă un domeniu-cheie al formării cognitive timpurii, având un rol decisiv în dezvoltarea raționamentului logic, al gândirii algoritmice și al rezolvării de probleme. Conform *Cadrului European al Competențelor Cheie pentru În-*

vățarea pe Tot Parcursul Vieții (2020), competența matematică implică „capacitatea de a dezvolta și aplica gândirea matematică pentru rezolvarea problemelor dintr-un spectru larg de contexte".

La nivelul învățământului primar, competența matematică depășește simpla aplicare a unor algoritmi, implicând raționament logic și rezolvare de probleme în contexte autentice, accentul punându-se la disciplina matematică pe dezvoltarea gândirii logice, înțelegerii conceptelor numerice, formelor geometrice și relațiilor spațiale.. Evaluarea digitală are aici o valoare strategică, facilitând trecerea de la manipularea concretă la reprezentări simbolice prin instrumente care permit explorarea interactivă. Evaluarea competențelor matematice în ciclul primar trebuie să vizeze progresul cognitiv și atitudinal, nu doar performanța finală, iar instrumentele digitale pot contribui semnificativ la observarea evoluției elevului prin analize vizuale și rapoarte personalizate.

Metodologia integrării evaluării digitale: modelele logic și sistemic

La disciplina matematică, evaluarea digitală trebuie proiectată respectând principiile pedagogiei constructiviste și anume învățarea prin descoperire, reflecția asupra procesului și colaborarea, iar instrumentele digitale pot fi utilizate pentru crearea de portofolii digitale matematice, evaluarea formativă prin jocuri educaționale, analizarea metodelor de rezolvare, feedback-ul individualizat bazat pe greșelile frecvente ale elevului [1, 5, 6, 8].

Integrarea evaluării digitale în învățământul primar înseamnă combinarea coerentă a componentelor curriculare, pedagogice și tehnologice într-un sistem unitar și funcțional, iar în acest scop, am conceput două *modele ale integrării evaluării digitale în învățământul primar* [1, 5, 6]. Integrarea tehnologiei digitale în procesul de evaluare presupune atât o abordare logică și etapizată, care să se bazeze pe corelarea dintre resurse, procese și rezultate, cât și o abordare de tip sistemic, care să evidențieze complexitatea proceselor pedagogice și interdependențele dintre curriculum, instruire și evaluare.

Modelul logic al integrării evaluării digitale, propus în cadrul cercetării noastre privind evaluarea digitală a competențelor matematice în învățământul primar, reprezintă o adaptare a cadrului teoretic CIPP (Context–Input–Process–Product) formulat de Stufflebeam (2001) la specificul digitalizării educației [8]. Modelul ilustrează succesiunea etapelor necesare implementării eficiente a evaluării digitale: de la analiza contextului educațional și a resurselor digitale disponibile, formarea profesorilor, la proiectarea sarcinilor digitale formative, colectarea datelor prin instrumente tehnologice și utilizarea feedbackului automatizat pentru reglarea procesului de predare–învățare.

Prin logica sa secvențială, modelul oferă un cadru coerent de integrare a tehnologiei digitale în evaluarea competențelor matematice, respectând principiile validității și ale învățării personalizate. Figura 1 ilustrează *Modelul logic al integrării evaluării digitale în învățământul primar*, care pornește de la analizarea contextului

educațional și se finalizează cu valorificarea datelor educaționale pentru îmbunătățirea performanței elevilor, propunând o succesiune coerentă de etape și ilustrând relația cauzală dintre utilizarea tehnologiei digitale și progresul cognitiv al elevilor.

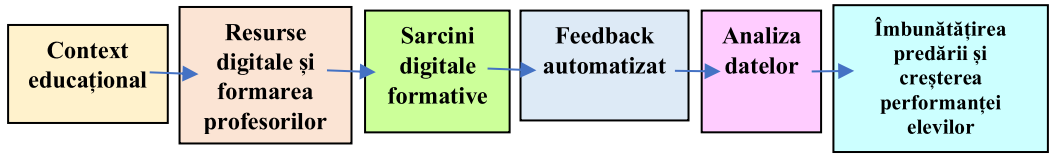


Figura 1. Modelul logic al integrării evaluării digitale în învățământul primar

Modelul logic propune o abordare secvențială și riguroasă a procesului evaluativ: – *analiza contextului* se realizează prin evaluarea infrastructurii digitale și a nivelului de pregătire a actorilor educaționali; – *inputul (resursele)* constă în selectarea instrumentelor hardware (tablete, table inteligente) și software (platforme precum Brio); – *procesul (implementarea)* presupune proiectarea și aplicarea sarcinilor digitale formative integrate în lecție; – *produsele (rezultatele)* permit utilizarea datelor analizate automat pentru reglarea imediată a predării și creșterea performanței elevilor.

Modelul sistemic al integrării evaluării digitale a fost elaborat pe baza teoriilor ecosistemelor educaționale promovate de OECD (2023) și UNESCO (2024) [7, 9], prin care se subliniază interdependența dintre curriculum, predare, evaluare și feedback. Structura circulară a modelului simbolizează caracterul autoreglator al procesului educațional, în care evaluarea digitală nu reprezintă o etapă finală, ci o componentă continuă a sistemului de învățare. Prin buclele sale de feedback și reflecție, modelul determină adaptarea permanentă a strategiilor didactice ale profesorilor, dezvoltarea competențelor digitale ale acestora, dar și creșterea performanței elevilor la disciplina matematică.

Se observă că, modelul prezentat în Figura 2 vine în completarea perspectivei logice printr-o reprezentare circulară, ilustrând caracterul dinamic, reflexiv și continuu al evaluării digitale în învățământul primar. Prin acest model s-a dorit punerea în evidență a faptului că, evaluarea digitală nu este o etapă izolată, ci este o dimensiune transversală a întregului proces educațional

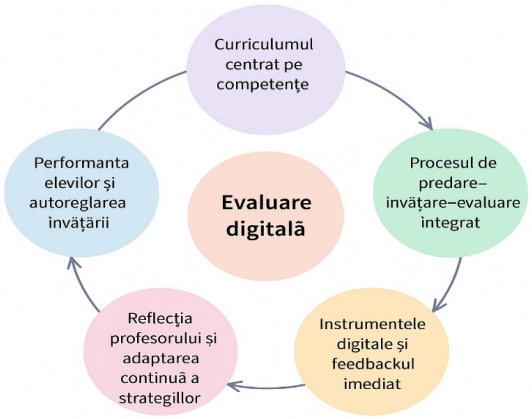


Figura 2. Modelul sistemic al integrării evaluării digitale

Analizarea *modelelor logic și sistemic ale integrării evaluării digitale* relevă faptul că în era tehnologiei digitale procesul evaluativ nu se mai limitează la aplicarea unor instrumente de testare online, ci presupune chiar o profundă transformare a paradigmei educaționale.

Modelul logic oferă o perspectivă secvențială asupra pașilor operaționali, de la infrastructura digitală necesară, la feedbackul automatizat și analizarea datelor educaționale obținute și constituie astfel o bază metodologică solidă pentru implementarea în practică.

În complementaritate, *modelul sistemic* aduce o viziune holistică, în care evaluarea devine parte integrantă a unui ecosistem educațional autoreglator, bazat pe interdependența dintre curriculum, predare, învățare și reflecție. Structura circulară a acestui model simbolizează fluxul continuu de informații: rezultatele evaluării digitale reconfigurează în mod constant strategiile didactice, asigurând o coerență deplină între obiectivele curriculare și rezultatele învățării. Acest model transformă evaluarea într-un mecanism de învățare continuă, promovând echitatea și transparența în actul educațional.

Astfel, se poate observa că cele două modele susțin ideea că evaluarea digitală reprezintă un proces continuu de învățare asistată de tehnologie și care promovează coerența, transparența și echitatea în actul educațional. Având la bază aceste fundamente teoretice, cercetarea prezentă își propune să valideze un cadru aplicativ de integrare a evaluării digitale în practica educațională din învățământul primar, contribuind astfel la modernizarea și eficientizarea procesului de formare a competențelor matematice ale elevilor.

Concluzii

Efortul de sistematizare din cadrul prezentului studiu confirmă faptul că evaluarea digitală a competențelor matematice nu reprezintă doar o simplă etapă tehnică, ci o oportunitate de a regândi întregul ecosistem de învățare din ciclul primar. Depășind simplul transfer al testelor pe suport digital, cercetarea de față fundamentează necesitatea unor cadre metodologice riguroase care să ghideze această transformare.

În acest sens, cele două modele propuse cel Logic (adaptat după cadrul CIPP) și cel Sistemic – reprezintă pilonii conceptuali pe care se poate construi o strategie de evaluare modernă la disciplina matematică. Din perspectivă teoretică, Modelul logic oferă o structură predictibilă pentru integrarea resurselor tehnologice, în timp ce Modelul sistemic asigură coerența întregului proces, tratând evaluarea ca pe un mecanism de autoreglare a învățării.

Considerăm că valoarea acestor modele rezidă în capacitatea lor de a oferi cadrelor didactice un „ghid de navigare” în ecosistemul digital. Deși prezenta analiză este una de factură teoretică, ea prefigurează un potențial semnificativ de optimizare a feedback-ului și de personalizare a parcursurilor de învățare.

Această etapă a cercetării constituie fundamentul pentru validarea ulterioară a unor ipoteze de lucru privind impactul tehnologiilor digitale asupra performanței

matematice și a stării de bine a elevilor. Astfel, modelele prezentate nu sunt doar finalități teoretice, ci puncte de plecare pentru o investigație experimentală mai amplă, menită să confirme modul în care evaluarea digitală poate transforma testarea dintr-un moment de control într-o experiență de învățare autentică și motivantă.

Prin integrarea echilibrată a tehnologiilor, evaluarea digitală poate deveni un instrument de echitate, progres și inovație pedagogică, în acord cu tendințele europene actuale și cu nevoile de formare a competențelor elevilor pentru secolul XXI.

BIBLIOGRAFIE

1. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PÂNIȘOARĂ, I.O. *Educația digitală*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2022, 511 p. ISBN 978-973-46-8938-5.
2. CRISTEA, S. *Pedagogie*. Teoria generală a educației. București: Editura Didactica Publishing House, 2022, 564 p. ISBN 5948495006808
3. EUROPEAN COMMISSION. *On the Future of Technology in Education: Emerging Trends and Policy Implications*. Luxembourg: EU Publications, 2023, 85 p. ISBN 9789268073278
4. HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009, 378 p. ISBN 9780415476188
5. IONIȚĂ, Anca Elena. *Strategii interactive de evaluare*. Premise ale inovării în procesul de învățământ la clasele primare. București: Editura Universitară, 2023. 185 p. ISBN: 978-606-28-1619-3.
6. MANOLESCU, Marin. *Referențialul în evaluarea școlară*. București: Meteor Press, 2015, 353 p. ISBN 978-606-28-0265-3.
7. OECD. *Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. Online (2023), 414 p. Disponibil:https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/oecd-digital-education-outlook-2023_c827b81a/c74f03de-en.pdf [accesat 2026-02-18].
8. STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP Model for Evaluation. New York: Guilford Press, 2017, 384 p. ISBN 978-1462529247
9. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2024 – Technology in education. Paris, 2024, 46 p. ISBN 978-92-3-100708-8.
10. WEI, R. C., PECHEONE, R., WILCZAK, K. Performance Assessment 2.0 Lessons from Large Scale Policy & Practice, Stanford University. Online (2014). Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/274637043_Performance_Assessment_20_Lessons_from_Large-Scale_Policy_Practice [accesat 2026-02-18].

ВЛИЯНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

IMPACTUL CULTURII NORMATIV-JURIDICE A CADRULUI DIDACTIC DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ASUPRA EFICIENȚEI ORGANIZĂRII PROCESULUI EDUCAȚIONAL

THE IMPACT OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S REGULATORY AND LEGAL CULTURE ON THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT

Angela CURACIȚCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Angela CURACITCHI, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0003-1895-4470
e-mail: curacitchi.angela@upsc.md

CZU: 373.3.091
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p536-543

Abstract. The article highlights the necessity of developing the legal and regulatory culture of primary school teachers for the competent structuring and effective organization of the educational process. The concept of legal and regulatory culture is presented both as a standard of quality in the actions of an education professional and as a personal attribute characterized by respect for legislation and a sufficient level of awareness of the country's legal and regulatory framework (including in the field of education). The legal and regulatory culture of a teacher is examined through three essential aspects reflecting the profile of a specialist: professional literacy, internal legal guidelines, and practical effectiveness of activity. It is also described through motivational, cognitive, activity-based, and reflective components. The role of a multi-level system of legal and regulatory governance of relations in the education system of Moldova is emphasized through the Nomenclature of School Documentation, which helps to reveal the specifics of the general provisions of the legislation of the Republic of Moldova in a form that is understandable for local implementation and ensures the adaptability of existing legal norms in the real conditions of the educational process. The specified body of current laws and regulatory and legal acts of an organizational and methodological nature determines the functioning of the education system, provided that they are strictly observed by primary school teachers.

Keywords: legal and regulatory culture of the teacher, professional literacy, internal legal guidelines, practical effectiveness of activity, components of the teacher's legal and regulatory culture, legal and regulatory documents of the Republic of Moldova in the field of primary education.

Rezumat. Articolul evidențiază necesitatea formării culturii normativ-juridice a învățătorului din învățământul primar pentru construirea competentă și organizarea eficientă a pro-

cesului educațional. Conceptul de cultură normativ-juridică este prezentat atât ca un standard al calității acțiunilor cadrului didactic, cât și ca o trăsătură personală caracterizată prin respect față de legislație și un nivel suficient de informare privind cadrul normativ-juridic al țării (inclusiv în domeniul educației). Cultura normativ-juridică a cadrului didactic este analizată prin trei aspecte esențiale care conturează profilul specialistului: alfabetizarea profesională, orientările juridice interne și eficiența practică a activității; și este descrisă prin componente motivaționale, cognitive, acționale și reflexive. Rolul unui sistem multi-nivel de reglementare normativ-juridică a relațiilor din sistemul educațional al Republicii Moldova este subliniat prin Nomenclatorul documentației școlare, care permite identificarea specificului prevederilor generale ale legislației Republicii Moldova într-o formă accesibilă pentru implementarea la nivel local și asigură adaptabilitatea normelor juridice în condițiile reale ale procesului educațional. Ansamblul menționat de legi și acte normativ-juridice cu caracter organizatoric și metodologic determină modul de funcționare al sistemului educațional, cu condiția respectării stricte a acestora de către cadrele didactice din învățământul primar.

Cuvinte-cheie: cultura normativ-juridică a învățătorului, alfabetizare profesională, orientări juridice interne, eficiența practică a activității, componentele culturii normativ-juridice a învățătorului, documente normativ-juridice ale Republicii Moldova în domeniul învățământului primar.

Нормативно–правовая культура педагога – это стандарт качества действий работника, который эффективно обеспечивает использование в профессиональной деятельности нормативно-правовых документов, издаваемых законодательными органами для решения соответствующих профессиональных задач.

По мнению В. Т. Азизовой, нормативно–правовая культура является обязательным требованием для работника сферы образования независимо от специализации, должностных обязанностей, стажа работы. Значимость названного профессионального стандарта работников образования определяется нормативно – правовыми актами международного, внутригосударственного и локального уровня [1].

Организация деятельности образовательных учреждений, как утверждает Г.М. Германова, находится в состоянии непрерывного развития и, соответственно, деятельность учителя, постоянно претерпевает изменения содержательного характера. Регулярно педагоги сталкиваются с ситуациями, требующими принятия оперативных и эффективных решений. В связи с этими процессами существенно изменяются требования к знаниям нормативно–правовой базы, а также к умению применять приоритетные правовые знания в реальных ситуациях [3, с. 35].

Содержание квалификационных требований демонстрирует, что учитель (в т.ч. начальной школы) должен знать законы и нормативно–правовые акты в сфере образовательной деятельности, а также гражданское и трудовое законодательство. Наряду с указанными областями знаний, учителя должны быть осведомлены о правилах организации внутреннего трудового распоряд-

ка образовательного учреждении, правилах по охране труда и пожарной безопасности.

Нормативно – правовая культура – это и такое свойство человека, которое характеризуется уважительным отношением к законодательству, достаточным объемом информированности о нормативно-правовой базе страны (в т.ч. в области образования), раскрывается через три сущностных аспекта, демонстрирующих облик специалиста: профессиональную грамотность, внутренние правовые установки и практическую результативность деятельности.

С точки зрения С. Б. Тугуз, первый аспект нормативно-правовой культуры – профессиональная грамотность – обеспечивается законностью и правовой обоснованностью каждого педагогического действия. В таком значении нормативно-правовая культура служит инструментом работы с государственными стандартами, учебными планами и локальными актами на уровне учреждения, позволяя работнику образования проектировать учебно-воспитательный процесс в соответствии с действующим законодательством.

Второй аспект нормативно-правовой культуры – внутренние правовые установки - отмечает необходимость переводить требования ряда нормативных документов во внутренний план специалиста, формируя его правосознание, этическую устойчивость и гражданскую ответственность. Данный процесс предполагает не просто формальное следование инструкциям, а глубокое понимание ценностно-смысловых основ права, что проявляется в способности принимать справедливые решения, защищать интересы участников образовательного процесса и действовать на основе принципов законности в различных ситуациях.

Следует принять во внимание и третий аспект нормативно-правовой культуры – практическую результативность деятельности, которая отражает способность работника образования трансформировать теоретические знания в реальные умения ориентироваться в нормативно-правовом поле, квалифицированно разрешать конфликтные ситуации, успешно проходить процедуры аттестации [4].

Принципами формирования нормативно-правовой культуры являются поэтапность, практическая ориентированность и регулярность, которые, в свою очередь, формируют способность учителя определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, тем самым осуществляя профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами сферы образования и профессиональной этики [3].

Структура нормативно-правовой культуры учителя включает в себя следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный, с которыми тесно связаны психические процессы: правосознание, правовое мышление, правоприменительная деятельность, готовность и способность к правовой деятельности.

Мотивационный компонент занимает первое место и отражает отношение педагога к законодательству и другим правовым явлениям, служит основанием для формирования осознанного желания действовать в соответствии с законом. В этом случае мотивационный компонент сопровождается психическим процессом формирования правосознания личности.

Когнитивный компонент проявляет себя в осуществлении учителем активной познавательной деятельности, направленной на исследование нормативно–правовых актов, основных теорий права, справочно–правовых систем, оценку правовых норм с точки зрения существующей правовой реальности. Для того, чтобы грамотно скоординировать свою деятельность, необходимо руководствоваться правовыми нормами и знаниями в области образовательного пространства деятельности школы, обладать правовым мышлением. Мышление – это высшая форма познавательной деятельности и активный психический процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п., который связан с решением тех или иных задач, возникающий в ходе производственной деятельности людей и обеспечивает опосредованное отражение действительности. Следовательно, правовое мышление учителя формируется в момент анализа, сравнения, обобщения нормативно–правовой информации в условиях необходимости исполнения должностных инструкций, связанных с организацией работы общеобразовательного учреждения.

На этапе реализации практической деятельности в условиях готовности к изменениям динамично развивающегося законодательства активизируется деятельностный компонент. Он позволяет реализовать весь функционал в рамках правового поля и быть способным к своевременному реагированию.

Рефлексивный компонент характеризуется способностью педагога адекватно оценивать уровень своей нормативно-правовой грамотности, спрогнозировать условия ее совершенствования и обнаружить внутренние ресурсы для новых способов правовых действий.

Таким образом, сущность, содержание и структура понятия «нормативно-правовая культура» характеризуют готовность учителя к выполнению комплекса действий правового характера.

Необходимой предпосылкой в работе с такими документами как законы, постановления, приказы, методические рекомендации и т.д., является их поиск. Регулярный мониторинг, под которым следует понимать механизм постоянного наблюдения за законодательным пространством в области образования, требует знакомства с опубликованными нормативно–правовыми документами и их изучения для своевременного реагирования в практике работы учреждения.

Сначала следует осуществить первичный анализ, при котором необходимо определить отраслевую принадлежность данного нормативного акта и актуальность его применения в решении возникшей задачи. При вторичном анализе (анализе содержания) происходит непосредственно прочтение нормативного акта и его понимание. Учитель, как субъект реализации законода-

тельства, должен быть внимательным к изложению правовой нормы и понять закон с помощью различных приёмов — например, обращения к близким по смыслу актам, комментариям специалистов. Можно пользоваться словарями разных типов (словарями юридических терминов, энциклопедическими словарями), специальными методическими материалами.

На этапе применения законодательства происходит обдумывание необходимых действий, указанных в содержании нормативного правового документа, и их реализация в контексте профессиональной деятельности.

Законодательство в области образования регулирует широкий круг общественных отношений, в связи с чем, в его структуру включаются:

– нормативные правовые акты, непосредственно регулирующие образовательные отношения (воспитание, обучение, систему образования, управление системой образования);
– нормативные правовые акты, регулирующие определенные сферы общественных отношений и затрагивающие отдельные аспекты образования (конституционные, гражданские, семейные, трудовые, финансовые, налоговые, бюджетные, административные).

Для того, чтобы система нормативно–правовых документов и регулируемая ими работа в образовательном учреждении четко функционировала, создается номенклатура дел организации как систематизированный перечень заголовков дел, с указанием сроков их хранения, оформленная в установленном порядке. Номенклатура дел — это классификационный справочник, который служит основой для достижения информационной совместимости поисковых массивов.

Согласно приказу № 1699 от 18 декабря 2023 Министерства Образования и Исследований об эффективности процесса отчетности и оформления учебной документации в общем образовании, в Молдове была разработана номенклатура школьной документации, которая содержит следующие группы документов:

– документация дидактических кадров;
– документация классного руководителя;
– документация методической комиссии;
– документация менеджерской команды учреждения. [9]

Многоуровневая система нормативно-правового регулирования отношений в системе образования позволяет выявлять специфику общих положений законодательства Республики Молдова в форме, понятной для их реализации на местах, обеспечивает мобильность действующих правовых норм в реальных условиях образовательного процесса. Весь состав действующих законов и нормативно – правовых актов определяет режим функционирования

образования при неуклонном их соблюдении участниками образовательного процесса.

Нормативно-правовая культура учителя начальных классов – это совокупность правовых знаний, умений и ценностных установок, позволяющих грамотно реализовать учебно-воспитательный процесс начальной школы и эффективно выполнять профессиональные обязанности в соответствии с современными требованиями.

Документация учителя начальных классов включает следующие области регулирования: организационную и методическую. Каждая из данных областей имеет ограничения нормативно-правовой базой Молдовы.

Организационная область регулируется нормативными документами Министерства образования и Исследований РМ и обеспечивает формирование нормативно-правовых знаний учителя по организации образовательного процесса в начальной школе. Среди документов данной области:

1) Положение об аттестации педагогических кадров общего и профессионально-технического образования и службы психолого-педагогической помощи, демонстрирующее путь развития профессиональной карьеры педагогов (в т.ч. учителей начальных классов) и присвоения дидактических категорий. [11]
2) Учебный план для начального, гимназического, лицейского образования в 2025-20206 учебном году, который регламентирует названия учебных дисциплин для преподавания в 1-4-х классов, количество часов каждой учебной дисциплины в неделю, а также регулирует ставку учителя на учебный год и процесс составления расписания уроков. [10]
3) Инструкция по менеджменту домашних заданий, определяющая требования к объему и содержанию домашней подготовки учащихся начальной школы. [6]
4) Инструкция по организации образовательного процесса и применению национального куррикулума для начального образования в условиях малокомплектной деятельности, значимая для учителей начальной школы, работающих в сельской местности в классах-комплектах. [7]
5) Инструкция по отбору и организации курсов по выбору в общем образовании, нацеливающая на выбор учителями начальных классов дисциплин, которые актуальны в современное время, расширяют знания учащихся, дополняют основные дисциплины, утвержденные Учебным планом. [8]
6) Инструкция по заполнению школьного журнала в 1-4 -х классах, которая отмечает требования оформления всех записей в журнале (в т.ч. в контексте положений критериального оценивания через дескрипторы). [5]
7) Методологические положения по заполнению карточки наблюдения за благополучием ребенка, карточки оценивания благополучия ребенка и карточки планирования действий по первичной профилактике рисков для благополучия ребенка. [12]

Нормативные документы методической области отличаются практической направленностью, устанавливают связь с методиками преподаваемых

дисциплин, с методологией оценивания ученических результатов на начальной ступени обучения и с процессом внедрения методических рекомендаций в учебный процесс. Среди документов методического характера следует отметить:

1) Национальный курррикулум для начального образования, который не просто регламентирует порядок следования учебных тем по всем дисциплинам начального звена, но и раскрывает основные виды деятельности, которые должны быть реализованы при изучении каждой единицы содержания.[15]
2) Гид по внедрению куррикулума для начального образования, устанавливающий систему рекомендаций по каждой дисциплине с целью эффективного построения учебного процесса. [13]
3) Методология критериального оценивания через дескрипторы, которая формирует новую оценочную культура учителя начальных классов и определяет систему положений для организации процесса оценивания учебных достижений младших школьников. [14]

Системное использование нормативно-правовой базы страны в области начального образования формирует культуру работы с документами и обеспечивает эффективное функционирование учителя начальных классов в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. АЗИЗОВА, В.Т. Нормативные основы правовой компетентности работников образования. Доступ: https://cyberleninka.ru/article/n/normativnye-osnovy-pravovoy-kompetentnosti-rabotnikov-obrazovaniya [дата обращения 2026-02-18]
2. ВОРОНЦОВА, Н.Л. Формирование правовой компетентности участников образовательных отношений. Образование и право. Юридические науки, 2021, № 2. Доступ: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-kompetentnosti-uchastnikov-obrazovatelnyh-otnosheniy [дата обращения 2024-02-17]
3. ГЕРМАНОВА Г.М. и Д.Е. ИВАНОВ Д.Е. Формирование правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в процессе повышения квалификации. Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева, 2012, № 1 (73). Ч. 1, с. 34- 37
4. ТУГУЗ, С.Б. Понятие правовой культуры и ее сущностные характеристики. Доступ: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-pravovoy-kultury-i-ee-suschnostnye-harakteristiki [дата обращения 2026-02-19]

Нормативные документы:

5. Instrucțiune privind completarea catalogului școlar in anul de studii 2025-2026 (clasele I – IV). Aprobat prin ordinul MEC № 255 din 26.02.2025. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/completarea_catalogului_scolar_2025-2026.pdf [accesat 2026-02-12]
6. Instrucțiune privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal. Aprobat prin ordinul MEC № 1249 din 22 08. 2018. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pd [accesat 2026-02-12]

7. Instrucțiune privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului național pentru învățământul primar în condițiile activității simultane. Aprobat prin ordinul MEC № 1272 din 04.10.2019. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_privind_organizarea_procesului_educational_si_aplicarea_curriculumului_national_pentru_invatamantul_primar_in_conditiile_activitatii_simultane-_copy.pdf [accesat 2026-02-12]
8. Instrucțiune privind procesul de selecatre și organizare a disciplinelor opționale în învățământul general. Aprobat prin ordinul MEC № 635 din 03.05.2021. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_mecc_instructiune_ore_optionale.pdf [accesat 2026-02-16]
9. Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în învățământul general. Aprobat prin ordinul MEC №1699 din 18.12.2023. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_mec_nr.1699_din_18.12.2023.pdf [accesat 2026-02-12]
10. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2025-2026. Aprobat prin ordinul MEC nr. 266/2025. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025-2026_0.pdf [accesat 2026-02-12]
11. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Aprobat prin ordinul MEC și cercetării № 1091 din 07.10.2020. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf [accesat 2026-02-12]
12. Repere metodologice privind completarea Fișei de observare a bunăstării copilului, Fișei de evaluare a bunăstării copilului și Fișei de planificare a acțiunilor pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Aprobat prin ordinul MEC № 1352 din 27.10.2023. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_1352_din_27_10_2023_compressed.pdf. [accesat 2026-02-16]
13. Гид по внедрению куррикулума для начального образования /Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.]; нац. эксперты-коорд.: Л. Урсу [и др.; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 312 p. Доступ: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rus_tipar.pdf [дата обращения 2026-02-16]
14. Критериальное оценивание через дескрипторы в начальном образовании: Классы 1-4 / науч. коорд.: Лилия Погольша [и др.]; рабочая группа: Людмила Урсу [и др.]; пер.: А. Курачицки. Кишинэу: Б. и., 2019 (Tipogr. „Print-Caro”). 164 p. Доступ: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_18.12.2019_rus_site.pdf [дата обращения 2026-02-16]
15. Начальное образование Национальный куррикулум. М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: А. Кутасевич и [д.р.]; нац. Эксперты-коорд.: Л. Урсу [и др.]. Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). 268 p. Доступ: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/curric_primare_rus_tipar_oct2018.pdf. [дата обращения 2026-02-16]

CONTINUITATEA CURRICULARĂ ÎN FORMAREA GÂNDIRII GEOMETRICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE: PERSPECTIVA MODELULUI VAN HIELE

CURRICULAR CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF GEOMETRIC THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THE VAN HIELE MODEL PERSPECTIVE

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana DUBINEANSCHI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-4276-0417
e-mail: dubineanschi.tatiana@upsc.md

CZU: 373.3.016:514.1
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p544-551

Abstract. Geometric thinking plays an essential role in the development of primary school students, contributing not only to the formation of basic mathematical competencies but also to the development of logical and spatial thinking. Its formation requires an appropriate correlation between the student's cognitive level and the teaching strategies used, and the textbook, as a primary curricular resource, must provide a framework conducive to achieving this correlation. In this context, the article analyzes the curricular continuity in the development of geometric thinking among primary school students through the progression of concepts in textbooks and the application of the van Hiele model. Thus, geometric thinking is not approached as a linear process but as a set of sequential and progressive stages, where mastery of each level represents a necessary condition for advancing to the next. Therefore, the van Hiele model provides a valuable methodological framework, facilitating the coherent organization of content and teaching strategies, as well as the gradual transformation of the child's visual intuition into structured logical reasoning.

Keywords: primary school, intuitive elements of geometry, geometric thinking.

Geometria și raționamentul spațial au o importanță fundamentală, deoarece implică înțelegerea spațiului în care copilul trăiește și interacționează – un spațiu pe care acesta trebuie să învețe să îl exploreze, să îl cunoască și să îl stăpânească pentru a se adapta și a funcționa eficient în mediul său înconjurător. În plus, în special la nivelul învățământului primar, aceste competențe constituie fundamentul pentru achizițiile matematice ulterioare, specifice treptelor superioare de școlaritate, precum și pentru alte domenii de învățare.

Dificultățile întâmpinate în predarea geometriei la nivel primar de învățământ pot fi corelate cu particularitățile dezvoltării cognitive și afective ale elevilor, precum și cu selecția și aplicarea strategiilor didactice de către învățător, a activităților de învățare și a resurselor educaționale, în concordanță cu nivelurile de gândire ale

elevilor. Totodată, studiile arată că dificultățile pe care elevii de liceu le întâmpină în realizarea demonstrațiilor formale își au, adesea, rădăcinile în lipsa unei baze solide din învățământul primar. Numeroase cercetări evidențiază faptul că elevii trebuie să parcurgă mai întâi o etapă de explorare și explicare înainte de a putea înțelege rigurozitatea deductivă. Capacitatea de a argumenta și de a explica relațiile geometrice observate trebuie, așadar, cultivată încă din clasele primare.

Ce este gândirea geometrică? Mason M. și Mayberry J. analizează gândirea geometrică ca pe „un ansamblu de activități mentale ce implică etape de dezvoltare secvențiale și progresive; individul nu poate avansa către un nivel superior fără a-l stăpâni pe cel anterior, acesta fiind construit pe baza cunoștințelor și experiențelor dobândite anterior" [6, p. 2].

Formarea gândirii geometrice implică parcurgerea unor etape progresive de explorare, vizualizare, analiză și relaționare a elementelor spațiale. Cunoașterea acestor etape permite autorilor de curriculum și manuale, precum și cadrelor didactice, să organizeze conținuturile și activitățile astfel încât să sprijine treptat dezvoltarea competențelor spațiale și logice ale elevilor. În plus, integrarea unor strategii adecvate de stimulare a gândirii geometrice asigură un fundament solid pentru înțelegerea conceptelor abstracte și pentru succesul elevilor în studiul matematicii pe tot parcursul ciclului educațional. Astfel, informarea tuturor actorilor implicați în educație cu privire la procesele cognitive implicate în învățarea geometriei este esențială pentru elaborarea unui program coerent, eficient și adaptat nevoilor elevilor.

Cercetările recente, axate pe gândirea geometrică și raționamentul spațial la elevii din clasele primare, au contribuit semnificativ la aprofundarea acestui domeniu de studiu. Aceste investigații oferă repere fundamentale pentru dezvoltarea curriculumului și pentru optimizarea practicilor didactice, evidențiind necesitatea unei abordări sistematice și coerente a conceptelor geometrice încă de la începutul școlarității.

De-a lungul mai multor decenii s-a pus un accent semnificativ pe cercetarea metodelor eficiente de predare și învățare a geometriei. Una dintre teoriile care ajută în mod eficient la predarea geometriei este teoria van Hiele, care a atras atenția cercetătorilor și educatorilor din întreaga lume, deoarece contribuie semnificativ la predarea geometriei elevilor în toate etapele școlare.

„Teoria dezvoltată de cercetătorii olandezi Pierre van Hiele și Dina van Hiele-Geldof în 1957 pornește de la observația că elevii întâmpină dificultăți majore în învățarea geometriei deoarece instruirea este adesea oferită la un nivel cognitiv superior celui la care se află elevul. Această disonanță pedagogică, cunoscută sub numele de „gap lingvistic" sau de înțelegere, apare atunci când profesorul utilizează un limbaj deductiv și abstract (Nivelul 2 sau 3), în timp ce elevul percepe realitatea geometrică doar prin analogii vizuale simple (Nivelul 0). Modelul postulează că învățarea geometriei nu este un proces liniar, ci unul etapizat, în care fiecare nivel nou se construiește pe fundația solidă a celui anterior.

„Van Hiele (1986) susține că manualele trebuie să includă repetarea conținutului geometric, cu începere de la punctul inițial al disciplinei, respectând astfel con-

ceptul de „reînvățare telescopată” („telescoped reteaching”)” [apud. 1, p. 500]. Acest principiu subliniază importanța implementării unui curriculum spirală, în care informațiile și conceptele sunt organizate progresiv, astfel încât elevii să revizuiască și să consolideze treptat cunoștințele. Prin urmare, autorii de curriculum și manuale trebuie să integreze structura progresivă a conținuturilor geometrice, asigurând continuitate și coerență între etapele de învățare. Aplicarea acestor principii în elaborarea curriculumului permite dezvoltarea treptată a competențelor geometrice ale elevilor și facilitează formarea unei gândiri matematice solide încă din clasele primare. Deși teoria lui van Hiele a fost analizată și prezentată în numeroase lucrări de specialitate, în continuare este propusă o descriere a acesteia fundamentată pe contribuțiile câtorva cercetări [2, 4, 5, 11].

Această teorie include, a priori, cinci niveluri prin care un elev trece în procesul său de învățare a demonstrațiilor în geometrie. Unul dintre principiile fundamentale este că aceste niveluri sunt ierarhizate și că orice elev trebuie să parcurgă succesiv fiecare dintre ele. Astfel, nu se poate solicita unui elev să lucreze la un anumit nivel fără a stăpâni nivelurile inferioare.

„Trecerea de la un nivel la altul nu este un proces spontan care are loc simultan cu dezvoltarea biologică a omului și care depinde doar de vârsta acestuia. Această tranziție are loc sub influența instruirii intenționate, dirijate și, prin urmare, depinde de conținutul și metodele didactice valorificate. Modificarea acestora poate contribui la accelerarea trecerii către următorul nivel, mai înalt, sau poate frâna această tranziție”

Fiecare nivel de gândire are propriul său limbaj; aceleași cuvinte pot avea sensuri diferite pentru două persoane care operează la niveluri diferite. În special, dacă un cadru didactic stăpânește un nivel de gândire superior celui al elevilor săi, el ar putea folosi un vocabular căruia elevii îi vor atribui un alt sens; astfel, cadrul didactic ar putea fi neînțeles de elevi. De exemplu, cuvântul „pătrat” nu transmite aceleași informații unui elev de grădiniță care îl descoperă printr-o activitate de sortare a formelor din carton și unui elev de clasa a IX-a care îl studiază în contextul calculului lungimii diagonalei sale.

Nivelul 1: Identificare–vizualizare

La acest nivel, elevul recunoaște figurile după aspectul lor global; el se află într-un mod de validare perceptivă. Un elev aflat la acest nivel va putea justifica că o figură este un dreptunghi pentru că seamănă cu o ușă, că o alta este un pătrat pentru că „se vede” sau pentru că seamănă cu o placă de podea. Însă, dacă i se propune un pătrat desenat sau plasat cu laturile oblic, el ar putea spune că este un romb, bazându-se pe cunoștințele pe care le are despre această figură percepută în poziția sa cea mai obișnuită, cea la care se face referire în mod tradițional:

Pentru un elev la acest nivel de gândire, figurile se clasifică în mod exclusiv una față de alta: un romb și un paralelogram sunt două patrulatere distincte.

„Un elev care gândește la primul nivel: poate învăța cu ușurință să recunoască figuri precum dreptunghiul, pătratul, rombul, paralelogramul; reține bine denumirile acestora; dar nu vede trăsăturile comune ale acestor figuri (de exemplu, nu vede un romb în pătrat sau un paralelogram în romb etc.). Pentru elev, fiecare dintre aceste figuri este esențialmente individuală. Cu o instruire corectă, primul nivel poate fi atins de toți elevii din clasa I și de preșcolarii din grupele mari" [11, p. 20].

Nivelul 2: Analiză

La nivelul de analiză, elevul trece de la recunoașterea perceptivă a figurilor la identificarea și enumerarea proprietăților caracteristice ale acestora. Cunoașterea geometrică este organizată sub forma unui inventar de proprietăți, care sunt reproduse sau descrise, însă nu sunt integrate într-un sistem de raționament ipotetico-deductiv. Asimilarea proprietăților figurilor are loc prin observații, măsurători, desenare, modelare (de exemplu, decupare din hârtie). Aceste proprietăți sunt utilizate pentru recunoașterea figurilor. Însă proprietățile nu sunt extrase și ordonate logic, nu sunt încă corelate între ele. De exemplu, elevii observă că dreptunghiul și la paralelogramul de tip general laturile opuse sunt egale două câte două, însă elevii nu ajung încă la concluzia că dreptunghiul este un paralelogram. O instruire corect organizată, după cum arată datele experimentale, permite atingerea acestui nivel de către toți elevii din clasa a III-a.

Elevii încă nu înțeleg structura raționamentului logic. La acest nivel, figurile apar ca purtătoare ale propriilor proprietăți și sunt recunoscute de elevi pe baza acestor proprietăți. La acest nivel, elevul nu face distincția între o definiție matematică și o listă de proprietăți, considerând că enumerarea caracteristicilor echivalează cu definirea conceptului. De asemenea, elevul nu conștientizează faptul că o definiție matematică trebuie să fie necesară și suficientă și să aibă un caracter minimalist, adică să includă doar proprietățile esențiale pentru identificarea unui obiect geometric.

O altă caracteristică esențială a nivelului de analiză constă în capacitatea elevului de a identifica o figură geometrică pe baza codajelor grafice (marcaje de unghiuri drepte, semne de egalitate ale laturilor etc.). De exemplu, dacă elevului i se indică faptul că o figură are patru laturi de lungimi egale, acesta poate concluziona că figura este un pătrat, chiar dacă desenul nu este realizat cu precizie sau nu corespunde vizual prototipului.

Nivelul 3: Deducție informală

La nivelul de deducție informală, elevul depășește etapa descriptivă a proprietăților și începe să le organizeze într-o structură logică, utilizând raționamente de tip ipotetico-deductiv. Elevul nu se limitează la enumerarea proprietăților, ci începe să stabilească relații de dependență și implicație între acestea. Raționamentele sunt caracterizate de utilizarea conectorilor logici precum *dacă…, atunci…, deoarece…, rezultă că…*, ceea ce indică emergența gândirii deductive. La acest nivel, elevul nu

distinge încă între tipurile de enunțuri matematice fundamentale, cum ar fi definițiile (descrieri necesare și suficiente ale obiectelor matematice). Totuși, ordinea succesiunii logice este oferită de profesor sau de manual, iar elevul însuși nu vede încă posibilitatea de a schimba această ordine. Raționamentul deductiv este încă intuitiv și semiformat, bazat pe exemple și reprezentări vizuale, fără formalizare riguroasă. Prin urmare, nivelul de deducție informală reprezintă o etapă de tranziție crucială între gândirea descriptivă și gândirea deductivă formală, marcând începutul organizării sistematice a cunoștințelor geometrice și constituind fundamentul dezvoltării ulterioare a raționamentului matematic formal.

Instruirea corespunzătoare nivelului al treilea începe, de regulă, în clasa a IV-a și se încheie la finalizarea școlii.

Nivelul 4: Deducție formală

La nivelul de deducție formală, elevul operează într-un sistem axiomatic explicit, în care distinge clar între definiții, axiome/postulate, teoreme și reciprocele acestora. Elevul înțelege diferența dintre condiții necesare și suficiente și poate construi demonstrații riguroase, bazate pe raționamente logice formale. În această etapă, demonstrația devine singura formă acceptată de validare a unei afirmații matematice, iar gândirea elevului se aliniază principiilor geometriei euclidiene.

Nivelul 5: Rigoare

Nivelul de rigoare presupune o gândire metamatematică, în care elevul sau studentul reflectează asupra naturii sistemului axiomatic utilizat și este capabil să compare sau să conceapă alte sisteme axiomatice, corespunzătoare diferitelor tipuri de geometrii (de exemplu, geometria neeuclidiană). Acest nivel implică o analiză critică a fundamentelor matematice și depășește semnificativ obiectivele învățământului primar și secundar. Prin urmare, în contextul educației școlare, analiza se concentrează preponderent asupra primelor patru niveluri ale modelului van Hiele.

Analiza modului de abordare a conținuturilor aferente elementelor de geometrie în manualele de matematică pentru clasele primare din Republica Moldova [7, 8, 9, 10], care sunt elaborate în conformitate cu prevederile Curriculumului național pentru învățământul primar [3, pp. 56-71], scoate la iveală faptul că modelul van Hiele este respectat foarte bine, atât în progresia conținuturilor, cât și în structura didactică a lecțiilor. Aceste manuale demonstrează o aliniere clară la principiile teoriei, evitând în mare măsură „gap-ul lingvistic" criticat de van Hiele, conform căruia predarea deductivă are loc prea devreme, la un nivel cognitiv superior celui al elevului.

Așadar, manualele respectă secvențialitatea strictă a modelului:

- În clasa I, accentul este pe nivelul 0 (Vizualizare). Acest fapt este reflectat prin diverse sarcini de recunoaștere globală a formelor (cerc, pătrat, triunghi), asociere cu obiecte din mediul real și cotidian, de orientări spațiale în forme diferite pentru a depăși prototipurile rigide. Se creează astfel un fundament

perceptiv solid, care facilitează saltul calitativ de la simpla recunoaștere vizuală a formelor spre analiza riguroasă a elementelor lor constitutive. Manualul de clasa I pune bazele depășirii acestui stadiu prin diversitatea vizuală a exemplelor propuse, antrenând copiii să recunoască forma dincolo de orientarea sa spațială [7].

- În clasa a II-a, parcursul didactic marchează o tranziție către nivelul 1 (Analiză) al modelului van Hiele, orientând atenția elevului de la aspectul global al formelor spre structura lor internă. Prin activități de modelare concretă cu bețișoare și plastilină, utilizarea riglei, proprietățile geometrice sunt interiorizate prin acțiune directă și măsurare. Se observă o evoluție calitativă a limbajului matematic, elevul nu mai descrie o figură folosind asocieri intuitive cu un obiect din realitate, dar îl descrie în baza numărului de laturi, vârfuri, muchii, forma fețelor etc. În concluzie, experiența practică de manipulare a formelor fundamentează trecerea de la recunoașterea vizuală la analiza sistematică a proprietăților geometrice [8].
- În clasa a III-a are loc consolidare profundă a nivelului 1, cu extensie spre proprietăți cuantificabile (fețe/muchii/vârfuri la corpuri, laturi opuse la dreptunghi) [9].
- În clasa a IV-a are loc inițierea explicită în nivelul 2 (Abstractizare / Deducere informală). Clasificări ierarhice (pătrat $\subset$ dreptunghi), propoziții de incluziune cu argumentare informală, formule prescurtate de perimetru bazate pe proprietăți (nu doar adunare), sarcini de construcție creativă și desfășurări. Acesta este nivelul maxim realist așteptat la finalul primarului [10].

În concluzie, manualele valorificate actualmente în Republica Moldova reprezintă un exemplu foarte bun de aplicare practică a modelului van Hiele în învățământul primar. Ele evită capcanele clasice (predare deductivă prematură, memorare de definiții fără suport concret) și oferă o traiectorie coerentă de la intuiție vizuală la gândire relațională informală – exact ceea ce recomandă teoria pentru a preveni dificultățile majore de geometrie în gimnaziu și liceu.

Analiza studiilor realizate de numeroși cercetători a permis evidențierea următoarelor aspecte formative ale valorificării teoriei van Hiele în studierea elementelor intuitive de geometrie în clasele primare: Ajută la organizarea progresivă a conținuturilor de geometrie. Modelul van Hiele permite introducerea noțiunilor geometrice de la recunoașterea figurilor (nivel vizual) spre analiza proprietăților acestora, respectând nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor mici. Astfel, curriculumul și manualele pot fi structurate gradual, evitând noțiunile prea abstracte pentru vârsta elevilor.

1. Sprijină predarea prin activități concrete și exploratorii. Fazele modelului (orientare dirijată, orientare liberă) implică activități practice precum măsurarea, decuparea, construirea figurilor, ceea ce corespunde particularităților psihope-

dagogice ale elevilor din ciclul primar și facilitează învățarea prin manipulare și experimentare.

2. Dezvoltă gândirea spațială și raționamentul logic de la vârste timpurii. Aplicarea teoriei van Hiele contribuie la formarea treptată a capacității elevilor de a analiza, compara și clasifica figurile geometrice, punând bazele raționamentului matematic necesar în clasele gimnaziale și liceale.
3. Permite diferențierea instruirii în funcție de nivelul elevilor. Elevii pot fi la niveluri diferite de gândire geometrică; modelul van Hiele oferă profesorului posibilitatea de a adapta sarcinile didactice (de exemplu, recunoaștere vizuală pentru unii elevi și analiză a proprietăților pentru alții), favorizând învățarea incluzivă.
4. Crește motivația și interesul elevilor pentru geometrie. Activitățile interactive, exploratorii și descoperirea relațiilor geometrice reduc percepția geometriei ca disciplină dificilă și abstractă, sporind curiozitatea și atitudinea pozitivă față de matematică încă din clasele primare.
5. Oferă cadrelor didactice un model clar de proiectare a lecțiilor. Fazele instruirii van Hiele constituie un ghid didactic pentru planificarea lecțiilor cu conținut geometric (de la introducerea conceptelor la integrare și generalizare), facilitând coerența metodologică între curriculum, manual și practica la clasă.

Sinteza analizei demonstrează că alinierea curriculumului și a manualelor de matematică la modelul van Hiele reprezintă o strategie fundamentală pentru asigurarea unei continuități curriculare autentice în formarea gândirii geometrice la elevii din clasele primare. Această abordare facilitează o tranziție fluidă de la intuiția specifică copiilor spre rigoarea matematică, respectând particularitățile psihopedagogice ale elevilor mici. Această abordare strategică asigură o articulare coerentă între clasele primare și treptele superioare de școlarizare, garantează că trecerea de la recunoașterea vizuală la deducția informală se realizează fără fracturi cognitive, pregătind elevul pentru exigențele geometriei demonstrative din gimnaziu și liceu.

BIBLIOGRAFIE

1. ALDIABAT, Nasir Ahmad Saleh. Teaching Geometry Using Van Hiele's Phase-Based Instructional Strategy. In: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024, vol. 13, nr. 1, pp. 495-508. E-ISSN: 2226-6348 Disponibil: https://hrmars.com/papers_submitted/20304/teaching-geometry-using-van-hieles-phase-based-instructional-strategy.pdf [accesat 2026-02-12].
2. BRACONNE-MICHOUX, Annette. Les niveaux de pensée en géométrie de van Hiele: de la théorie à l'épreuve de la classe. În: *Bulletin AMQ*, vol. LIV, nr. 1, 2014, pp.24-51. ISSN 0316-8832. Disponibil la: https://www.amq.math.ca/wp-content/uploads/bulletin/vol54/no1/06b-maitre-van-hiele.pdf [accesat 2026-02-03].
3. *Curriculum Național pentru învățământul primar*. [accesat 20.01.2022]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf. [accesat 2026-02-12].
4. MELHEM, D. Z., AL-ZOUBI, A. M., AL-SHANNAQ, M. M., SHTAIWI, A. S. H., & MELHEM, H. *Improving Geometric Thinking Skills Through a Multisensory-Based CRA*

Framework in Students with Learning Difficulties and Various Sensory Preferences. 2025. Disponibil: https://www.edupij.com/files/1/articles/article_626/EDUPIJ_626_article_684f5d53269b7.pdf [accesat 2026-02-12].

5. HAMZEH, Mohammad Abdel Wahab H. Levels of geometric thinking according to van Hiele's model for classroom teacher students at Isra University in Jordan. În: *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2017, vol. 5, nr. 5, pp. 64–72. ISSN 2056-5852. Disponibil la: http://www.idpublications.org. [accesat 2026-02-12].
6. KAMALODEEN, V. J., et al. Designing gamification for geometry in elementary schools: insights from the designers. În: *Smart Learning Environments*. 2021, vol. 8, nr. 1, art. nr. 36. Disponibil la: https://doi.org/10.1186/s40561-021-00181-8. [accesat 2026-02-03].
7. Melhem, D. Z., Al-Zoubi, A. M., Al-Shannaq, M. M., Shtaiwi, A. S. H., & Melhem, H. Improving Geometric Thinking Skills Through a Multisensory-Based CRA Framework in Students with Learning Difficulties and Various Sensory Preferences. Educational Process. In: *International Journal*, Volume 16 (2025), ISSN 2564-8020. Disponibl: https://edupij.com/files/1/articles/article_626/EDUPIJ_626_article_684f5d53269b7.pdf. [accesat 2026-02-03].
8. Ursu, L., Iasinschi, Iu., Lupu, I. Matematică. Manual pentru clasa a 1. Chișinău: Prut Internațional, 2021. ISBN 9789975545877.
9. Ursu, L., Iasinschi, Iu., Lupu, I. Matematică. Manual pentru clasa a 2-a. Chișinău: Prut Internațional, 2021. ISBN 9789975545907.
10. Ursu, L., Iasinschi, Iu., Lupu, I. Matematică. Manual pentru clasa a 3-a. Chișinău: Prut Internațional, 2020.ISBN 978-9975-54-485-6.
11. Ursu, L., Iasinschi, Iu., Lupu, I. Matematică. Manual pentru clasa a 4-a. Chișinău: Prut Internațional, 2020. ISBN 978-9975-54-492-4.
12. ПЫШКАЛО, А.М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах. Пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1973. 208 с.

TIPOLOGIA FORMELOR COMUNICĂRII MONOLOGATE ÎN CLASELE PRIMARE

TYPOLOGY OF FORMS OF MONOLOGY COMMUNICATION IN PRIMARY CLASSES

Silvia GOLUBIȚCHI, doctor habilitat, profesor universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Evghenia ȚÎGANU, învățătoare, grad didactic I,
IP Liceul Teoretic „Principesa Natalia Dadiani"

Silvia GOLUBIȚCHI, PhD Habilitatus, University Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0002-3650-0141
e-mail: golubitchi.silvia@upsc.md

Evghenia ȚÎGANU, teacher, teaching degree I,
IP Theoretical High School "Princess Natalia Dadiani"
ORCID: 0009-0002-3657-5546
e-mail: eugeniatiganu@gmail.com

CZU: 373.3.016:[811.135.1+821.135.1]
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p552-560

Abstract. In primary education, monologue communication is a fundamental way of transmitting information, through which the teacher or the student presents his/her ideas, explanations or descriptions in a structured and coherent discourse. This form of communication facilitates the understanding of new concepts, the clarification of terms and the logical organization of information, having a central role in the teaching-learning-evaluation process. Monologue communication is characterized by the presence of a single speaker, the receiver participating mainly by receiving and interpreting the message, direct interventions being reduced. In the specialized literature, multiple functions of monologue communication are identified: informative, explanatory, persuasive, formative, motivational, organizational, argumentative and social relations, each of which contributes to the formation of students' cognitive, linguistic and social skills. The typology of monologue communication is organized according to the discursive criterion, the communication situation and the support used, including forms such as narrative monologue (storytelling), descriptive, explanatory-informative, incipient argumentative, spontaneous, semi-prepared, prepared, based on text, images, personal experience and multimodal support. The systematic implementation of these forms of monologue supports the development of coherent oral expression, organization of ideas, critical thinking, autonomy of discourse and the capacity for social interaction of students, thus strengthening the educational process and the integral formation of linguistic and communicative competences.

Keywords: monologic communication, monologue, primary education, types of monologic communication, functions of monologue communication.

În contextul activităților educaționale din învățământul primar, comunicarea monologată reprezintă o formă importantă de transmitere a informațiilor, prin inter-

mediul căreia cadrul didactic sau elevul prezintă idei, explicații ori descrieri într-un discurs organizat și coerent. În procesul de predare–învățare–evaluare, această modalitate de comunicare contribuie la explicarea noțiunilor noi, la clarificarea sensurilor cuvintelor și la structurarea logică a informațiilor, facilitând astfel înțelegerea conținuturilor învățate.

Comunicarea monologată poate fi definită ca o formă de exprimare orală în care un singur vorbitor își expune sistematic ideile, informațiile sau opiniile, fără intervenția directă a interlocutorilor. În acest sens, vorbirea monologată presupune capacitatea de a exprima oral, într-o manieră logică și coerentă, un gând sau o idee în raport cu o anumită temă ori situație de comunicare [2, p. 50].

În literatura de specialitate, *monologul* este definit drept o formă a comunicării în care emitentul transmite mesajul fără a implica activ receptorul în desfășurarea discursului [8, p. 186].

Cu toate acestea, chiar și în cazul comunicării monologate, există o anumită formă de feedback, manifestată prin reacțiile receptorului, ceea ce demonstrează că nu poate fi vorba despre existența unui monolog absolut. În cadrul comunicării monologate, receptorul participă la procesul comunicării în principal prin activitatea de receptare și interpretare a mesajului transmis de emitent. Rolul său este predominant receptiv, iar intervențiile directe în desfășurarea discursului sunt reduse, comunicarea fiind organizată în jurul expunerii realizate de un singur vorbitor.

Comunicarea monologată îndeplinește multiple funcții fundamentale în cadrul procesului educațional. În primul rând, *funcția informativă* constă în transmiterea sistematică a cunoștințelor, a datelor și a faptelor către elevi, fără a solicita răspunsuri imediate, facilitând astfel acumularea și consolidarea de cunoștințe. *Funcția explicativă* urmărește clarificarea conceptelor și termenilor, prin prezentarea detaliată a informațiilor și prin exemplificări adecvate, asigurând înțelegerea corectă și integrală a mesajului. O componentă esențială a comunicării monologate este *funcția persuasivă*, prin care vorbitorul influențează opiniile, atitudinile sau comportamentele elevilor, utilizând argumente logice și raționamente coerente. *Funcția formativă* are un caracter educativ, vizând dezvoltarea gândirii critice, a capacității de analiză și sinteză, precum și a competențelor lingvistice și cognitive ale participanților. Comunicarea monologată mai exercită și *funcția motivațională*, prin care discursul stimulează interesul, implicarea și participarea elevilor, creând un cadru propice învățării și reflecției. Totodată, *funcția organizatorică* asigură structurarea și planificarea informațiilor, permițând elevilor să urmărească succesiunea ideilor și să rețină mesajul esențial. *Funcția argumentativă* contribuie la susținerea unui punct de vedere prin argumente logice, exemple și explicații. Elevul exersează formularea raționamentelor coerente și convingătoare, învățând să-și susțină ideile și să influențeze opinia colectivului clasei. *Funcția de relaționare și socializare* permite integrarea elevului în comunitate și dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală. Prin exprimarea clară a ideilor și a emoțiilor, elevul își afirmă identitatea, învață să fie ascultat și să interacționeze eficient cu ceilalți, chiar dacă nu există dialog direct. Prin aceste funcții, comunicarea monologată se dovedește a fi un instrument indispensabil în activitatea didactică, contribuind nu numai la transmiterea de informații, ci și la formarea competențelor specifice disciplinei [Apud 6].



Figura 1. Funcțiile comunicării monologate

Comunicarea monologată se manifestă sub diverse forme, fiecare având specificități funcționale și metodologice care răspund obiectivelor didactice și nivelului de dezvoltare al elevilor.

Tipologia acesteia poate fi analizată în raport cu funcția discursivă, situația de comunicare și suportul utilizat.

I. După criteriul funcțional–discursiv:

Monologul narativ (povestirea) este o formă de comunicare centrată pe relatarea unor fapte, întâmplări sau experiențe reale/ imaginare, organizate cronologic. Povestirea este cea mai amplă formă de comunicare, care valorifică diverse modalități de exprimare, implică imaginația, emoțiile și experiența anterioară, se raportează în mod specific la trecut și reflectă puternic subiectivitatea naratorului în forma și stilul mesajului transmis [8, p. 186].

Povestirea dezvoltă coerența discursului, expresivitatea, creativitatea lingvistică și capacitatea de a menține atenția auditoriului. Prin exercițiul povestirii, elevii învață să-și exprime clar ideile, să utilizeze un vocabular adecvat și să structureze un mesaj cu început, cuprins și încheiere.

Povestirea poate fi realizată atât de învățător, cât și de elevi. Pentru ca o activitate de povestire să fie eficientă și să aibă valențe formative, cadrul didactic trebuie să o proiecteze riguros din punct de vedere metodologic, organizând conținuturile într-o manieră clară și coerentă, corelând permanent obiectivele propuse cu sarcinile de învățare. Este esențială utilizarea adecvată și la momentul oportun a materialelor

didactice, astfel încât acestea să sprijine înțelegerea mesajului de către elevi și să faciliteze implicarea activă a acestora. În același timp, învățătorul trebuie să acorde o atenție deosebită modului de exprimare, folosind un limbaj corect, expresiv și variat, care să constituie un model de comunicare orală pentru elevi. Captarea și menținerea interesului se realizează printr-un stil narativ atractiv, dar și prin crearea unui cadru adecvat desfășurării activității, care poate include elemente precum fondul muzical, expunerea de cărți sau integrarea suporturilor audio-vizuale. Toate aceste aspecte contribuie la dezvoltarea competențelor de receptare și exprimare orală, stimulând totodată imaginația și sensibilitatea elevilor [1].

Povestirile realizate de elevi vizează stimularea exprimării corecte, logice și expresive, ele constituie un instrument eficient pentru dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare și au diverse forme: povestiri inspirate după modelul profesorului, povestiri pe baza unui început prestabilit, povestiri structurate conform unui plan, povestiri construite pornind de la o serie de ilustrații sau povestiri dezvoltate pe o temă dată [4, p. 55].

Povestirea creată pe baza unui șir de ilustrații reprezintă o metodă eficientă de dezvoltare a exprimării orale și a gândirii narative la elevii din clasele primare. În cazul acestui tip de povestire, este recomandat ca numărul ilustrațiilor, necunoscute elevilor, să fie cuprins între 3 și 5, pentru a stimula creativitatea și imaginația. În procesul de construire a povestirii, elevii sunt încurajați să valorifice toate elementele componente ale ilustrațiilor: cadrul acțiunii, personajele, relațiile dintre acestea, gesturile și expresiile lor. Povestirea realizată trebuie să includă evenimente prezentate într-o ordine logică și coerentă, contribuind astfel la formarea capacității de organizare a discursului și de exprimare corectă și fluentă.

În cadrul activităților de povestire se urmărește, în mod prioritar, formarea și dezvoltarea capacității elevilor de receptare auditivă și de concentrare asupra firului narativ, precum și dinamizarea și îmbogățirea vocabularului activ. În acest context, cadrul didactic își propune ca, la finalul demersului didactic, elevii să demonstreze competențe precum: redarea succintă a conținutului povestirii, utilizarea adecvată a cuvintelor și expresiilor noi însușite în contexte diferite, reproducerea tonului și a modalității dominante de exprimare, identificarea mesajului transmis, exprimarea unei opțiuni argumentate pentru un anumit personaj, precum și capacitatea de a imagina și formula un final alternativ al povestirii [Apud M. Norel].

Relatarea reprezintă o formă de comunicare prin care se transmite, se expune sau se descrie o realitate obiectivă, fapte sau acțiuni, utilizând diferite tipuri de limbaj, fără ca prezentatorul să se implice personal sau să influențeze mesajul prin subiectivitate. [8, p. 187]. Presupune prezentarea unui eveniment sau experiențe proprii, cu accent pe succesiunea logică a faptelor, reacțiile personale și concluziile formulate. Ea combină caracteristicile povestirii și descrierii și ajută elevii să exerseze exprimarea personală, argumentarea și organizarea informațiilor într-un discurs clar și structurat.

Repovestirea, în clasele primare, reprezintă o tehnică esențială de formare a exprimării orale și de consolidare a înțelegerii textului literar. Aceasta presupune redarea conținutului unei povestiri, a unui basm sau a unui text scurt, utilizând un

limbaj propriu, adecvat vârstei elevilor. Repovestirea contribuie la dezvoltarea vocabularului, a memoriei, a atenției și a gândirii logice, fiind adaptată particularităților de vârstă ale elevilor. Repovestirea poate fi de mai multe tipuri [ibidem]:

Repovestirea pe baza unor tablouri sau ilustrații este frecvent utilizată în clasele I – a II-a. Elevii redau conținutul povestirii, sprijinindu-se pe imagini care ilustrează personajele principale și momentele importante ale acțiunii. Suportul vizual facilitează înțelegerea textului și ajută elevii să respecte succesiunea logică a evenimentelor.

Repovestirea pe baza unui plan verbal este recomandată în clasele a II-a – a III-a. Planul verbal este alcătuit din enunțuri simple sau întrebări care corespund etapelor principale ale acțiunii. Acesta îi ajută pe elevi să-și organizeze ideile și să construiască un discurs coerent și corect.

Repovestirea pe baza unui text citit se realizează după lectura integrală sau fragmentată a textului. Elevii redau conținutul în ordinea evenimentelor, respectând firul narativ și mesajul principal. Această formă dezvoltă capacitatea de înțelegere a mesajului scris și de exprimare orală fluentă.

Repovestirea liberă este utilizată mai ales în clasele a III-a – a IV-a și oferă elevilor libertatea de a reda textul într-o manieră personală. Elevii pot adăuga detalii, pot exprima trăiri și opinii sau pot schimba modul de prezentare, păstrând sensul general al povestirii. Această formă stimulează creativitatea, imaginația și încrederea în sine. Prin aplicarea treptată a acestor forme de repovestire, în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor, se asigură formarea progresivă a competenței de comunicare orală și a relației pozitive a copilului cu textul literar.

Monologul descriptiv (descrierea) vizează prezentarea trăsăturilor unui obiect, personaj, fenomen sau spațiu, prin selectarea și organizarea detaliilor semnificative. Descrierea ca formă a comunicării monologate constă în prezentarea detaliată a unor obiecte, locuri, ființe, fenomene sau stări. Monologul descriptiv dezvoltă simțul observației, precizia exprimării, utilizarea adecvată a adjectivelor și a structurilor explicative. El presupune organizarea informațiilor de la general la particular sau invers, selectarea trăsăturilor esențiale și utilizarea mijloacelor stilistice pentru a reda cât mai fidel realitatea. Prin descriere, elevii învață să fie atenți la detalii, să-și ordoneze gândurile și să-și manifeste sensibilitatea față de lumea înconjurătoare [3].

Monologul explicativ–informativ reprezintă o formă a comunicării monologate prin intermediul căreia emitentul transmite informații și explică anumite fenomene, procese sau concepte. Acest tip de discurs are ca obiectiv principal facilitarea înțelegerii unui conținut de către receptor, prin prezentarea clară, coerentă și logic structurată a informațiilor. În cadrul activităților educaționale, monologul explicativ-informativ este frecvent utilizat de cadrul didactic în momentul introducerii unor noțiuni noi, al explicării sensului unor termeni sau al descrierii etapelor unui proces. Eficiența acestui tip de comunicare depinde de claritatea exprimării, de organizarea logică a ideilor și de adaptarea mesajului la nivelul de înțelegere al elevilor.

În învățământul primar, monologul explicativ-informativ contribuie la formarea capacității elevilor de a înțelege și de a transmite informații într-o manieră coerentă. Prin intermediul unor activități precum prezentarea unor fenomene simple,

explicarea regulilor unui joc sau descrierea etapelor realizării unei sarcini de lucru, elevii își formează treptat competența de exprimare orală și capacitatea de organizare a ideilor. Astfel, utilizarea sistematică a monologului explicativ-informativ în procesul de predare–învățare favorizează nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea gândirii logice și a competențelor de comunicare ale elevilor [2].

Monologul argumentativ (incipient) reprezintă o formă timpurie a discursului argumentativ, specifică elevilor din învățământul primar, prin care aceștia încep să exprime opinii proprii și să le susțină cu argumente simple, adecvate nivelului lor de dezvoltare cognitivă și lingvistică. Spre deosebire de monologul explicativ-informativ, monologul argumentativ implică nu doar transmiterea de informații, ci și formularea unui punct de vedere personal și justificarea acestuia într-un mod coerent și logic, chiar dacă structura argumentelor este încă elementară.

În clasa I, acest tip de monolog se manifestă prin exprimarea opiniilor despre situații cotidiene sau despre conținuturi literare, cum ar fi comportamentul unui personaj, alegerea unei activități preferate sau predilecția pentru o carte. Elevii sunt încurajați să-și susțină afirmațiile prin exemple simple, observații directe sau motive personale, ceea ce contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de organizare a ideilor. Exersarea monologului argumentativ incipient în cadrul activităților didactice sprijină formarea competenței de comunicare orală și cultivă autonomia gândirii, oferind elevilor oportunitatea de a participa activ la procesul de învățare și de a-și dezvolta treptat abilitățile de argumentare, esențiale pentru etapele ulterioare ale educației [7].

Discursul – forma cea mai evoluată și cea mai pretențioasă a monologului, presupune emiterea, argumentarea și susținerea unor puncte de vedere și a unor idei inedite, care exprimă un moment sau o situație importantă în evoluția domeniului respectiv [8, p. 187]. În contextul învățământului primar, această formă de exprimare este întâlnită foarte rar, dat fiind nivelul de dezvoltare cognitivă și experiența limitată a elevilor, fiind mai degrabă specifică etapelor superioare de învățare.

II. După criteriul situației de comunicare didactică

Monologul spontan se caracterizează prin faptul că este realizat fără o pregătire prealabilă detaliată, bazându-se, în principal, pe experiența personală și pe competențele de exprimare deja formate ale elevului. Această formă de discurs stimulează creativitatea, capacitatea de reflecție imediată și adaptabilitatea la situațiile de comunicare din cadrul activităților didactice. Prin monologul spontan, elevul învață să-și organizeze gândurile în timp real și să le exprime coerent, chiar în absența unui plan prestabilit. În învățământul primar, monologul spontan poate fi utilizat cu succes în activități precum relatarea unei experiențe trăite în vacanță, descrierea unei întâmplări din viața de zi cu zi sau exprimarea impresiilor despre o activitate recentă. Astfel, elevii își dezvoltă capacitatea de exprimare orală liberă, învață să adapteze discursul la context și își consolidează încrederea în propriile abilități de comunicare [9].

Monologul semipregătit reprezintă o formă de discurs în care elevul beneficiază de anumite suporturi, cum ar fi planuri de idei, imagini sau cuvinte-cheie, care

îl ghidează în elaborarea mesajului. Exprimarea rămâne relativ liberă, permițându-i să-și organizeze ideile și să formuleze enunțuri proprii, adaptate nivelului său de dezvoltare cognitivă și lingvistică. Această formă de monolog facilitează trecerea de la discursul spontan la cel planificat, oferind un cadru de securitate și structură. În practica didactică, monologul semipregătit poate fi folosit în activități precum descrierea unei imagini, povestirea unui eveniment pe baza unor indicii sau prezentarea ideilor principale ale unui text. Elevii exersează astfel articularea coerentă a ideilor și legarea logică a acestora, dezvoltând atât competența de comunicare orală, cât și capacitatea de organizare a informațiilor.

Monologul pregătit presupune o organizare anticipată a discursului, adesea însoțită de redactarea unui plan, care să structureze ideile și argumentele elevului. Această formă de comunicare permite o expunere clară, logică și coerentă, adaptată la obiectivele educaționale urmărite. Prin monologul pregătit, elevul învață să planifice discursul, să selecteze informațiile relevante și să dezvolte argumente pentru a susține punctul său de vedere.

În contextul școlar, monologul pregătit este utilizat frecvent în activități precum prezentarea unui proiect de clasă, expunerea conținutului unei lecturi suplimentare sau realizarea unei prezentări pe baza unui subiect stabilit. Prin exerciții constante de acest tip, elevii își consolidează competențele de comunicare orală, învață să-și gestioneze timpul de expunere și să creeze discursuri structurate, pentru a fi înțelese și urmărite de colegi și cadre didactice.

III. După suportul utilizat

Monologul pe bază de text presupune repovestirea, expunerea sau prezentarea conținutului unui text literar sau nonliterar studiat, în cadrul căruia elevul organizează ideile principale și le exprimă într-un discurs coerent. Această formă de comunicare contribuie la dezvoltarea capacității de sinteză, la înțelegerea structurii textului și la identificarea mesajului central transmis de autor. Prin monologul pe bază de text, elevul exersează formularea clară a ideilor și respectarea ordinii logice a evenimentelor sau argumentelor. În practica didactică, monologul pe bază de text poate fi utilizat pentru nararea unei povești, descrierea etapelor unui proces științific sau prezentarea ideilor principale ale unui text informativ. Această activitate stimulează atât competența de comunicare orală, cât și înțelegerea aprofundată a conținuturilor studiate, oferind elevilor posibilitatea de a interacționa activ cu materialul de învățare [7].

Expunerea orală pe baza unui text citit sau ascultat. Această formă de comunicare presupune ca elevul să redea, să rezume și să interpreteze informațiile desprinse dintr-un text citit sau ascultat, exprimându-și ideile într-un mod clar și coerent. Scopul este de a verifica înțelegerea mesajului și capacitatea de a-l comunica altora, folosind propriile cuvinte și adaptând limbajul la audiență.

Expunerea este forma de discurs prin care se manifestă în mod evident personalitatea vorbitorului, reflectând opiniile și sistemul său de valori, acesta comunicându-și perspectiva asupra unui anumit subiect [8, p. 186].

Ea constă în explicarea sau dezvoltarea unui concept, fenomen sau idee, într-o manieră clară și logică. Accentul se pune pe coerența argumentelor și pe transmiterea informațiilor relevante, nu neapărat pe experiențe personale. Prin expunere, elevii învață să sintetizeze informații, să folosească termeni specifici domeniului și să-și clarifice punctele de vedere într-un mod structurat.

Monologul pe bază de imagini implică povestirea sau descrierea unui șir de imagini, a unei ilustrații sau a unei secvențe vizuale, prin care elevul își organizează ideile și le exprimă verbal. Ilustrațiile trebuie să prezinte personajul principal al povestirii și să evidențieze momentele esențiale ale acțiunii, organizate într-o succesiune logică. De asemenea, ilustrațiile utilizate trebuie să îndeplinească anumite cerințe pedagogice: să fie simple și accesibile nivelului de dezvoltare al elevilor, să ilustreze aspecte apropiate de experiența de viață a acestora, să aibă valențe educative și estetice, precum și un grad adecvat de vizibilitate, care să permită perceperea clară de către toți elevii. Această formă de comunicare dezvoltă capacitatea de observație, de asociere și de structurare logică a informațiilor vizuale, contribuind la construirea sensurilor și la exprimarea creativă a gândurilor.

În cadrul activităților didactice, monologul pe bază de imagini poate fi folosit pentru descrierea unei secvențe de benzi desenate, interpretarea unei ilustrații dintr-o carte sau crearea unei povești pornind de la imagini. Prin astfel de exerciții, elevii își dezvoltă vocabularul, claritatea exprimării și abilitatea de a transmite informații în mod coerent, învățând totodată să interconecteze elementele vizuale cu ideile exprimate verbal.

Monologul pe bază de experiență personală se referă la relatarea unor situații autentice trăite de elev, în care acesta își organizează amintirile și impresiile într-un discurs coerent. Această formă de monolog stimulează exprimarea subiectivă, creativitatea și capacitatea de reflecție asupra propriei experiențe, încurajând elevul să formuleze idei și să-și exprime emoțiile și opiniile într-un cadru structurat. Monologul pe bază de experiență personală contribuie astfel la dezvoltarea competențelor de comunicare orală, la consolidarea încrederii în propriile abilități de exprimare și la crearea unui context activ de învățare centrat pe experiența elevului.

Autoprezentarea reprezintă o formă de exprimare monologată prin care vorbitorul își expune identitatea, interesele, experiențele și valorile personale. Această modalitate are un puternic caracter funcțional și social, întrucât este legată de situații reale de comunicare: întâlniri, interviuri, activități de grup sau contexte educaționale. Autoprezentarea dezvoltă conștiința de sine, capacitatea de autoorganizare a discursului și abilitatea de a selecta informațiile relevante despre propria persoană. Elevul învață să se exprime coerent, politicos și adaptat auditorului, cultivându-și încrederea în sine și abilitatea de a transmite o imagine clară și pozitivă [5].

În activitățile școlare, elevii pot fi solicitați să povestească despre o excursie, o zi specială sau o întâmplare relevantă din viața lor, folosind un limbaj clar și coerent.

Monologul cu suport multimodal presupune prezentarea orală a unui mesaj susținut de materiale vizuale sau digitale, cum ar fi afișe, desene, scheme sau prezentări digitale. Această formă de comunicare permite elevului să combine limbajul verbal cu cel vizual, facilitând înțelegerea mesajului și consolidând atenția și interesul

receptorilor. Utilizarea suportului multimodal sprijină organizarea logică a ideilor și accentuează claritatea expunerii.

În activitățile didactice, monologul cu suport multimodal poate fi aplicat prin prezentarea unui proiect de grup, explicarea unui fenomen pe baza unei scheme vizuale sau realizarea unei povești ilustrate digital. Prin aceste exerciții, elevii își dezvoltă competențele de comunicare orală, abilitatea de integrare a diferitelor tipuri de informații și capacitatea de a transmite idei complexe într-un mod accesibil și atractiv pentru audiență.

Cercetătoarea Alina Pamfil propune următoarele modalități de realizare a comunicării monologate:

– *Autoprezentarea și prezentarea* reprezintă forme orale care pot fi integrate și exersate în diverse activități didactice, având caracter unidirecțional – atunci când accentul se pune exclusiv pe comunicarea orală – sau plural – în cadrul unor scenarii didactice complexe, care includ activități de lectură sau de scriere [5, p. 90].

– *Autoprezentarea cu dominantă descriptivă* constituie o formă orală prin care subiectul se prezintă fie în registre reale – ca elev, prieten, membru al familiei sau al unei echipe sportive, fie în registre imaginare – în calitate de personaj, animal sau obiect animat, putând fi însoțită de suport vizual, precum o fotografie sau un desen.

Fie că aceste forme redau evenimente (povestirea), propria identitate (autoprezentarea) sau trăsăturile unui obiect sau fenomen (descrierea), toate aceste forme ale comunicării monologate contribuie la dezvoltarea expresivității, coerenței și autonomiei elevilor în comunicare, reprezentând piloni importanți în formarea competențelor lingvistice și sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. CALLO, T., GOLUBIȚCHI, S. Didactica limbii și literaturii române II. Suport de curs. Chișinău: [S. n.] Bons Offices, 2024. 244 p. ISBN 978-5-36241-336-1
2. GOLUBIȚCHI, S. Valori epistemice: limba și literatura română în învățământul primar. Ghid metodologic. Chișinău: [S. n.], 2023 (Print-Caro). 120 p. ISBN 978-9975-175-54-8
3. MOHOREA, E., CIOBANU, E., CAPCELEA, V. *Introducere în știința comunicării: Material didactic pentru instituțiile de învățământ superior*. Bălți: Indigou Color, 2018. 192 p. ISBN 978-9975-3156-8-5.
4. NOREL M. Didactica domeniului experiențial: limbă și comunicare. Cluj-Napoca: A.S.C.R [Asociația de Științe Cognitive din România], 2012. 288 p. ISBN 9786068244631
5. PAMFIL, A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.
6. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă* (ediția a 3-a, revizuită). Iași: Polirom, 2006. 430 p. ISBN 978-973-46-0313-8.
7. ROVENȚA-FRUMUȘANI, D. Argumentarea. Modele și strategii. București: ALL. 2000. 208 p. ISBN: 973-571-292-X
8. STĂNCIUGELU, I., TUDOR, R., TRAN, A. *Teoria comunicării*. București: Tritonic, 2014. 440 p. ISBN 978-606-749-002-2
9. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 280 p. 2002. ISBN: 973-611-199-7

ABORDĂRI DIDACTICE ALE UNITĂȚII DE CONȚINUT „SCHIMBĂRILE DIN VIAȚA ELEVULUI” LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A IV-A

DIDACTIC APPROACHES OF THE CONTENT UNIT „CHANGES IN THE STUDENT'S LIFE” IN THE SCHOOL SUBJECT „PERSONAL DEVELOPMENT” IN THE 4TH CLASS

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Viorica CUȚCHI, studentă, programul de formare licență „Pedagogie în învățământul primar”
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Cristina CEBOTARI, cadru de sprijin în clasele primare,
școala medie Parmigianino, or. Parma, Republica Italiană

Liliana SARANCIUC-GORDEA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6815-782X
e-mail: gordea.liliana@upsc.md
Viorica CUȚCHI, student,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0007-3016-9412
e-mail: viorica.cutchi.86@gmail.com
Cristina CEBOTARI, Support Teacher in Primary Classes,
Parmigianino Secondary School, Parma city, Italian Republic
ORCID: 0009-0002-1661-3584
e-mail: cristinacebotari6@gmail.com

CZU: 373.2.017
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p561-570

Abstract. The given article elucidates some scientific, methodological and national educational policy aspects with reference to the act of teaching-learning - the content unit „Changes in the student's life” - the school discipline „Personal development” (cl. IV), through the purpose of training students in the skills of identifying priorities in personal development, related to personal potential and limits. The conceptual milestones of module 1 „The art of knowing oneself and others” are foreshadowed. The didactic way of teaching module 1 is elucidated for the purpose of training the specific competence 1 in the school subject „Personal development” (class IV). A projective vision is proposed for the subject „Today a student in primary classes - tomorrow a student in secondary school” - curricular approach „Changes in the student's life” - school discipline „Personal development” (class IV).

Keywords: self-knowledge skills, primary school graduate profile, socio-professional integration, personal development, school learning, constructivist learning.

Viziune teoretică

Unitatea de conținut „Schimbările din viața elevului", la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasa a IV-a, constituie un mijloc informațional de realizare a unității de competențe 1.1. „Identificarea priorităților în dezvoltarea personală, raportate la potențialul și limitele personale" – constituent al competenței specifice 1, reprezentat de etapele de bază în formarea acesteia [4, p. 16; p. 193].

Acest liant, al sistemului curricular de competențe pentru învățământul primar din Republica Moldova, anume prin unitatea de competență 1.1. „Identificarea priorităților în dezvoltarea personală, raportate la potențialul și limitele personale" la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în cl. a IV-a:

- desemnează o pre-achiziție vizualizată de o cunoaștere anterioară, posedată de elev („Ce ar trebui să știe deja să facă elevul pentru a căpăta o nouă competență?") în actul de învățare, pentru a beneficia de șanse calitative reușite într-o nouă învățare [2, pp. 29-30], pe final, contribuind la realizarea profilului absolventului claselor primare, structurat pe patru atribute generice, profil de formare european pentru absolvenții nivelului primar de învățământ [12, p. 173];
- asigură, la nivelul tuturor disciplinelor școlare studiate, corelarea formării competențelor elevilor la nivelul primar de învățământ [2, p. 26], și anume – competențe de autocunoaștere [12, p. 173];
- reprezintă constituentul competenței specifice 1 [4, p. 179] la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în cl. a IV-a – modulul 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt" [4, p. 193].

Din perspectiva dată, a și fost elaborată tematica modulului 1„Arta cunoașterii de sine și a celuilalt", în sens funcțional, pragmatic și de facilitare a procesului de integrare socio-profesională [5, p. 10], punând accent: » pe reperele curriculare [6, p. 9; p. 15]: cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea și autoevaluarea resurselor personale; comunicare asertivă; stima de sine și ceilalți; gestionarea potențialului emotive personal (sentimente, trăiri, emoții) etc.; » pe conținutul curricular, cu subiecte tematice de: înțelegere a valorilor personale; de dobândire a modelelor de învățare; de experimentare a unei abordări creative a problemelor personale, sociale, de mediu etc.

Cercetătoarea O. Dandara menționează că la predarea modulului 1, cadrul didactic trebuie să dispună, atât de competențe profesionale didactice [17], cât și din domeniul psihologiei, consilierii școlare, managementului școlii și clasei etc. [5, p. 10]. În sensul dat, cadrul didactic va dispune de capabilități de abordare științifică, metodologică, managerială a [9, pp. 93-95]: perioadelor specifice micii școlarități, marcate de criza de la 7 ani și cea a pubertății de la 11 ani; caracteristicilor situațiilor sociale la nivel de clasă în statut de „elev": de învățare; schimbărilor de statut a copilului în „elev", prin aprecierea rezultatelor învățării; relațiilor și interacțiunilor la nivel de clasă (grup școlar – grup social – statut „elev" – reguli – deprinderi sociale/ de grup); specificului perioadei de învățare în școala primară cu impact asupra dezvoltării ulterioare în gimnaziu; manifestării inteligenței sociale, în cazul cercetat de

noi (cl. IV – 10/11 ani), prin dezvoltarea componentelor inteligenței sociale la nivelul capabilităților legate de conștiința de sine și deprinderile sociale etc.

Astfel, la predarea modulului 1 în cadrul disciplinei școlare „Dezvoltarea personală" (cl. IV), competențele profesionale ale învățătorului se vor desprinde din actualele standarde, cuprinzând toate cinci domenii prioritare, dar cu accent sporit pe cel de „Proiectare didactică", descriptorul 1.1.4. [15, p. 29], dezvoltând interesul de cunoaște și învățare la vârsta școlară mică – bazele învățării pe tot parcursul vieții, și anume prin abilități [16, p. 176]: de cercetare/explorare și dobândire a informațiilor din diverse surse, atât clasice, cât și digitale; de distingere critică, activă și interactivă a informației; de reflecție personală și de grup/echipă; de lucru independent, individual, în echipă prin cooperare; de autoapreciere a produselor elaborate personalizat etc. În sensul dat, conform actualului curriculum (cl. I-IV) și ghidului de implementare a curriculumului la disciplina școlară „Dezvoltarea personală", accentul cade pe abordarea/ elaborarea strategiilor didactice orientate spre: învățarea (inter)activă, a învăța să înveți, formare de competențe și dezvoltare a creativității [4, p. 199], prin metode clasice și moderne, metode art-creative susținute de contextele nonformale – toate relevante etapelor modelului ERRE – *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere* [8, pp. 235-236].

Viziune aplicativă

Prin prisma abordărilor teoretice de mai sus, propunem unele aspecte practice, care, în opinia noastră, ar îmbunătăți nivelul de formare la elevii claselor a IV-a a abilităților de identificare a priorităților în dezvoltarea personală, raportate la potențialul și limitele personale – disciplina școlară „Dezvoltarea personală" – unitatea de competență 1.1. [4, p. 193]: ►*subiectul tematic* „Azi elev în clasele primare – mâine elev în școala gimnazială"; ►*demersul curricular*: „Schimbările din viața elevului. Ciclul de studii gimnaziale. Provocări, emoții și soluții"; ►t*ipul lecției*: mixtă, cadrul de învățare modelul ERRE; ►*surse bibliografice aferente celor curriculare* [1, 3, 13, 7]; ►*desfășurare*:

EVOCARE. Pasul „Implică-te!" Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.1. identifice, specificațiile nivelului de studii gimnaziale, în baza imaginii; O.2. repovestească unele modalități de trecere a elevului din mediul școlar primar la cel gimnazial, în baza exemplelor din viața celor apropiați;

Strategia didactică pentru Evocare pasul „Implică-te!": frontal, brainstorming scris, discuția liberă, Fișă cu imagine.

Se invită elevii să se adune în semicerc, în fața clasei (cu fața la tablă/ecran). Se numește un elev secretar, care va nota toate literele din alfabet și cuvintele gândite de colegi la sarcina propusă. Se solicită elevilor să studieze și să examineze imaginea propusă.



Figura 1. Imaginea „Clasa a IV-a – clasa a V-a"

Ca sarcină, se solicită, la alegere, unui elev, în gând să spună alfabetul. Când învățătoarea va spune „Stop", el se va opri, va vocifera litera, la care s-a oprit în gând, și cu ajutorul literei va spune un cuvânt care desemnează o schimbare, o stare, o activitate, o așteptare, o provocare, o emoție la trecerea din clasa a IV-a în clasa a V-a de gimnaziu. *Exemple așteptate* (notate de elevul secretar): A – activități, ascultare, antrenament, abuz. C – curiozitate, colegi, conflicte, cadre didactice. I – interes, implicare, izolare, intimidare. F – frică, forță, frustrare, foloase. M – manuale, modele, mostre, manipulare. P – prieteni, politețe, prezentare, priorități. R – reguli, refuz, relații, roluri, rezumare. T – tenacitate, teme, temeri, transformare. V – voință, verificare, vacanță, varietate. La finele ideilor înregistrate de elevul secretar, se propune elevilor să numească numai specificațiile pozitive în devenirea lor ca elev în cl. a V-a, și apoi pe cele negative.

Feedback: „Trecerea elevilor din clasa a IV-a în clasa a V-a, prin specificațiile notate, atât pozitive, cât și negative, marchează o etapă nouă în viață școlară. Intrarea în clasa a V-a ține practic de aceleași tendințe ca și cele din clasele primare, dar totodată, cu posibile modificări de diversitate școlară, și pe tot atât de interesante, cu mai multă responsabilitate și înțelegere a lucrurilor, a situațiilor, a relațiilor etc."

Se solicită elevilor să dea exemple din viața celor apropiați, cum au trecut și ei prin această etapă a vieții școlare de elev în drumul spre clasa a V-a. Se anunță subiectul lecției și se enunță obiectivele lecției.

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Informează-te!" Prin ascultare activă, se propune elevilor următorul conținut de informare (care poate fi susținut și de imagini PPT, sau de filme educative): „Fiecare elev și familia lui vor privi trecerea în clasa a V-a cu optimism, din considerentul că este o trece firească pe parcursul școlar al fiecăruia, așa cum a trecut din familie la grădiniță, din grădiniță la școala primară. Această trecere din școala primară la cea gimnazială este nuanțată de o serie de diferențe: organizatorice, funcționale, relaționale, care vă sunt cunoscute din exemplele aduse de voi la începutul lecției și pe care voi singuri le veți trăi, distinge, și parcurge personal. De asemenea, această trecere, vă va pune în situația de a vă confrunta cu unele modificări: vor apărea noi colegi de clasă, veți descoperi noi spații de învățare, noi discipline școlare cu un program mai diversificat, veți comunica cu mai mulți profesori, veți aborda și manuale mai multe școlare, veți revedea regimul de activități

de învățare și de odihnă, vor apărea notele în actul de evaluare etc. Dar, cu regret, această trecere poate aduce și unele modificări mai puțin:

▪ așteptate, cum ar fi: profesorii, care sunt mai mulți la număr, în comparație cu învățătoarea, care este una, dar cu care la fel veți avea relații bazate de respect și cordialitate; calificativele vor fi înlocuite de note la majoritatea disciplinelor, iar la altele vor fi ca și în clasa a IV-a;

▪ dorite de oricare elev:

A) cum ar fi intimidarea – care este un abuz de putere exercitat de un elev asupra unui alt coleg, din variate motive: că este mai mic de vârstă, sau scund; că este mai îndrăzneț, sau tenace; care este un fapt prin care mai mulți elevi îl necăjesc, repetat pe un coleg/semen, folosind cuvinte jignitoare, insulte, luvindu-l, tăbărând asupra lui, sau inventând porecle, zvonuri, minciuni. Această modificare, numită conflict, trebuie anunțată (învățătoarei) și rezolvată prin: tehnici de preîntâmpinare și ameliorare; prin poziții ferme de neimplicare sau instigare la ură; prin atitudine deschisă, prietenoasă, tolerantă față de cei din jur;

B) cum ar fi presiunea din partea cuiva – a unui coleg sau a mai multor colegi – care este atunci, când unii colegi de clasă practică autoritate sau putere asupra comportamentelor, hotărârilor, ținutei voastre. De aceea, pentru o trecere mai lejeră în clasa a V-a, fiecare dintre voi, se va pregăti pe parcursul clasei a IV-a, de a face față la unele nevoi, presiuni, problem, care vor apărea, răspunzându-și la întrebări de tipul: Ce fac? – am nevoie de un manual!; Ce voi mânca la prânz, și cu cine?; Nu cunosc pe nimeni la pauza mare, oare toți se uită la mine?; Cum voi răspunde colegului, când nu am aceeași părere?".

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Procesează informația!" Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.1. să categorisească, verbal, presiunile pozitive și negative, care pot avea loc în clasă; O.2. să ilustreze, verbal, consecințele presiunilor pozitive și negative, care pot avea loc în clasă;

Strategia didactică pentru Realizarea sensului pasul „Procesează informația": în grup, lectura activă, hexagonul, reflecția de grup, Fișă de lucru.

Se propune elevilor să formeze echipe de lucru în grup (câte 6 membri). Echipelor de lucru în grup se propune, spre studiu și analiză, Fișa cu textul „Șirul presiunilor posibile care pot avea loc în clasă": „Participarea la activități în clasă și în afara clasei. Descoperirea propriilor pasiuni, hobbyuri. Practicarea unui tip de sport. Aderarea la un stil de viață sănătos. (Ne) ascultarea cadrelor didactice. (Ne)respectarea cadrelor didactice. (Ne) ascultarea părinților. (Ne)respectarea părinților. Absentarea activităților școlare și celor în afara clasei. Distrugerea lucrurilor personale. Distrugerea bunurilor clasei/școlii. Distrugerea proprietății altora". De asemenea, pentru toate echipele de lucru în grup se propun Fișe cu imaginea Figurii „Hexagonul", explicându-le că fiecare membru de echipă va realiza sarcina, personalizat, în cadrul echipei, răspunzând la una dina cele 6 întrebări ale hexagonului:

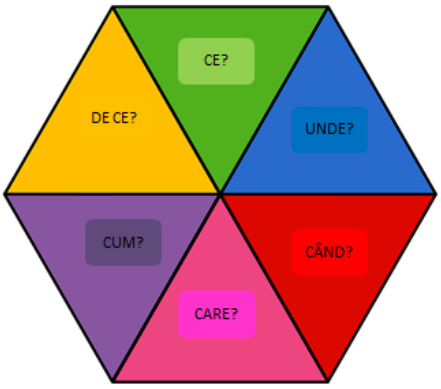


Figura 2. Fișă cu imaginea „Hexagonul”

Se solicită echipelor de lucru în grup: GR.1. să categorisească presiunile pozitive, posibile care pot avea loc în clasă; GR.2. să categorisească presiunile negative, posibile care pot avea loc în clasă; GR.3. să ilustreze consecințele presiunilor pozitive, care pot avea loc în clasă; GR.4. să ilustreze consecințele presiunilor negative, care pot avea loc în clasă; GR.5 să exprime decizii față presiunile negative, posibile care pot avea loc în clasă; GR.6 să prezinte efectele benefice ale rezistenței la presiunea negativă, care poate avea loc în clasă;

REFLECȚIE. Pasul „Comunică și decide!” Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.1. exprime decizii stabilite în față presiunile negative, care pot avea loc în clasă, în baza Fișei de lucru „Hexagonul”; O.2. prezinte efectele benefice ale rezistenței la presiunea negativă, care poate avea loc în clasă, în baza Fișei de lucru „Hexagonul;

Feedback: „Ne-am convins, că presiunea din partea cuiva – a unui coleg sau a mai multor colegi din clasă poate fi, și pozitivă, dar și negativă. Presiunea pozitivă, care poate avea loc în clasă, are numai efecte și consecințe pozitive. Așa, veți stabili ușor relații colegiale și de interes comun în propria voastră formare și dezvoltare. Pe când presiunea negativă, când un coleg/mai mulți colegi din clasă îi presează pe alții să manifeste comportamente negative, vizează acțiuni, care au consecințe negative pentru dezvoltarea fiecăruia. Dea aceea, fiecare dintre voi va manifesta rezistență la felul de presiuni negative, adică, va face față la aceste presiuni, și anume, prin:

- analiză a situației: Unde sunt și cu cine?; Ce cred și simt eu în legătură cu ceea ce se întâmplă?; Simt presiune din partea unui coleg sau a mai multor colegi?; Este benefic pentru mine să fiu și eu cu ei în acest moment?; Cum as proceda dacă nu aș fi cu ei?;

- analiză a consecințelor situației: În această situație create, care sunt consecințele positive și negative?; Decizia mea personală de a urma colegul/coelegii îmi va fi în detrementul sănătății personale?; Ce probleme voi avea cu cadrele didactice și cu părinții, dacă voi lua aceeași decizie ca și colegul/colegii mei?; La ce pot să mă aștept, dacă voi refuza să accept comportamentul negative al colegului/colegilor?;

- stabilire a unei decizii proprii: Voi lua o decizie în dependență de ce este și nu este bine pentru mine?; Voi lua o decizie în dependență de posibilele consecințe ale acțiunilor asupra mea?;

- exprimare de decizii proprii față presiunile colegului/colegilor de clasă: Voi spune NU, din considerente că nu sunt interest/tă!; Voi spune NU, din considerente că nu este bine pentru mine!; Voi spune NU, din considerente că nu vreau și am altceva de făcut, sau trebuie să plec!".

Astfel, veți simți și veți vedea efectele benefice ale rezistenței la presiunea colegului/colegilor, și anume prin a spune NU la presiunile negative și a spune DA vouă înșivă, personal la: creșterea încrederii în sine și a stimei; simțului de împlinire și mulțumire; îmbunătățirea relațiilor cu colegii, cadrele didactice, părinții, prietenii; respectarea reciprocă; evitarea problemelor de relaționare și conflicte; a fi un model și pentru alții".

Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Comunică și decide!": în grup, lectura activă, hexagonul, reflecția de grup, Fișă de lucru.

REFLECȚIE. Pasul „Apreciază!" Obiective: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.1. asambleze un traseu de adaptare la mediul educațional gimnazial din cl. a V-a, în baza fluturașului publicitar; O.2. propună modalități de a face față de a face față emoțiilor, provocărilor, presiunilor în mediul educațional gimnazial din cl. a V-a, în baza fluturașului publicitar;

Se propune elevilor să păstreze aceleași echipe de lucru în grup, stabilite în etapa precedentă a lecției. Se explică elevilor că activitatea la sarcina dată va începe în clasă, dar va continua acasă, unde ei ca membri de echipă vor trebui să comunice pentru a coagula întregul produs de grup – fluturașul publicitar „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a". Se prezintă un exemplu de conținut în elaborarea unui fluturaș publicitar, în baza filmului educativ [10] și a unui model grafic personalizat de învățătoare:



Figura 3. Fluturaș publicitar „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a"

Elevii sunt inițiați despre activitatea dată, prin faptul că vor elabora un Fluturaș publicitar „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a", unde fiecare echipă de lucru în grup: I. va avea în comun de realizat o introducere generală, răspunzând la întrebările: Ce simți când mergi prima dată într-o nouă clasă?; Ce ai avea

nevoie să știi?; Ce te-ar ajuta să te simți bine într-o nouă clasă?; II. va avea un subiect tematic și sarcini concrete de realizare:

GR.1. Fișa: „Aspectul de prezentare la școală în clasa a V-a": trei sugestii de ținute pentru fete; trei sugestii de ținute pentru băieți; exemple de elemente exterioare ajutătoare statutului de elev în cl. a V-a;

GR.2. Fișa: „Comportamentul politicos la școală în clasa a V-a": trei modalități de salut a unei fete de către un băiat; trei modalități de salut a unui băiat de către o fată; exemple de salut a unui cadru didactic;

GR.3. Fișa: „Comunicare asertivă la evitarea conflictelor în clasă": trei exemple de reacții în caz de conflict în clasă; trei modalități de a spune ce te deranjează și nu de a te implica în conflict; exemple de a ajuta colegii de a refuza o inițiere de conflict în clasă;

GR.4. Fișa: „Ce faci la lecție dacă….": trei exemple dacă nu te-ai pregătit de lecție; trei exemple dacă ești prins șoptind; exemple dacă nu înțelegi o sarcină, un mesaj și ai nevoie de ajutor;

GR.5. Fișa „Conduită disciplinată în pauză": trei exemple de activități în pauză; trei subiecte de discuție cu colegii în pauză; exemple de ceea ce nu se face în pauză;

GR.6. Fișa „Activități în vacanța unui elev de clasa a V-a": trei exemple de modalități de a ține legătura cu unii noi colegi de clasă; trei exemple de activități de divertisment în oraș pe timpul vacanței; exemple de a spune colegilor despre ce pasiuni ai.

De asemenea, se stabilesc, împreună cu elevii, și criteriile de evaluare a produsului elaborat de grup „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a" – PT15. Material publicitar: fluturaș (flyer) [11, p. 50]. În această secvență de lecție, se propune elevilor, să colaboreze în echipele de lucru în grup, și să realizeze introducerea generală la Fluturaș, răspunzând la întrebările propuse. La finele sarcinii de lucru în grup, se numesc 2-3 echipe pentru a-și prezenta prima parte de conținut a Fluturașului, asamblând un traseu de adaptare la mediul educațional gimnazial din cl. a V-a. *Discuție dirijată*: Care este traseul de a vă simți bine într-o nouă clasă?; Cu ce scop veți elabora acest Fluturaș publicitar?; Ce conținut va aborda Fluturașul publicitar?; Cui se va adresa conținutul Fluturașului publicitar?; Cum vă simțiți în rol de autori a acestui Fluturaș publicitar?; Cum vă simțiți în rol de membri ai echipei de lucru, ca potențiali sfătuitori pentru toți semenii care au nevoie de a fi susținuți și ghidați pentru a face față în clasa a V-a?

Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Apreciază": în grup, demonstrația, problematizarea, discuția dirijată, Fluturaș publicitar „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a".

Feedback: „Prin prisma acestui Fluturaș publicitar, unde fiecare echipă își va asuma rolul de autor de conținut, iar fiecare membru de echipă, prin pași de cercetare, deliberare, concluzii, vor asambla traseul de adaptare la mediul educațional gimnazial din cl. a V-a, cu exemple concrete de modalități de a face față emoțiilor, provocărilor, presiunilor în clasă".

EXTINDERE. Pasul „Acționează!" Se propune elevilor să discute în familie, sau cu prietenii, colegii despre cum pot ei mai ușor să se adapteze la schimbările din

viața lor în ciclul de studii gimnaziale și să împărtășească experiențele trăite la lecție și la realizarea sarcinii de grup Fluturașul publicitar „Cum ne ajutăm să ne adaptăm la gimnaziu în clasa a V-a".

Concluzii. În vederea pregătirii elevului de a primi și a trece lejer schimbările care vor avea loc în viața personală și școlară - trecerea de la studiile primare la cele gimnaziale, provocările noului mediu de învățare și soluțiile de ameliorare, stăpânirea emoțiilor negative și reglarea celor pozitive în favoarea dezvoltării personale - unitatea de conținut „Schimbările din viața elevului" - disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasa a IV-a, cadrul didactic va aborda, atât recomandările produselor curriculare actuale, cât și a cele aferente în direcția cercetată [14, pp. 21-26], cu finalitatea de a-i permite elevului de a însuși și aplica:

- tehnici de a se cunoaște pe sine și ceilalți, astfel, facilitând relaționarea sănătoasă cu colegii din clasă și cu alții veniți, cu cadrele didactice din gimnaziu și diminuând stresul produs de un alt mediu educațional, decât cel primar;

- tehnici de învățare, în scopul de a răspunde optim la cerințele nivelului gimnazial de școlarizare (emoțional, cognitiv), crescând randamentul lor școlar și, totodată prevenind dezadaptarea școlară;

- tehnici de management al timpului, atât destinat învățării, cât și celui liber în scopul facilității învățării la alte cerințe și discipline noi.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI, A. (coord.). Competențele sociale și emoționale. Colecție de bune practici pentru consilieri școlari și profesori. București: Editura Universitară, 2021. ISBN 978-606-28-1248-5. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2021/05/competentele-sociale-si-emotionale-exemple-de-bune-practici-pentru-profesori-si-consilieri-scolari9348.pdf
2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: MECC. Aprobat prin Ordinul MECC nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
3. CUCIUREANU, M., MIRCEA, Ș. Cum să ne ajutăm copilul să intre cu bine în gimnaziu Ghid pentru părinți. București: Institutul de Științe ale Educației, 2013. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/10/Ghid_Parinti_clasa_V_final_2013.pdf
4. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, MECC, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
5. DANDARA, O. Disciplina „Dezvoltare personală", un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În: Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117), octombrie 2019. Disponibil: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
6. Dezvoltare personală. Ghidul învățătorului, clasa 4. Realizat în baza curriculumului disciplinar, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018). Aprobat prin Ordinul MECC nr. 914 din 16 iulie 2021. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_4_web_iulie_2021.pdf

7. Dezvoltarea personală. Clasa a IV-a. Schimbările din viața elevului. Ciclul de studii gimnaziale. În: Educație Online RO. Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=NZ-rQiXH_srQ
8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC. Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
9. GUȚUL, A. Particularitățile dezvoltării inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică. În: Culegere de articole științifice (pp. 93-98). Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/93-98_37.pdf
10. Lecție video: Fluturașul. Limba și literatura română, clasa a III-a. În: EduBoom blog. Disponibil: https://eduboom.ro/video/3575/fluturasul
11. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău: MECC. Ordinul MRCC nr. 1468 din 13.11.2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
12. NEACȘU, E. Analiză comparată a studierii disciplinei „Dezvoltarea personală" în România și Republica Moldova. În: Revistă științifico-practică „Vector European" Nr. 1. Chișinău: Universitatea de Studii Europene din Moldova, 2023, pp. 172-177. ISSN 2345-1106 E-ISSN 2587-358X. Disponibil: https://usem.md/uploads/files/Activitate_%C8%98tiin%C8%9Bific%C4%83_USEM/Vector/Vector_European_2023_1.pdf
13. Provocarea „Bine ai venit la gimnaziu". În: Centru de resurse pentru Eco-bio Educație, Reziliență și Sustenabilitate, 2017. Disponibil: https://creeracord.com/2017/09/08/provocarea-bine-ai-venit-la-gimnaziu/
14. Repere metodologice privind asigurarea continuității la nivelul clasei a IV-a și a V-a din perspectiva implementării Evaluării Criteriale prin Descriptori (ECD). Chișinău: MECC Aprobat prin Ordinul MECC nr. 1776 din 29 noiembrie 2018. Disponibil:
15. https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_ecd_cl_iv_v_ro.pdf
16. SARANCIUC-GORDEA, L., PANICA, I. Valorificarea învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modulului „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt" la disciplina „Dezvoltarea personală" în clasele primare. În: Revista de științe socioumane Nr.1 (47). Chișinău: UPSC, 2021, pp. 28-36. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28-36_6.pdf
17. STEGĂRESCU, L. Eficientizarea formării competenței de învățare în mica școlaritate din perspectiva managementului consilierii educaționale. În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 1(31), 2023, pp. 174-181. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636. Disponibil: https://revistaust.upsc.md/index.php/acta_educatie/article/download/859/840/
18. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: MECC al RM. Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

ASPECTE DE VALORIFICARE A UNITĂȚII DE CONȚINUT „CONTROLUL ȘI EXPRIMAREA EMOȚIILOR: EXPRIMAREA PRIN COMPORTAMENTE DEZIRABILE LA ȘCOALĂ ȘI ACASĂ” LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASA A III-A

ASPECTS OF VALORIZATION OF THE CONTENT UNIT „CONTROL AND EXPRESSION OF EMOTIONS: EXPRESSION THROUGH DESIRABLE BEHAVIORS AT SCHOOL AND HOME” IN THE SCHOOL DISCIPLINE „PERSONAL DEVELOPMENT” IN THE 3RD GRADE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău
Rodica SAMOILENCO, studentă, programul de formare licență „Pedagogie în învățământul primar”,
UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Viorica SAVCIUC, învățătoare, gimnaziul „Cireș”,
s. Cireș, comuna teritorială Ciudei, regiunea Cernăuți, Ucraina

Liliana SARANCIUC-GORDEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-6815-782X
e-mail: gordea.liliana@upsc.md
Rodica SAMOILENCO, Student, undergraduate training program, “Pedagogy in primary education”
“Ion Creanga” SPU of Chisinau
ORCID:0009-0003-9311-3775
e-mail: rodicasamoilenco@gmail.com
Viorica SAVCIUC, teacher, “Cireș” gymnasium, village of Cireș,
Ciudei territorial commune, Chernivtsi region, Ukraine
ORCID: 0009-000968757732
e-mail: viorika.savcuk@gmail.com

CZU: 373.3.017
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p571-583

Abstract. This article elucidates some theoretical and applied aspects with reference to the teaching-learning act in the content unit „Controlling and expressing emotions: expressing through desirable behaviors at school and at home” – the school discipline „Personal Development” (grade 3), with the aim of training students in the skills of applying conflict resolution techniques through communication and controlling emotions. The conceptual landmarks of module 1 „The Art of Knowing Yourself and Others” are outlined, through the prism of national educational and normative policy acts, supported by scientific levels in

the field. The didactic method of teaching module 1 is elucidated for the purpose of training specific competence 1 in the school subject „Personal Development" (grade 3). A projective vision is proposed on the subject „How can emotions be expressed and controlled?" – curricular approach „Expression through desirable behaviors at school and at home" – units of competence: 1.3. „Application of conflict resolution techniques through communication and control of emotions" – lesson type: mixed, learning framework ERRE model.

Keywords: socio-emotional education process, emotional development education process, socio-emotional skills, emotional literacy, emotional and social development methods.

Viziune teoretică. Sursele de specialitate (C. Aubrey, A. Neculau, T. Gordon, N. Burch, P. Senge etc.), în sensul cultivării bunăstării, prin prisma *stăpânirii mecanismelor de gestionare a emoțiilor*, pun în evidență faptul că elementele primare ale emoțiilor oamenilor sunt generate de: amintiri, care lasă amprentă și reapar în viața omului, ducând la retrăirea stărilor pe care le-a avut; factorii care influențează și ghidează convingerea personală a omului despre propria persoană.

Din perspectiva dată, opinia omului despre persoana proprie determină comportamentul acestuia față de cei din jur, condiționând comportamentul celorlalți în raport cu sine, și astfel întărind părerea proprie despre sine însuși [apud, 8, p. 63]. Astfel, unitatea de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor" la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasa a III-a prefigurează conținutul modulului 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt", raliat la competența specifică 1 cu finalitatea de formare a *abilităților elevilor de aplica unele tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor* [2, p. 189], stăpânind bagajul de achiziții cu referire la comunicarea asertivă, nonconflictuală și nonviolentă, prin stima de sine și față de ceilalți [3, p. 10].

În sensul dat, competența specifică 1 la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" (cl. I-IV), e atinsă în clasa a III-a prin *unitatea de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor"* odată cu formarea abilităților elevilor de a aplica unele tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor. Aceasta:

- derivă din competențele transdisciplinare, cheie și transversale ale actualului curriculum [2, pp. 11-13];

- rezultă din terminologia internațională în sensul definirii *competențelor sociale și emoționale* (Cadrul european al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, al Uniunii Europene, ale Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) și ale Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) din Statele Unite ale Americii (S.U.A.) [1, pp. 18-22], capabilitate: individuală de manifestare în modele substanțiale de gânduri, sentimente și comportamente; de relaționare și comunicare: *de a înțelege și gestiona emoțiile personale în sensul influențării comportamentului*, indiferent de context; de comunicare eficientă, prin a menține relații sănătoase – de susținere, în diverse medii sociale de persoane și grupuri – se formează și se dezvoltă într-un mediu școlar pozitiv și activ de învățare.

Din abordările de mai sus, *controlul și exprimarea emoțiilor*:

▪ reprezintă *abilitățile inteligenței emoționale* (A. Glava, H. Gardner, R. Langworth, R. Șulea-Brănișteanu etc.) de [apud, 9, pp. 215-216]: înțelegere a propriilor emoții; gestionare eficientă a propriilor emoții; înțelegere a celor din jur, pentru o conviețuire socială de un grad ridicat de confort; construire a relațiilor bune cu cei din jur, prin sporirea imaginii personale;

▪ desemnează *competență emoțională*, care vizează: capacitatea de recunoaștere și interpretare a propriile emoții și ale celorlalți; abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu sarcină emoțională;

▪ vizează *procesul educațional de achiziționare* a: deprinderilor și comportamentelor, prin înțelegerea emoțiilor și a expresivității emoționale; capacităților de reacționare adecvată la manifestările emoționale ale celorlalți, prin a simți, a exprima și a recunoaște emoțiile;

▪ desemnează *competența socială* (A. Birch, N. Găișteanu, S. Harter, D. Goleman etc.), formată la elevii mici, *prin învățarea comportamentelor sociale*, valorizate de societate, la nivelul abilităților elevilor de relaționare socială în mediul clasei/școlii, comunității, facilitând astfel, interacțiunile pozitive și normative socio-culturale, în scopul atingerii propriilor scopuri prin respectarea celorlalți [ibidem, pp. 216-217];

▪ desemnează *procesul de educație socio-emoțională*, care la vârsta școlară mică vizează *formarea abilităților* de a înțelege emoțiile conflictuale (prerecuzită în dezvoltarea autoreglării emoționale), de exprimare a emoțiilor (reglare și control emoțională), de elaborare a strategiilor personalizate de reglaj emoțional în diverse activități, situații și interacțiuni sociale;

▪ desemnează *procesul de educație pentru dezvoltare emoțională* – cu finalitatea de *formare a competențelor emoționale* [14, p. 20]: competențe emoționale de ordin intrapersonal (IQ); competențe sociale de ordin social (EQ).

În sensul procesului de educație pentru dezvoltarea emoțională, ca un proces de educație pe tot parcursul vieții, la vârsta micii școlarități, se vizualizează o diversitate de activități curriculare, în sens transversal și transdisciplinar, prin care elevii își formează competențe de înțelegere și gestionare a emoțiilor, de stabilire și atingere a scopurilor pozitive, de manifestare a empatiei față de ceilalți, de stabilire și menținere a relațiilor pozitive, de luare a deciziilor responsabile [13, p.5]. În sursele de specialitate (S. Shanker, C. Bouchard, F. Boven, N. Desbien etc.) se menționează că procesul de formare a competențelor, atât intrapersonale, cât și interpersonale (în vizorul sistemului de competențe pentru învățământul primar), se axează pe cinci domenii: conștiința de sine, autoreglarea (comportamentală și emoțională), conștiința socială, luarea de decizii responsabile, precum și abilitățile relaționale [apud, 11, p. 32], valorificat în cadrul disciplinelor școlare, dar cu accent sporit la „Dezvoltarea personală”.

Aceste domenii de competențe socio-emoționale ale unei persoane stau la baza *procesului de alfabetizare emoțională* (recunoașterea sentimentelor, empatia, gestionarea emoțiilor, remedierea problemelor emoționale, interactivitate emoțională). La baza strategiilor educaționale specifice (D. Goleman, C. Steiner, P. Sharp, H. Goodman, E. V. Гнатышина, E. A. Василенко, C. Steiner etc.) [apud, 7, pp. 97-98] stă dezideratul evidențiat de T. Șova, ilustrat/ confirmat în procesul de formare a competenței specifice 1 – modul 1 – la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” ăn clasele

primare [14, p. 26]. Astfel, în context metodologic, sursele de specialitate cu referire la valorificarea unității de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor: exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă" la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasa a III-a, pun accentul pe:

- adaptabilitatea formelor de organizare a procesului instrucțional: de la cea clasică, organizată în cadrul clasei (frontal, individual în grup), până la cele organizate în parteneriat colaborativ cu instituțiile comunitare, ONG-uri, în mediul naturii ținutului natal etc. [ibidem];

- oferirea feedback-ului constructiv și motivațional în scop de implicare activă a elevilor;

- metodele de dezvoltare emoțională și socială a elevilor, raportate la componentele alfabetizării emoționale, după C. Steiner [apud, 7, pp. 98-104]: „Roata emoțiilor", „ Semaforul emoțional", „ Pătrățelele emoționale", „ Zidul de emoții" etc.;

- jocurile, atât didactice, ca filieră deosebită în tipologia metodelor didactice specifice învățământului primar [1, p. 200], cât și jocurile: de spargerea gheții, de relaxare, de simulare și modelare [13, pp. 33-34];

- capabilitatea cadrului didactice de a elabora strategii didactice în contextul tipurilor moderne de învățare (bazată pe sarcini de lucru, bazată pe proiecte, bazată pe problemă, prin colaborare) [12, p. 281].

Stabilim: Competența specifică 1 la disciplina școlară „Dezvoltarea personală" în clasele primare, atinsă în clasa a III-a prin unitatea de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor" la modulul 1, cu formarea abilităților elevilor de aplica unele tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor, va dezvolta bagajul de achiziții ale elevilor prin: I. *setul de competențe format în procesul de învățare emoțională* [5, pp. 49-50]: cunoașterea propriei persoane, grija față de alții; luarea deciziilor cu responsabilitate, eficiența socială; II. *capabilitatea cadrului didactice de a elabora strategii didactice în contextul tipurilor moderne de învățare* (bazată pe sarcini de lucru, bazată pe proiecte, bazată pe problemă, prin colaborare) [12, p. 281].

Viziune praxiologică. Prin prisma abordărilor normative și teoretice de mai sus, propunem unele aspecte practice, care, în opinia noastră, ar îmbunătăți nivelul de formare la elevii claselor a III-a a abilităților de aplicare a unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor, la disciplina școlară „Dezvoltarea personală", la unitatea de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor: exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă", respectând modelul proiectiv ERRE, vizând:

►subiectul tematic „Cum se pot exprima și controla emoțiile?";

►unități de competență: 1.3. „Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor".

►demersul curricular: „ Exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă".

Desfășurare: ***EVOCARE. Pasul „Implică-te!”*** *Obiective:* La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: să recunoască obstacolele de îngreunare a exprimării emoțiilor, în baza filmului educativ.

Se propune elevilor, spre vizionare (2’21) filmul educativ „Întors pe dos” [4]. Întrebări conversative: – Ce emoții exprimă eroii filmului? (bucurie, tristețe, frică, furie, anxietate); – Cum credeți, de ce este îngreunată exprimarea emoțiilor la eroii filmului? (exprimarea emoțiilor la eroii filmului este îngreunată de obstacolele de: comunicare, fizice, învățare); – La ce poate duce îngreunarea de exprimare a emoțiilor? (poate duce la comportamente nedorite, frustrări).

Feedback oferit de învățătoare: „Gândurile noastre apar, fără a le pune o barieră. Gândurile noastre pot fi pozitive, ori negative, fiind influențate de dispoziția noastră (mentală, emoțională). Ele pot apărea instantaneu și fără a le controla, ele plutesc în mintea noastră și ne dirijează emoțiile. De aceea, exprimarea emoțiilor este îngreunată, în unele momente, de anumite bariere: de comunicare, fizice, de învățare, ceea ce poate duce la comportamente nedorite, frustrări. Deci, modul de exprimare a emoțiilor și controlul lor, stabilesc modul de relaționare cu cei din jur, și a celor din jur cu fiecare dintre voi în parte”.

Se anunță subiectul lecției „Cum se pot exprima și controla emoțiile?”. Se enunță obiectivele lecției. Astăzi vom: ilustra modalitățile de exprimare a emoțiilor prin comportamente dorite/dezirabile, atât la școală, cât și acasă; stabili unele tehnici de control al emoțiilor, în sensul prevenirii conflictelor; dezvolta modalitățile de exprimarea emoțiilor prin comportamente dorite, atât la școală, cât și acasă.

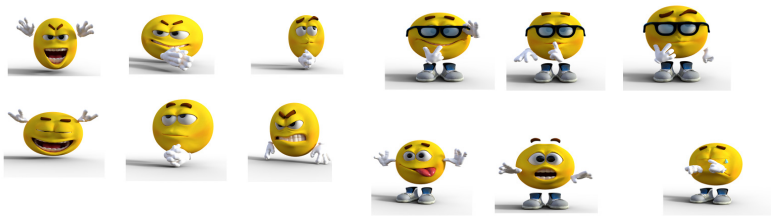
Strategia didactică pentru Evocare pasul „Implică-te!”: frontal, observarea, conversația euristică, reflecția personală.

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Informează-te!” *Conținut informațional* (realizat prin ascultare activă susținută de imagini PPT): „În valul de gânduri care plutesc în mintea noastră, și ne dirijează emoțiile, este important de a ne da seama de rolul tuturor emoțiilor pe care le trăim, deoarece emoțiile trăite ne ajută să înțelegem ce simțim și de ce simțim. Acceptând și controlând emoțiile, putem înțelege ca viața noastră nu este doar numai „bucurie”, dar mai este și despre „tristețe, furie, frică”, iar astfel, mai ușor și sigur trecem prin toate situațiile de viață, atât din școală, cât și din familie, construim relații puternice de colegialitate, prietenie, evităm problemele, tensiunile și stările de conflict.



Imagine PPT1. Emoții trăite – controlul emoțiilor

Toate emoțiile, plăcute și neplăcute, sunt parte a vieții fiecăruia, dar important este de a exprima emoțiile: ca o experiență personală, dar nu despre o experiență a cuiva; ca un răspuns la o stare (durere, disconfort, rușine etc.); ca un răspuns printr-un comportament (dorit/dezirabil sau nedorit/indezirabil) sau frustrare. Exprimarea emoțiilor pornește de la identificarea emoțiilor, stoparea emoțiilor și modelarea emoțiilor în raport cu comportamentele dezirabile/dorite și acceptate în clasă, școală, acasă.



Imagine PPT 2. Exprimarea emoțiilor

La școală și în clasă emoțiile se exprimă în comportamente dezirabile/dorite nonviolente, prin empatie, ascultare activă, respect reciproc. Astfel de exprimare a emoțiilor, prin comportamente dezirabile, ajută la preîntâmpinarea și evitarea conflictelor, de asemenea la construirea relațiilor armonioase cu colegii, semenii, învățătoare și alte cadre didactice, administrative din școală. Iar, discuțiile libere, deschise, exprimarea constructivă a sentimentelor, implicarea în diverse sarcini și activități la nivel de clasă/școală – toate duc la gestionarea emoțiilor.



Imagine PPT 3. Gestionarea emoțiilor în clasă

Acasă, emoțiile se exprimă prin același comportament dezirabil, folosind limbajul corpului de transmitere a stărilor, recunoscând și verbalizând emoțiile, observând reacțiile fizice ale corpului, abordând o comunicare deschisă cu întrega familie.



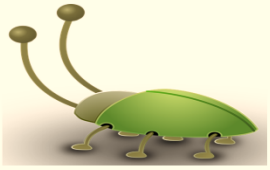
Imagine PPT 4. Exprimarea emoțiilor

În exprimarea emoțiilor prin comportament dezirabil acasă, este important să fiți sinceri cu voi înșivă și cu ceilalți, folosind limbajul corpului pentru a vă transmite stările. Pentru controlul emoțiilor, fiecare poate apela la anumite tehnici utile în gestionarea eficientă a reacțiilor emoționale. O tehnică este „Roata de control al emoțiilor", care vă va ajuta să vă calmați atunci când veți resimți emoțiile negative: furia, dezămăgirea, tristețea.



Imagine PPT 5. Roata de control al emoțiilor

O altă tehnică este „Gândăcelul „nu mă bâzâi".



Varianta 1	Varianta 2
•Te rog, nu mai face acest lucru..... •Mă supără când faci acest lucru..... •Nu îmi place deloc să ..... •Mă înfurie gestul tău de a ..... •M-am supărat pentru că ....., hai să discutăm despre asta.	•Pot să ies puțin din cameră să mă calmez și apoi vorbim. •Pot sa inspir adânc și să expir de 10 ori până mă liniștesc. •Pot să scriu despre asta în jurnalul meu ca să înțeleg de ce m-am supărat. •Pot să discut cu cineva de încredere despre ce m-a supărat.

Imagine PPT 6. Gândăcelul „nu mă bâzâi"

REALIZAREA SENSULUI. Pasul „Procesează informația!" *Obiective:* La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: să estimeze modalitățile de exprimare a emoțiilor la școală și acasă, în baza modelelor; să distingă modelele de comportament dezirabil la școală și acasă, în baza Fișei.

Se propune elevilor să formeze 4 echipe de lucru în grup (a câte 3 membri). Se stabilesc rolurile și regulile de lucru în grup [6]:

(a) roluri: *moderatorul, care este purtătorul de cuvânt al echipei și se asigură că toți coechipierii înțeleg sarcina de lucru; *reporterul, care organizează prezentarea

sarcinii ca produs final elaborate de echipă; *cronicarul, care se asigură că echipa să-și gestioneaze eficient timpul propus la realizarea sarcinii;

(b) reguli: *fiecare membru este responsabil, atât de procesul de activitate în echipă, cât și de rezultatele atinse de echipă; *la adresarea unei întrebări, toți memebrii de echipă vor decide ce /care întrebare este oportună a fi adresată; *la prezentarea produsului de echipă, fiecare membru de echipă este responsabil de răspunsul la oricare întrebare pusă.

Se clarifică și se stabilesc sarcinile generale și particulare de lucru pentru fiecare echipă. Sarcina generală: toate 4 echipe studiază și analizează conținutul situaților de caz în clasă și acasă. Sarcini de lucru în echipă:

Cazul 1. „ O colegă/un coleg de clasă te numește „grăsană”/„grăsan”. Echipa 1: va estima modalități de exprimare a emoțiilor la școală/clasă, în baza modelului propus.

„ O colegă/un coleg de clasă te numește „grăsană”/„grăsan”
- exprim clar gândurile și sentimentele fără a fi agresiv
- răspund agrseiv fizic și verbal
- țip ca răspuns
- cer ajutor
- plâng ca răspuns
- altceva …….

Cazul 2 „ Un membru din familie te împinge puternic de la spate în timp ce bei apă, rezultând că îți uzi hainele”. Echipa 2: va estima modalități de exprimare a emoțiilor acasă, în baza modelului propus.

„Un membru din familie te împinge puternic de la spate în timp ce bei apă, rezultând că îți uzi hainele”.
- exprim clar emoția „Mă simt trist/tristă că…..”
- răspund agrseiv fizic și verbal
- simt durere, încordare
- cer ajutor
- plâng ca răspuns
- altceva …….

Cazul 1. „ O colegă/un coleg de clasă te numește „grăsană”/„grăsan”. Echipa 3: va distinge modele de comportamement dezirabil în clasă/școlă, în baza modelului propus.

„ O colegă/un coleg de clasă te numește „grăsană”/„grăsan”
- ignor comentariului
- exprim verbal calm că m-am simțit rănit de comentariu
- râsul ca răspuns
- plânsul ca răspuns
- răspund cu un alt comentariu neplăcut/jignitor
- altceva ……

Cazul 2 „Un membru din familie te împinge puternic de la spate în timp ce bei apă, rezultând că îți uzi hainele”. Echipa 4: va distinge modele de comportament dezirabil acasă, în baza modelului propus.

„Un membru din familie te împinge puternic de la spate în timp ce bei apă, rezultând că îți uzi hainele”.

- avertizez politicos
- mă plâng unui alt membru din familie în care am încredere
- mă retrag din situație fără a răspunde
- răspund prin acțiuni similare (de exemplu, stropesc cu apă, împing din spate)
- altceva ……

Discuție dirijată: – Care din opțiunile prezentate de echipe sunt cele mai constructive în ce privește exprimarea emoțiilor prin comportamente dezirabile la școală și acasă? De ce?; – De ce alegerile înțelepte sunt importante în situațiile dificile?; – De ce comportamentele dezirabile/ constructive pot îmbunătăți relațiile între persoane?

Feedback oferit de învățătoare: „Este foarte important de a exprima sentimentele în mod respectuos, căutând soluții care respectă toți actorii implicați în asemenea situații defectuoase. De asemenea, este foarte important de a alege înțelept soluții dezirabile în situațiile dificile, ca apoi să abordați un comportament constructiv la clasă/ școală în scopul reglării și îmbunătățirii relațiilor între persoane. În clasă, în școală, emoțiile se pot exprima prin:

- comunicare nonviolentă și comportament dezirabil, exprimând clar gândurile și emoțiile, fără a accede la agresivitate;

- empatie și ascultare activă, încercând să deslușești ce au de spus cei din jur pentru a înțelege părerile lor;

- exprimarea deschisă, calmă și directă a opiniilor, sentimentelor, nevoilor, unde în loc de a striga, a țipa să spui „Mă simt trist când se întâmplă asta”;

- apelare la ajutor, în caz dacă nu poți controla singur emoțiile, abordând un adult din mediul școlii, de la învățătoare, până la portar, în care ai încredere;

- participare la activitățile extracurriculare (sport, muzică, dans, artă), care direct pot contribui la exprimarea pozitivă a emoțiilor.

Acasă, emoțiile se pot exprima prin: a da nume emoției pe care o simțiți (bucurie, tristețe, frică, furie); exprimarea emoției clar cu voce tare, exprimându-vă „Mă simt trist”, „Sunt furios”; observări asupra propriului corp în timpul manifestării emoției (inima bate mai tare, durere în piept, încordare musculară, înroșirea unor zone a pielii); discutarea a ceea ce simți cu un membru de familie în care ai cea mai mare încredere; ascultare activă, în scop de a înțelege emoțiile și celorlalți din familie; empatie, de punere în locul celorlalți pentru a înțelege nemulțumirea; folosirea: zâmbetului la fericire și a încruntării la furie; gesturilor în a sublinia cuvintele și a exprima starea; abordarea tehnicilor de exprimare și control al emoțiilor: „Roata de control al emoțiilor”, „Gândăcelul „nu mă bâzâi”; imaginarea cu ochii închiși a locurilor liniștite și frumoase, cântatul cu vice tare, pictatul, săritul pe coardă, concursul de sărituri în sus ș.a.”.

Strategia didactică pentru Realizarea sensului pasul „Procesează informația!”: în grup, studiul de caz, brainstorming scris, reflecția de grup, discuția ghidată.

REFLECȚIE. Pasul „Comunică și decide!” *Obiective*: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: – să deducă modalitățile de exprimare a emoțiilor personajelor din textul literar, în baza Fișei.

Se propune elevilor să păstreze aceleași echipe de lucru în grup. Se propune echipelor de lucru în grup textul literar „Povestea unui șoricel” [10, p. 61]. Se solicită elevilor: să lectureze textul; să deducă modalitățile de exprimare a emoțiilor personajelor din textul literar, în baza emoțiilor personajelor din textul literar, urmând exemplul rubricației, marcate cu roșu, din Fișa de lucru.

Emoțiile personajelor din textul literar	*Modalitățile de exprimare a emoțiilor personajelor din textul literar*
Șoricelul: panică, frică, speranță, dezamăgire.	*Șoricelul*: speriat și îngrijorat când a văzut capcana, sperând că va primi ajutor.
Găina: indiferență, egoism.	*Găina*: .....
Porcul: compasiune, lipsă de acțiune.	*Porcul*: .....
Vaca: dispreț, siguranță de sine exagerată.	*Vaca*: .....
Soția fermierului: suferință, febră.	*Soția fermierului*: .....
Fermierul: îngrijorare, sacrificiu.	*Fermierul*: .....
Prietenii și vecinii: compasiune, sprijin.	*Prietenii și vecinii*: .....
Publicul la înmormântare: tristețe, recunoștință.	*Publicul la înmormântare*: .....

- să discute argumentele scrise în rubricația marcată cu roșu din Fișă;
- să aleagă cele mai convingătoare argumente de grup pentru a-și susține poziția în fața clasei.

Debriefing: – Ce putem deduce din această poveste?; – Ce putem recomanda în comunicarea și relaționarea cu ceilalți?

Feedback oferit de învățătoare: „Din această poveste putem deduce, că părerea/opinia fiecărei persoane despre sine ca proprie persoană, determină comportamentul acestuia față de cei din jur, stabilind comportamentul celorlalți în raport cu sine, și astfel întărind părerea proprie despre sine însuși: părerea mea despre mine – produce comportamentul meu față de ceilalți; comportamentul meu față de ceilalți – decide comportamentul celorlalți față de mine; comportamentul celorlalți față de mine – consolidează părerea mea despre mine”.

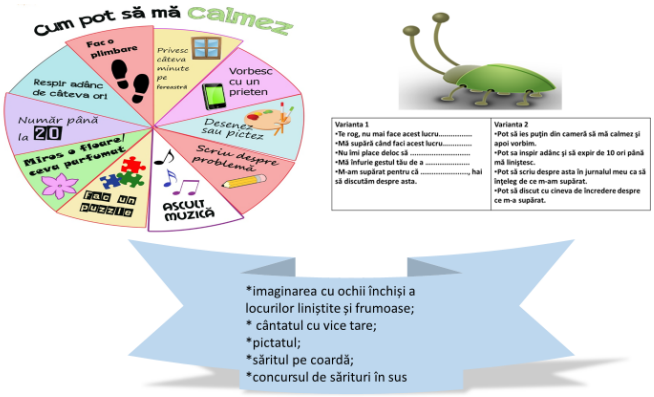
Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Comunică și decide!”: în grup, lectura explicativă, problematizarea, argumente pe cartele, discuția în grup, debriefing.

REFLECȚIE. Pasul „Apreciază!” *Obiective*: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil: - să propună tehnici de control al emoțiilor, în baza Fișei „Tehnici de control al emoțiilor”.

Se distribuie, fiecărui elev, individual, Fișa de lucru „Exprim emoții prin comportamente dezirabile” și Fișa de lucru „Tehnici de control al emoțiilor”. Se solicită elevilor: * să studieze și analizeze conținutul imaginii din Fișa de lucru „Exprim emoții prin comportamente dezirabile”, *să propună o tehnică de control la una din emoțiile din fișă, utilizând . Fișa de lucru „Tehnici de control al emoțiilor”



Fișa „Exprim emoții prin comportamente dezirabile”



Fișa „Tehnici de control al emoțiilor”

Feedback oferit de învățătoare: „În unele situații din viață, emoțiile noastre sunt foarte puternic evidente. Dar, pentru a scăpa de anumite emoții, care pot duce la un comportament nedorit, este nevoie de a le gestiona prin diverse tehnici abordate la lecția de astăzi: de a exprima emoțiile prin modalități sănătoase: culoare, simțuri, senzații; de a apela la unele sfaturi de calmare, exerciții de reglare a emoțiilor, relaxare”.

Strategia didactică pentru Reflecție pasul „Apreciază!”: individual-frontal, exercițiul, reflecția personală;

EXTINDERE. Pasul „Acționează!” Se propune elevilor să discute în familie despre subiectul abordat la lecție. Se solicită elevilor, timp de o săptămână:

- să ducă observări asupra felului de exprimare a emoțiilor personale;

- să decidă o zi din săptămână în care vor descrie emoția dominantă pentru această zi, realizând sarcinile din Fișa „Modalități de exprimare a emoțiilor personale”: *culoarea emoției; *simțul produs de emoție; *senzația produsă de emoție; *tehnica de control a emoției; *modalitățile de exprimare a emoției prin comportamente dezirabile acasă și la școală.



Fișa „Modalități de exprimare a emoțiilor personale”

Concluzii. În scopul formării la elevi a abilităților de aplicare a unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor, la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în clasa a III-a, la unitatea de conținut „Controlul și exprimarea emoțiilor: exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă”, cadrul didactic va pune accent sporit pe consolidarea capabilităților profesionale, cu referire la psihologia dezvoltării [3, p. 10], în scopul cunoașterii elevilor pentru formarea unei conduite emoționale, prin abilități de elaborare a propriilor strategii de reglaj emoțional în diverse situații, activități, interacțiuni sociale [9, p. 221].

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI, A. (coord.). Competențele sociale și emoționale. Colecție de bune practici pentru consilieri școlari și profesori. București: Editura Universitară. ISBN 978-606-28-1248-5 DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062812485. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2021/05/competentele-sociale-si-emotionale exemple-de-bune-practici-pentru-profesori-si-consilieri-scolari9348.pdf
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, MECC. 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
3. DANDARA, O. Disciplina Dezvoltare personală, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În: Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/9-12_27.pdf
4. Filmul educativ „Întors pe dos 2 (Inside Out 2)”. Disponibil: https://www.youtube.com/watch?v=4DLfIdEGwB4

5. IACOB, A. Arta gestionării emoțiilor – o provocare pentru învățământul modern. În: Pro Didactica, nr. 4-5 (20-21), 2003. pp. 49-51. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Arta%20gestionarii%20emotiilor_o%20provocare%20pentru%20invatamintul%20modern.pdf
6. Instrumentul 2: Învățarea prin cooperare. În: LivingDemocracy. Disponibil: https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-3/unit-1/tool-2/
7. KARABULUT, C. Specificul metodelor de alfabetizare emoțională a elevilor de vârstă școlară mică. În: culegere de articole științifice, pp. 97-104. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7419/Conf-UPSC-8-9-11-2024-p97-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. MOGA, E. Managementul emoțiilor din perspectivă educațională. În: *Didactica Pro*..., nr.4-5(128-129) anul 2021, pp. 63-66. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/63-66_33.pdf
9. MOȚEI, E., RACU, Iu. Dezvoltarea emoțională la școlarul mic. În: culegere de articole științifice, pp. 215-222. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/215-222_1.pdf
10. PALADI, O. (coord.). Starea de bine în școală: ghid metodologic. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: [S. n.], 2024 (Continental Grup). ISBN 978-5-86654-109-6. Disponibil:https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/starea-de-bine-%C3%AEn-%C8%99coal%C4%83-ghid-metodologic
11. SANDA, O. Fundamente psihopedagogice ale dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor în învățământul primar. Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: UPSC din Chișinău, 2024. Disponibil: https://www.anacec.md/files/Sanda-teza.pdf
12. SARANCIUC-GORDEA, L., STRELEȚ, C. Dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare. În: Materialele Conferinței Științifice Internațională „The contemporary questions ale științelor socio-umanistice. Ediția a XIII-a" Chișinău: ULIM, 2022, pp. 280-287. UDC: 159.942.5. ISBN 978-9975-165-26-6. ISBN 978-9975-165-61-7. 082 P 91
13. STOENICĂ, I. Educația socio-emoțională a elevilor din clasele primare. În: Международная научно-практическая конференция «Наука. Образование. Культура». 32-ая годовщина Комратского государственного университета, 2022. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-34_52.pdf
14. ȘOVA, T., PAREA, A. Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți: S.n., 2020 (Tipografia din Bălți). ISBN 978-9975-3478-4-6. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5072/1/Ghid_Dezv_Emot_Sova_Parea.pdf

SOCIO-MEDIATION PRACTICES IN PRIMARY SCHOOL AS A COMPONENT OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING

PRACTICI SOCIO-MEDIATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR – COMPONENTĂ A FORMĂRII PROFESIONALE A CADRULUI DIDACTIC

Oleksandr LUZHANSKYI, drd.,
Universitatea de Științe Umaniste din Ismail, Ucraina

Oleksandr LUZHANSKYI, PhD Student,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0009-0002-0598-4523
e-mail: luzhanskyi.alexandr@gmail.com

CZU: 378.126(477)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p584-589

Rezumat. Articolul examinează particularitățile aplicării practicilor socio-mediative în învățământul primar și relevanța acestora pentru formarea profesională a cadrului didactic. Se argumentează că modelul contemporan al educației primare, conturat în contextul reformei „Noua Școală Ucraineană", vizează nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor, a capacității lor de cooperare și interacțiune constructivă. În acest cadru, învățătorul îndeplinește roluri complementare: organizator al procesului de învățare, mentor și facilitator al comunicării, precum și mediator în gestionarea situațiilor conflictuale dintre elevi. Sunt analizate abordările științifice privind medierea în mediul școlar și este evidențiată contribuția ei la crearea unui spațiu educațional sigur, bazat pe parteneriat și dialog. Sunt prezentate exemple de practici socio-mediative din experiența internațională și ucraineană. Se subliniază că dezvoltarea abilităților socio-mediative trebuie asigurată atât în cadrul formării inițiale universitare, cât și prin practica pedagogică și dezvoltarea profesională continuă, prin corelarea studiului teoretic cu analiza cazurilor reale și aplicarea instrumentelor specifice în mediul școlar.

Cuvinte-cheie: mediere, practici socio-mediative, învățământ primar, competență profesională a cadrului didactic, mediu educațional, comunicare.

The contemporary system of primary education, shaped by the implementation of the New Ukrainian School reform, is increasingly oriented not only toward knowledge transmission but also toward the development of pupils' social and emotional competencies and their capacity for constructive interaction and cooperation. In primary school, the teacher serves not merely as an organizer of the learning process, but also as an intermediary in peer relations, a facilitator of communication, and a mentor who supports the development of skills for peaceful conflict resolution. Accordingly, mastering socio-mediation technologies constitutes an essential component of the professional competence of the modern teacher.

The aim of the study is to examine the specific features of implementing socio-mediation practices in primary school and to determine their role in the professional training of primary school teachers.

The issue of implementing mediation in general secondary education institutions has gained increasing attention in contemporary scholarship. In particular, various aspects of applying mediation skills within the educational process have been addressed by A. Konovalov [9], I. Dolianovska [3], S. Osiichuk [6] while the formation of these skills has been examined by I. Vlasenko [1], and A. Melnyk [5]. At the same time, the practical dimension of introducing mediation in educational institutions-especially its significance for the professional development of primary school teachers-remains insufficiently explored.

Mediation practices were first applied in the legal field in the United States as a means of resolving conflicts and labour disputes, gradually becoming an established component of pre-trial proceedings [4, p. 150]. Over time, mediation was introduced into other spheres of public life, including education. School mediation has emerged as a social instrument designed to prevent and resolve conflicts while fostering a safe environment for all participants in the educational process. Its implementation entails coordinated interaction among the mediator, school leadership, teachers, pupils, and parents aimed at cultivating a culture of peace, respect, and constructive dialogue [6, pp. 11-12].

In the educational context, mediation also acquires a distinct social dimension, as a simple search for compromise is often insufficient. When applying a mediation-based approach in work with children, the teacher must not only de-escalate the conflict situation-an outcome that may be adequate in other fields of mediation. Rather, the teacher is expected to teach pupils how to act in comparable situations, cultivate mutual respect, and develop children's skills of constructive communication and interaction, as well as a responsible attitude toward their own actions.

It should be noted that mediation in the school setting goes beyond the mere pursuit of compromise; it is oriented toward cultivating responsibility, empathy, and the capacity to negotiate. In other words, the pupil does not simply receive a conflict resolution "from above", but learns to recognize the consequences of their own actions, acknowledge others' feelings, and engage in constructive dialogue. Through mediation, children learn to analyze the situation, articulate their views and needs without aggression, and work toward mutually beneficial solutions.

This approach develops not only the skills needed to resolve specific disputes but also broader social competencies, including the ability to cooperate, interact effectively within a group, and assume responsibility for the outcomes of one's behavior. Over time, these competencies become a foundation for the development of civic awareness and social maturity, which is particularly important in primary school, where the fundamentals of interpersonal relationships and emotional self-regulation are established [2].

Socio-mediation practices are particularly effective for personality development in primary school, as this stage is characterized by the intensive formation of social roles, behavioural patterns, and interpersonal interaction skills.

Researchers note that early school age is marked by heightened emotionality, a strong need for recognition, and a desire to establish stable social connections. For this reason, pedagogical support for constructive communication among pupils is essential for preventing conflicts and fostering cooperation skills. In this context, mediation-based approaches function as an effective pedagogical instrument that helps children learn to express their thoughts and feelings, listen to others, negotiate, and reach mutually acceptable solutions.

An analysis of Ukrainian and international experience makes it possible to identify the following examples of mediation practices used by teachers:

1) Peer mediation programmes. This is one of the most widely used models of school mediation in the United States, the United Kingdom, and Canada. Within this approach, teachers select and train pupils in the upper grades of primary school in the fundamentals of facilitation and conflict resolution. The teacher's role is primarily that of a trainer and supervisor: they organize the preparation of pupil-mediators, monitor implementation, and guide the parties to a designated negotiation space (e.g., a "mediation corner"), while refraining from intervening directly in the dialogue unless the situation poses a safety risk. An illustrative example is the Conflict Managers programme in San Francisco schools, where pupil-mediators support peers in resolving disputes during breaks, including on playgrounds [10].

2) Restorative circles. The teacher organizes group discussions in a circle format-both at the beginning of the school day and after conflict situations arise. During such meetings, the teacher acts as a facilitator: each participant has an opportunity to speak without interruption, using a designated "talking piece" that is passed around the circle. The primary aim is to develop empathy and awareness of the consequences of one's actions; therefore, the teacher asks reflective questions such as: "How did you feel in this situation?" or "Who else might have been affected by this situation?" [8]. This practice is common in Australia.

3) Social and Emotional Learning techniques. In many EU countries, mediation approaches are often integrated into programmes aimed at developing pupils' emotional intelligence. Teachers use a range of visual and play-based tools that help children recognize and express their emotions. Such tools include, for example, the "friendship bench," the "peace rug," or special emotion cards. In the event of a conflict, the teacher encourages pupils to use these tools to discuss the situation and to articulate their feelings and needs [11].

4) The "Peace Circles" model. This approach is used in a number of European educational initiatives, including in Belgium and Kosovo, often with the support of international organizations. The practice aims to promote mutual understanding among children from different social or cultural backgrounds. Within this model, the teacher organizes group exercises, teamwork training, and play-based activities through which pupils learn active listening, mutual respect, and constructive discussion of problems [7].

An analysis of scholarly and methodological sources indicates that school mediation integrates the principles of restorative practice, mentoring, and partnership

among all participants in the educational process. This approach involves not only teaching specific techniques but also cultivating a shared culture of understanding in which children learn to resolve disputes independently, recognize the need for cooperation, and respect alternative viewpoints. In this sense, mediation becomes a form of "partnership pedagogy": pupils take an active role in addressing problems, the teacher acts as a facilitator and mentor, and all parties in the learning process contribute to creating an atmosphere of mutual respect. At the same time, this approach promotes the development of critical thinking, self-reflection, and collective decision-making skills, and supports the formation of pupils' value-based attitudes toward peace, cooperation, and ethical conduct in society [2, p. 42-44].

In light of the above, a contemporary teacher-particularly in primary school-cannot lack socio-mediation skills, as the teacher performs not only an instructional role but also a socio-communicative function. In the primary classroom, the teacher organizes interaction among pupils, fosters a cooperative atmosphere within the class community, and facilitates constructive resolution of conflict situations. Accordingly, a teacher's professional competence presupposes mastery of effective communication tools, the capacity to work with children's emotional expressions, and the ability to apply restorative and mediation-based approaches to maintaining a positive psychological climate in the classroom.

In contemporary school practice, socio-mediation skills are regarded as a component of teachers' professional development. Familiarization with the operation of school-based peer understanding services, participation in professional trainings, seminars, and methodological events, as well as the use of mediation tools in everyday teaching, contribute to the gradual enhancement of a teacher's professional mastery. Through such activities, teachers expand their professional toolkit, adopt contemporary approaches to conflict resolution, and gain practical experience in organizing constructive dialogue among participants in the educational process [7].

The development of mediation skills as a component of a teacher's professional competence occurs throughout the entire professional trajectory, beginning with initial training in higher education institutions. A substantial part of this preparation involves engagement with authentic mediation practices, which can be implemented in two forms:

– studying authentic socio-mediation practices employed by primary school teachers (both in Ukraine and internationally);

– refining one's own skills through the use of mediation to address real conflicts among primary school pupils.

The first form is more accessible and may be implemented during professional study in a higher education institution (hereinafter, HEI), as a task to be completed during teaching practice, in the course of trainings, within in-service professional development, and through self-directed learning. The key feature of this pathway to professional competence development lies in the individual's readiness to learn, ana-

lyze existing cases, identify what can be drawn from others' experience, and determine how it can be adapted to one's own practice.

This form involves familiarization with practical experience in applying mediation-based approaches in the school setting. Within such preparation, cases of conflict situations arising in children's groups are analyzed, and examples are examined of the specific mediation techniques through which these situations were resolved.

Particular attention is paid not only to the outcome of conflict resolution but also to the interaction process itself, the teacher's role as an intermediary, and the communication techniques employed. This approach makes it possible to better understand the rationale for using mediation tools and the specific features of their application when working with children of primary school age.

Analyzing such experience makes it possible to recognize the potential for integrating mediation-based approaches into a teacher's everyday practice and to develop an understanding of the practical tools required for their implementation. Moreover, engagement with concrete examples from pedagogical practice contributes to a professional understanding of mediation's role in creating a supportive psychological climate in the classroom, fostering pupils' communicative culture, and preventing conflict situations in the school environment.

The second form of preparation involves the direct development of mediation skills through teaching practice and is therefore particularly relevant for students (including master's students) and novice teachers. Its essence lies in the practical application of mediation-based approaches in authentic educational settings, where there is an opportunity not only to observe such practices but also to participate directly in resolving conflict situations that arise within a children's group. At the same time, we argue that this process requires the support of an experienced teacher who can guide the novice's actions, provide recommendations on effective communication with pupils, and assist in evaluating the outcomes of the approaches applied.

Practical development of mediation skills may be achieved through organizing group discussions in the classroom, conducting communication circles, participating in restorative conversations following conflict situations, and using interactive activities aimed at developing pupils' communication skills.

This approach is particularly effective for developing socio-mediation skills among novice teachers, as the early stages of professional practice are often marked by a high number of communicative and organizational challenges. Under such conditions, mediation-based approaches help not only to resolve conflicts effectively but also to foster a supportive psychological climate within the classroom community.

Thus, mediation in primary school can serve as an effective instrument for fostering a supportive educational environment grounded in partnership, mutual respect, and constructive dialogue. For this reason, we consider the study of socio-mediation practices used by practitioners to be a meaningful means of developing and refining teachers' professional skills. The primary school teacher acts not only as an organizer of the learning process, but also as a facilitator of interpersonal interaction, a mentor in cultivating communication skills, and an intermediary in resolv-

ing disputes among pupils. Accordingly, analyzing existing practices enables both pre-service and in-service teachers to become familiar with real-world models for addressing conflicts in children's groups, to understand the specifics of communication with primary school pupils, and to master tools for facilitating dialogue among participants in the educational process.

In view of the above, socio-mediation practices should be regarded as a significant component of contemporary teacher education. Their integration into pre-service training and in-service professional development will enhance teachers' capacity to organize communication effectively within the classroom community, prevent conflict situations, and create an educational environment oriented toward the development of partnership-based relationships among all participants in the educational process.

BIBLIOGRAPHY

1. ВЛАСЕНКО, І. Оволодіння практичними навичками у сфері медіації в умовах закладу вищої освіти. Педагогічний процес: теорія і практика. 2018, 3. сс. 97-104.
2. ВОЛЧЕНКО, Л. П.; БАЙДИК, В. В.; ДЕМЧУК, С. В. Шкільна служба порозуміння: досвід упровадження медіації в Луганській області : навч.-метод. посібник.. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 104 с.
3. ДОЛЯНОВСЬКА, І. М. Медіація як один із способів захисту прав і свобод дитини в умовах освітнього середовища. Південноукраїнський правничий часопис. 2024, 3. сс. 21-26.
4. ЗЕМЛИЦЬКА, Ю. Європейські та міжнародні стандарти у сфері судочинства. Київ, 2015.
5. МЕЛЬНИК, А. Медіативна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови та культури. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2025, 42. сс. 45-58.
6. ОСІЙЧУК, С. Навчально-методичний посібник «Шкільна медіація як засіб формування безпечного освітнього середовища». Зарічне, 2022. Disponibil: https://naurok.com.ua/navchalno-metodichniy-posibnik-shkilna-mediaciya-yak-zasib-formuvannya-bezpechnogo-osvitnogo-seredovischa-338949.html [accesat 2026-15-03]
7. Building Peace in Schools: Young Mediators Leading Change. Disponibil: https://www.unicef.org/kosovoprogramme/stories/building-peace-schools-young-mediators-leading-change [accesat 2026-15-03].
8. CAMPBELL, A.; BYRDEN, E.; GLEASURE, S. si O'TOOLE, L. Restorative Practice in Schools: Implementing Restorative Approaches to Resolve Conflicts and Build Positive Relationships Within the School Community/ Disponibil: https://book.all-means-all.education/ama-2025-en/chapter/restorative-practices-in-schools-implementing-restorative-approaches-to-resolve-conflicts-and-build-positive-relationships-within-the-school-community/ [accesat 2026-15-03].
9. KONOVALOV. A. Mediation in the Education System: a Review of the Experience of Different Countries. Psychological-Educational Studies/ 2014, 6. pp. 18-30
10. Peer mediation. Disponibil: https://www.quaker.org.uk/action/peace-education/peer-mediation [accesat 2026-15-03].
11. Pijaca Plavšić E. Disponibil: https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/conflict-resolution-programmes-path-positive-school-culture [accesat 2026-15-03].

ASPECTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN CLASELE PRIMARE

THEORETICAL ASPECTS OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN PRIMARY GRADES

Iuliana MANOLI, drd., asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Iuliana MANOLI, PhD Student, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0009-0004-2072-2622
e-mail: manoli.iuliana@upsc.md

CZU: 373.3.091:334
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p590-595

Abstract. The article describes the importance of developing entrepreneurial competence at the primary level. In a society undergoing rapid changes in the economic, social, and technological innovation spheres, entrepreneurial competence must be developed starting from the primary level. The topic addressed is of major importance in the process of forming entrepreneurial competences for the development of individuals who, first and foremost, possess self-confidence, initiative, creativity, and last but not least, problem-solving skills, critical thinking, and teamwork. All of these will lead to the integration of individuals who are capable of rapid development in today`s society. Starting from this modern and fundamental concept, it is important for teachers to create a suitable and focused environment for students, in which they can continuously develop their creativity and interest in making important decisions. Therefore, school is the first environment where personalities with a spirit of creativity and initiative are formed. That is why the development of entrepreneurial competences at the primary education level must be continuously fostered through a series of interactive activities. This is necessary because, taking into account the structure of entrepreneurial competence – namely knowledge, skills, attitudes, and values – these must be capitalized on in the context of practical integration.

Keywords: competence, entrepreneurial competence, entrepreneurial education.

Rezumat. În articolul dat se descrie importanța formării competenței antreprenoriale la nivel primar. Fiind într-o societate în care au loc schimbări rapide în plan economic, social și a inovației tehnologice, încă din treapta primară trebuie dezvoltată competența antreprenorială. Subiectul abordat are o importanță majoră în procesul de formare a competențelor antreprenoriale în devenirea unor persoane care au în primul rând încredere în sine, spirit de inițiativă, creativitate și nu în ultimul rând rezolvarea problemelor, gândire critică, lucru în echipă fapt ceea ce va duce la integrarea unor persoane care sunt capabile la dezvoltarea rapidă în actuala societate. Pornind de la acest concept modern și de bază, e important ca profesorii să organizeze un mediu potrivit și axat pentru elevi în cadrul căreia aceștia să-și dezvolte încontinuu creativitatea și interesul în luarea unor decizii importante. Așadar, școala este primul mediu unde are loc formarea personalităților cu spirit de creativitate și interes. De aceea, formarea competențelor antreprenoriale la nivelul primar de învățământ trebuie

să fie permanent dezvoltate printr-un șir de activități interactive întrucât având în vedere și structura competenței antreprenoriale și anume cunoștințe, abilități, atitudini și valori care trebuie valorificate în contextul integrării practice.

Cuvinte-cheie: competență, competență antreprenorială, educația antreprenorială.

Societatea contemporană înaintează școlii cerințe tot mai stringente. Acestea sunt generate de transformările vertiginoase din ultimele decenii. Iată de ce se impune dezideratul de a educa cetățeni activi, cu inițiativă, capabili să se integreze în societate și să participe, la rândul lor, la progresul continuu al acesteia. În contextul dat, la nivel de școală în calitatea sa de megaobiectiv, în special, vine să completeze un gol, un aspect de importanță majoră în sistemul educațional – formarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă a noii generații, care se includ în categoria competențelor sociale integratoare [1, p. 6].

Într-o lume în care au loc schimbări majore, se impune cu acuitate dezideratul ca încă de la nivel primar trebuie formată iar mai apoi dezvoltată competența antreprenorială.

Recomandarea Parlamentului European și al Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele fundamentale pentru învățarea pe tot parcursul vieții identifică „spiritul de inițiativă și spiritul antreprenorial”[6, p. 1]. Reieșind din acest context, este necesar de a forma cetățeni activi care să-și expună în orice situație de viață opinia sa.

Codul Educației al Republicii Moldova (Art. 11(2)) prevede dezvoltarea competențelor antreprenoriale. A opta dintre cele nouă competențe-cheie vizează competența antreprenorială și spirit de inițiativă. Tot în acest cod, (Art.6) este stipulat idealul educațional al școlii din Republica Moldova care constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [5, pp.5-6].

Prin intermediul acestui document este indicat idealul educațional care servește drept bază în formarea competențelor antreprenoriale la elevii de vârstă școlară mică.

Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2025) stipulează conceptul de competență care reprezintă un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori formate și dezvoltate prin învățare [4, p. 12].

Dat fiind faptul că numai prin procesul de învățare și experiență se dezvoltă acest sistem integrat de competențe.

Curriculum Național Învățământul primar (2018), valorifică educația antreprenorială drept conținut generic în organizarea activităților transdisciplinare care „presupun abordarea integrată a curriculumului prin centrarea de probleme ale lumii reale în contexte cotidiene, urmărind dezvoltarea competențelor pentru viață”. În calitate de conținut cu caracter generic, educația antreprenorială contribuie la definirea cadrului formării transdisciplinare, drept pentru care, abordarea integrată a curriculumului so-

licită crearea de conexiuni între competențe/unități de competențe dobândite disparat, în cadrul diferitor discipline. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline, ci le transcende, sobordonându-le copilului – subiectului formării [8, p. 207].

În cadrul învățământului primar, dezvoltarea competențelor antreprenoriale are loc prin diferite activități transdisciplinare care pun accent în primul rând pe învățarea centrată pe elev iar mai apoi pe experiențele concrete din viața cotidiană.

De-a lungul istoriei mulți cercetători din diverse domenii ale științelor sociale au abordat și au elaborat o gamă diversă de interpretări științifice ce țin de conceptul de **competență antreprenorială**. Potrivit studiului lui Torres-Coronas și Vidal-Blasco, *competența antreprenorială* reprezintă competența necesară fiecărui antreprenor [11, p. 109].

Pentru a fi desfășurată activitatea cu succes este nevoie de fi formate competențele de bază. Mai mult ca atât, în opinia autorului V. Andoni, educația antreprenorială contribuie direct la formarea competențelor necesare pentru afirmare, le cultivă tinerilor spiritul de inițiativă și îi pregătește pentru integrarea în societate, le educă cultura și etica economică, îi ajută în orientarea profesională etc [1, p. 7].

Încă din treapta primară elevii trebuie pregătiți pentru integrarea în societate. Conform *Ghidului practic EntreComp*, antreprenoriatul, ca și competență, este definit ca fiind capacitatea de a acționa asupra oportunităților și ideilor pentru crearea de valoare pentru ceilalți [9, p. 4].

Competența antreprenorială înseamnă abilitatea de a crea și implementa noi idei. În același context conceptual, autorul C. Năstase, susține ideea conform căreia *competențele antreprenoriale* care urmează a fi formate prin procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul educației antreprenoriale au la bază și promovează următoarele valori și atitudini: independență în gândire și în acțiune, relaționare pozitivă cu ceilalți, responsabilitate în activitatea antreprenorială, liberă și inițiativă. Educația antreprenorială urmărește formarea competențelor specifice care să-i permită orientarea profesională spre a deveni antreprenor, iar prin valorificarea potențialului său să acționeze eficient în orice domeniu [10].

Din definițiile abordate, competența antreprenorială reprezintă un concept-cheie în dezvoltarea generației, întrucât aceasta servește drept formarea și dezvoltarea spiritului de inițiativă, creativitate și gândire critică. Deci, competența antreprenorială reprezintă un domeniu important deoarece fiind abordată încă la nivel primar, aceasta însemnând o integrare a elevilor în societate ceea ce va duce la orientarea sa profesională. Acest concept definit contribuie foarte mult în dezvoltarea elevilor ceea ce îi face să se dezvolte din toate punctele de vedere și anume având o judecată rațională dar nu în ultimul rând să devină niște cetățeni activi, motivați și flexibili la orice schimbări în societate. În cadrul formării competenței antreprenoriale stau la bază dezvoltarea și integrarea funcțională a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor.

În articolul *Formarea competențelor antreprenoriale din perspectiva asigurării calității educației*, competențele antreprenoriale în conformitate cu modelul structural și anume: cunoștințe, abilități, atitudini și valori este interpretat astfel după cum urmează:

Tabel 1. Structura competențelor antreprenoriale [2, p. 114].

Cunoștințele antreprenoriale	Abilitățile antreprenoriale	Atitudinile și valorile antreprenoriale
- identificarea oportunităților pentru dezvoltarea activităților; - cunoașterea elementară a unor manifestări ale artei și culturii; - cunoașterea elementară a convențiilor și exemplarelor din cadrul fiecărui mijloc de comunicare creative-expresiv și dezvoltarea istorică a acestora.	- a planifica, a organiza, a analiza, a comunica; - cooperează în calitate de membru al echipei; - își confruntă propriile puncta de vedere expresiv-creative cu ale altora.	- are inițiativă și inovează; - își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv cel de lider, dar și acel de susținător; - manifestă un puternic simț al identității combinate cu respectul pentru diversitate.

În urma analizei a structurii competenței antreprenoriale se poate concluziona că o competență și anume cea antreprenorială se bazează, în primul rând, pe cunoștințe, abilități, atitudini și valori. Iar, în al doilea rând, conform acestei structuri se evidențiază caracteristicile fundamentale ale competenței antreprenoriale la vârsta școlară mică.

Pornind de la această idee, în cadrul sursei *Relevanța competențelor antreprenoriale la absolvenți ai învățământului terțiar. Universitate și angajabilitate*, autoarea C.-O. Brezuleanu, a descris următoarele caracteristici fundamentale ale competenței antreprenoriale și anume:

- **Inițiativă și responsabilitate:** Persoane independente, le place să se implice în probleme în care impactul lor personal să poată fi măsurat.
- **Orientare spre oportunități:** Concentrarea spre oportunitate mai mult decât spre resurse, structură sau strategie.
- **Creativitatea și spiritul de inovație:** Creativitatea a fost privită timp îndelungat ca genetic, cu care te naști și nu o poți dobândi. Una dintre teoriile celebrate apărute spre sfârșitul secolului al-XX lea afirmă că aceasta poate fi învățată.
- **Determinare și perseverență:** Dedicarea totală către succes.
- **Căutarea feedbackului:** Capacitatea de a învăța repede și dorința puternică de a ști cât de bine se descurcă și cum își pot îmbunătăți rezultatele [3, pp. 8-9].

Obiectivul principal fiind formarea competențelor, în care acestea servesc drept bază în formarea elevilor din treapta primară. Însă, la rândul lor caracteristicile sunt strâns legate și de principiile competenței antreprenoriale. Acestea fiind:

- Creativitate;
- Motivație și perseverență;
- Luarea inițiativei;
- Viziune;
- Aprecierea ideilor [9, p. 5].

La nivelul primar de învățământ, principiile și caracteristicile competenței antreprenoriale constau în dezvoltarea și educarea cetățenilor activi, cu inițiativă și cu o gândire critică capabili la orice schimbare care e în actuala societate.

Se recunoaște importanța cultivării spiritului antreprenorial de la vârste fragede, continuând apoi la toate nivelurile educaționale. La fiecare nivel de educație este firesc să avem așteptări diferite comparativ cu educația pentru adulți și să construim concepte noi, bazate pe cunoștințele anterioare. Totuși, scopul final rămâne formarea competențelor antreprenoriale și dezvoltarea experienței practice ca antreprenor.

Consorțiul sprijină conceptul că educația antreprenorială este un proces de învățare pe toată viața care are cel puțin cinci etape de dezvoltare:

- **Etapa I:** În această primă etapă, accentul se pune pe înțelegerea noțiunilor de bază, pe oportunitățile carierei și pe nevoia de a stăpâni abilitățile de bază.
- **Etapa a II-a, formarea competențelor.** Elevii învață să folosească limbajul de afaceri. De exemplu, probleme legate de circulația monetară pot fi folosite într-o lecție de matematică, iar demonstrațiile de vânzări pot fi parte integrantă a cursului de comunicare.
- **Etapa a III-a, aplicații creative.** În această etapă elevii au posibilitatea să studieze idei de afaceri. Deși aceasta reprezintă încă o etapă educațională, elevii pot obține o cunoaștere mai amplă și mai amănunțită comparativ cu ceea ce s-a acumulat în etapele anterioare. Această etapă are rolul de a încuraja elevii să creeze o idee unică de afaceri, să stăpânească procesul de luare a unei decizii și să experimenteze, în mod real, felul în care funcționează o afacere.
- **Etapa a IV-a.** Programele de educație comunitară pun accent pe consilierea inițierii unei afaceri, folosită pe scară largă în carieră.
- **Etapa a V-a, dezvoltarea.** O serie de grupuri de susținere pot oferi asistență potențialelor probleme și cum se poate face față situației într-o manieră precisă și promptă.

Drept concluzie a acestei idei care susține că educația antreprenorială este un proces ce poate fi însușit în cinci etape, se poate recomanda ca profesorii, la fiecare dintre aceste etape, să folosească propriile mijloace adaptate nivelului și climatului respectiv și să caute parteneriate cu profesorii de alt nivel integrați în acest proces de învățare pe toată viața. Astfel, există loc pentru antreprenoriat pretutindeni în sistemul nostru educațional [7, pp. 185-186].

În concluzie, este importantă formarea competențelor antreprenoriale la nivel primar de învățământ în contextul actual, fiindcă urmează să fie dezvoltă o generație nouă de elevi cu spirit de inițiativă, creativitate, motivație, cu gândire critică și economică într-o societate unde au loc încontinuu multe și diverse schimbări. De aceea, o dată cu aceste schimbări care au loc în plan tehnologic, economic și a schimbărilor bruște pe piața economică, competența antreprenorială în acest caz devine o necesitate primordială a educației.

Întrucât, formarea timpurie a acestei competențe, fiind dezvoltată încă la nivel primar, va pregăti elevii nu doar din punct de vedere de a acumula noi cunoștințe,

inițiativă, optimism, dar, îi va pregăti pentru a se încadra într-o societate în continuă schimbare dar și pentru a se implica în rezolvare de probleme, independență și încredere în sine pentru a avea o gândire economică în societatea actuală.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDONI, V. Educația antreprenorială în școală – de la vorbe la fapte. Didactica Pro: Revistă de teorie și practică educațională. 2008, 3 (49), 6-7. Disponibil: https://www.prodidactica.md/revista/Revista_49.pdf [accesat 2026-03-23].
2. BAXAN, I. Formarea competențelor antreprenoriale din perspectiva asigurării calității educației. Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației). 2009, 5 (25), 114-118. Disponibil: https://ojs.studiamsu.md/index.php/stiinte_educatiei/article/view/1679/2021 [accesat 2026-03-25].
3. BREZULEANU, C.-O.; BREZULEANU, S.; SAMUIL, C.; DONOSĂ, D.; MIHALACHE, R. et al. Relevanța competențelor antreprenoriale la absolvenți ai învățământului terțiar. Universitate și Angajabilitate. Iași: Performantica, 2022, ISBN 978-606-685-866-3. Disponibil: https://studentantreprenor.ro/wp-content/uploads/2022/05/4.-Volum-Relevanta-competentelor-antreprenoriale-la-abs-ai-inv-tertiar.-Universitate-si-angajabilitate.pdf [accesat 2026-03-25].
4. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Chișinău: @MECC; unicef, 2025. Online. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/crcn_aprobat.pdf [accesat 2026-03-23].
5. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324/634 (2014), pp. 5-6. ISSN 2587-389X. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro [accesat 2026-03-23].
6. COJOCARU, V.; L. SĂNDULESCU și E.-R. TICUȚĂ. Formarea competențelor antreprenoriale ale studenților pedagogi. În: Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Manifestare științifică cu participare internațională, 28-29 septembrie 2018. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, vol. 1, pp. 7-13. ISBN 978-9975-76-252-6. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/7-13_7.pdf [accesat 2026-03-23].
7. COJOCARU, V. și E.R. TICUȚĂ. Problema antreprenoriatului din perspectiva experiențelor educaționale. Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației). 2010, 5, 179-186. Disponibil: https://ojs.studiamsu.md/index.php/stiinte_educatiei/article/view/1766/2108 [accesat 2026-03-25].
8. Curriculum national. Învățământ primar. Chișinău: MECC; Lyceum, 2018.
9. MCCALLUM, R.; WEICHT, R.; MCMULLAN, L.; PRICE, A. EntreComp: ghid practic. Luxembourg: Oficiul de Publicații al Uniunii Europene, 2018. ISBN 978-92-79-79360-8. Disponibil:https://entrecompeurope.eu/wp-content/uploads/EntreComp-A-Practical-Guide-Romanian.pdf [accesat 2026-03-24].
10. NĂSTASE, C. Antreprenoriat. Note de curs. Universitatea „Ștefan cel Mare" Suceava Facultatea de Științe Economice și Adminitrație Publică, Master: Management și administrarea afacerilor MAAF anul I. Suceava 2009-2010. Online. Disponibil: https://ru.scribd.com/ [accesat 2026-03-24].
11. TORRES-CORONAS, T.&, VIDAL-BLASCO, M. In: Wang, V. (Ed): Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age. IGI Global, 2016.

ROLUL EDUCATIV AL FOLCLORULUI COPIILOR ÎN CICLUL PRIMAR

THE EDUCATIONAL ROLE OF CHILDREN'S FOLKLORE IN THE PRIMARY CYCLE

Gheorghiță-Sorin MAZILESCU, dr., conf. univ.,
Universitatea POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești

Gheorghiță-Sorin MAZILESCU, PhD, Associate Professor,
University POLITEHNICA of Bucharest
Pitești University Center
ORCID: 0009-0006-9044-0289
e-mail: gmazilescu@upb.ro

CZU: 373.3:398
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p596-600

Abstract. Children's folklore is a genre in its own right that accompanies students in all their manifestations. It has developed over the centuries in close connection with children's games and the education received in the family. The age peculiarities of the student have determined certain characteristics of content and achievement, which led to a distinct quality of the genre. Children's folklore reflects a variety of characteristics of student development at different age stages. It is observed that they have a diverse and rich folklore. It is distinguished by linguistic richness and the beauty of poetry. Students can create and improvise short texts, dialogues, and choruses, with syllables or words repeating, with sounds replaced or added. Students come into contact with the environment through songs, games and folklore creations and try to understand it. They are familiar with different phenomena through folklore and things in their natural environment, including the animal and plant world, with which they interact in the first years of life, thus being an important stage of intellectual development.

Keywords: children, folklore, education, strategies

Folclorul copiilor este un gen universal bine conturat care a apărut natural la o vârstă în care jocul este centrul activității lor. Prin cântec și joc, copilul intră în contact cu lumea din jur, încercând să o înțeleagă, să se apropie de ea sau să o domine. El explică dorințele, bucuriile, supărările, impresiile prin intermediul acestui gen, care are mai multe funcții, inclusiv psihică, educațională și distractivă.

Creațiile artistice reflectă nevoile specifice vârstei de a se mișca, descoperi, acționa, învăța, imita și de a parodia. O concepție artistică corespunzătoare vârstei s-a cristalizat din analiza conținutului, a caracteristicilor stilistice și compoziționale. Această concepție provine din modul în care viața se reflectă în imaginația și fantezia copilului, datorită puterii limitate de înțelegere a copilului, care explică asemănările și uneori identitatea trăsăturilor specifice genului.

Folclorul copiilor oferă informații utile psihologilor, pedagogilor și sociologilor. Studiul limbajului și al conținutului tematic al folclorului arată psihologilor anumite trăsături spirituale ale copiilor, abilități și tendințe, precum și preferințele lor pentru ritm și sunet, când „mijloacele orale și auditive de structurare și transmisie a informației sunt preponderente" [3, p. 13].

Folclorul tradițional poate servi copiilor drept bază pentru cunoașterea muzicii, dansului, artei plastice și decorative. Acompaniamentul este de obicei ritmic, folosind bătăi corporale din palme și picioare, sau instrumental, cu obiecte sonore care creează o atmosferă de joc. Educația estetică a copiilor este dezvoltată prin folclor, care le întărește abilitățile și cunoștințele despre realitate, învățându-i să aprecieze frumosul și să adopte o atitudine civilizată în relațiile cu ceilalți.

Folclorul copiilor este definit ca „realizări literare, versificate sau nu, legate de gestică, mișcare, joc, cântate sau scandate" [3, p. 13]. Funcția psihosocială pe care o îndeplinește în viața copiilor a creat un gen care are caracteristici distincte de conținut și formă, care sunt extrem de complexe și bogate, variate, funcționale, ce permit gruparea în mai multe categorii. S-a constatat o sensibilitate lingvistică deosebită a copilului, precum și o înclinație naturală spre număr, verbiaj și o fantezie bogată ritmică și verbală. Copilul adăuga întotdeauna imagini și teme noi versurilor și tehnicilor tradiționale de construcție.

Folclorul copiilor este descris de Ovidiu Bîrlea în lucrarea *Folclor românesc* ca fiind reprezentat de „specii ale maturilor decăzute în lumea copiilor și specii infantile propriu-zise, a căror tematică și structură reflectă cu fidelitate universul copilăresc și sunt create special pentru a satisface nevoile culturale ale copiilor" [2, p. 399]. Sunt înscenate de către copii obiceiuri din ciclul familial, cum ar fi căsătoria și, mai ales, înmormântarea, relevând fragilitatea copilului atunci când începe să înțeleagă subtilitățile ceremoniei.

Resorturile pot fi observate atunci când copiii urmăresc anumite obiceiuri. Pe de o parte, există credința că inocența atribuită vârstei ar fi singura modalitate de a îndeplini dorințele care stau la baza practicii rituale. Pe de altă parte, există credința că maturii părăsesc obiceiul, ca și cum ar fi depășit de nivelul lor, dar el este încă sensibil la mentalitatea infantilă, astfel încât copiii îl preiau și îi dau o nouă doză de revitalizare.

Cântecele formule întâlnite în repertoriul copiilor sunt compoziții scurte care conțin două sau mai multe versuri scandate sau cântate pe câteva sunete într-un ritm specific. Copilul le folosește pentru a intra în contact cu mediul înconjurător și pentru a-și exprima sentimentele față de el. Toate dorințele, bucuriile, reacțiile și le exprimă folosind aceste formule, care sunt însoțite de o anumită gestică sau rituri.

Copilul are încredere în capacitatea mediului de a influența situația. Amenințându-l pe soare, el îi cere să iasă din nori: „Ieși soare din închisoare,/ Că mâine e sărbătoare./ Și încălzește oase goale/ Ieși soare din închisoare". [4, p. 119], sau: „Ieși, Soare, din ,chisoare/ Că te-așteaptă-o fată mare/ Cu cercei de ghiocei/ Cu salbă de nouă lei;/ Ieși, Soare, din ,chisoare/ Căci te tai/ C-un mai/ C-un pai/ Cu sabia lui Mihai" [1, pp. 60-61].

Copiii cântă sărind într-un picior și pun pietre uscate la urechi pentru a scoate apa: „Auraș, păcuraș/ Scoate-mi apa din urechi/ Că ți-oi da parale vechi./ Scoate-mi-o din amândouă/ Că ți-oi da parale nouă" [1, p. 64]. Totodată, aceștia cred că sunt eficienți și în domeniul meteorologiei. Cel mai adesea ei apar ca niște regulatori ai ploilor, solicitându-le în timp de secetă: „Căramidă nouă/ Dă, Doamne, să plouă!" [4, p. 120]. Nu există nicio îndoială că aceste rituri au persistat din timpuri străvechi până în zilele noastre. Folclorul, „o sursă inepuizabilă de documente etnologice abundă de astfel de credințe și practici magice" [5, p. 67].

Copiii se strâng roată în jurul unui arici și recită sau cântă câteva versuri bine ritmate pentru a-l convinge să-și desfacă ghimpii. „Arici, arici, pogonici/ Ce-ai cătat pe-aici?/ - Am cătat ca să mă-nsor/ Să iau fata lui Mosor/ Cu cercei de ghiocei/ Cu salbă de nouă lei/ Și ia zestre nouă țeste/ Și-un ogar/ După car" [1, p. 62].

Când văd barza întorcându-se la cuibul ei, copiii încep să cânte: „Barză, barză cu noroc/ Spune-mi, spune-mi ce-ai în cioc?/ Dar în gheare, ce-ai în gheare?/ Un șarpe și-o lipitoare?" [1, p. 62]. Ei așază-n palmă câte-o buburuză și îi cântă, cu gândul la o anumită dorință: „Gărgăriță, gărgărea/ Încotro oi zbura/ Acolo m-oi mărita". [1, p. 62].

Caracteristicile stilistice ale unui text includ diminutive, repetarea cuvintelor sau a versurilor, invocații, epitete, onomatopee, dialoguri, versuri fracționate prin rime interioare care sporesc muzicalitatea și valoarea expresivă etc. Aici sunt prezentate imagini din natură, viața plantelor și animalelor, familia și instituțiile de învățământ. Aici se întâlnesc și o mulțime de cuvinte sau derivații pe care copiii le-au creat, o dovadă clară a talentului lor (gârza - bârza, gărgăriți - mărgăriți, frigura - migura).

Cântecele de joc ajută la desfășurarea jocului. Există texte care descriu jocul, iar sfârșitul unei melodii poate coincide fie cu începutul, fie cu sfârșitul jocului. În comparație cu jocurile propriu-zise, în care melodiile sau formulele scandate au o formă redusă, atât melodiile, cât și evoluția jocului sunt mai ample.

Copiii folosesc două sisteme diferite de limbajul lor. Primul este un sistem silabic, în care versurile sunt evaluate în funcție de numărul de silabe, iar al doilea este un sistem cantitativ, care se inspiră din sistemul lingvistic cantitativ al predecesorilor noștri. Frecvența unor cuvinte vechi, precum și a unor cuvinte derivate de copii, sunt două caracteristici lexicale distinctive. Sunt combinate, astfel, elemente fantastice cu cele reale, din planul real cu cel ireal: „nota de mister și de voioșie, de exuberanță, optimism și dinamism, potențate de elementul ritmic, sunt trăsături specifice" [3, p. 30].

Cântecul (recitativul) se fărâmițează uneori în replici pe care și le dau cei angajați în joc. Dialogul se desfășoară între protagonist și unul din asistență, ca la jocul „De-a baba oarba": „– Pe ce șezi?/ – Pe darac!/ – Du-te la bărbat!" sau „– Pe ce șezi? – Pe nuiele./ – Du-te la muiere!" [4, p. 124].

Numărătorile au o distincție anume, se subordonează intenției de a determina persoana căreia îi este impusă noua sarcină, precum și elementul care trebuie adăugat sau eliminat în activitățile ludice ale copiilor. Ele îndeplinesc rolul de „sorți", iar în aceste versuri, cuvintele sau silabele sunt înlocuite cu cifre în ordine alfabetică. Numărul de numere corecte poate fi atât de mic încât să ofere rima necesară: „Una,

două, trei,/ Baba la bordei/ Curăță ardei/ Ș-a mers în piață/ Ca să cumpere o rață,/ Dar mergând în piață,/ A căzut pe gheață!" [4, p. 123].

În timp ce există o diferență minoră în ceea ce privește anumite repertorii din perioada copilăriei până la școlaritate, influența noului mediu este mai puternică în perioada școlarității și se manifestă în forme mai ample în lexic și în organizarea gândirii și a activității. Valorile auditive și vizuale devin din ce în ce mai importante. Comportamentul este parțial conform cu mediul natural și social. Compararea variantelor unor cântece a căror origine este incertă arată mai multe etape ale procesului de asimilare și evoluție.

Elevii au observat o schimbare în repertoriul tradițional în ultimii ani, precum și o tendință de a înlocui producțiile în care planul terestru interferează cu cel cosmic și cu fantasticul. Este preferată o tematică realistă, dar se menține caracterul dramatic, coloratura satirică și rațiunea, ceea ce contribuie cu mai multă eficiență la creație.

Multe cântece din folclorul copiilor au fost difuzate pe cale livrescă, în manualele școlare și în jocurile care au fost jucate sub supravegherea profesorilor. Receptivitatea vârstei și impulsul de imitație au contribuit la răspândirea muzicii pe o gamă largă de oameni și la încetățenirea unor elemente urbane care provin din școli. Prin urmare, o numărătoare notează un detaliu geografic ciudat. „Din oceanul Pacific/ A ieșit un pește mic/ Și pe coada lui scria:/ Ieși afară dumneata!" [2, p. 422].

Jocul, activitatea cea mai plăcută copiilor, este esențială pentru dezvoltarea lor fizică și psihică. Nimeni nu se îndoiește de importanța acestui lucru și de faptul că nu este posibil să-l împiedice pe copil să se joace. Copilul se joacă singur, indiferent dacă este îndrumat sau nu de adult. Dacă nu are un partener, va însufleți tot ceea ce îl înconjoară. Adultul programează, organizează și supraveghează jocul pentru ca acesta să-și îndeplinească scopul, care este de a ajuta la formarea, dezvoltarea și restructurarea activității psihice a copilului. Cu toate acestea, copilul se joacă în afară de intervenția adultului, intervenție care nu este, nu poate fi și nu trebuie să fie atotcuprinzătoare și atotstăpânitoare.

Chiar dacă părinții îi pun restricții, sau telefonul și calculatorul sunt atrăgătoare, copilul găsește timp pentru a se juca împreună cu alți copii. Grupul de copii va decide pe loc „să ne jucăm de-a..." în fața blocului sau pe uliță. Ei vor stabili un lider, care de obicei va începe jocul, precum și celelalte roluri, regulile jocului și alte detalii.

Atunci când adulții impun reguli copiilor, acestea sunt mai dure și mai stricte. Regulile și rolurile sunt considerate de bunăvoie prescripții a căror încălcare presupune riscuri semnificative (de exemplu: de a fi eliminat din joc, sau de a fi evitat ca partener de joc, în viitor).

Ce tipuri de jocuri se joacă „în fața blocului" sau „pe stradă"? De unde le învață copiii? Cum sunt definite rolurile? Când o persoană poate fi eliminată din joc? Cum se stabilește câștigătorul? Copiii au o înțelegere precisă a răspunsurilor. După ce le-au învățat de la copiii mai mari, le formulează în prezent. Există reguli și trebuie respectate. „Ritmul copiilor are ca bază un număr restrâns de principii, de o mare simplitate, însă exploatate până la limita maximă a posibilităților lor" [3, p. 39].

Cântecele de joc (literatura propriu-zisă) sunt o parte importantă a jocurilor copiilor și au o formă dialogată. Cântecul „Podul de piatră s-a dărâmat" este potrivit pentru copii, deoarece este ușor de înțeles și în special melodios. „Podul de piatră s-a dărâmat,/ A venit apa și l-a luat,/ Vom face altul/ Pe mal, în jos,/ Altul mai trainic și mai frumos" [4, p. 128]. Cel puțin patru copii joacă jocul „Am pierdut o batistuță". Ai nevoie de o batistuță, iar copiii stau în cerc. Unul dintre ei, care are o batistă sau un șervețel în mână, se duce roată și cântă: „Am pierdut o batistuță,/ Mă bate mămica,/ Cine-o are să mi-o deie/ Că-i sărut gurița./ Batista-i parfumată,/ Se află la o fată,/ La o fată frumoasă/ Pe care o iubesc" [4, pp. 128-129].

Copiii care se țin de mâini, în acest joc, închid ochii după ce cântecelul a fost cântat, iar cel care stă în afara cercului pune batistuța în spatele unui copil. Ceilalți, vor deschide ochii și vor privi în spate. Cel din afara cercului trebuie să sărute obrazul celui care poartă batistuța. Până la sfârșitul jocului, cel care obține batistuța va înlocui primul copil care iese din cerc.

„Ursul doarme" este un alt joc captivant. Un grup de copii cântă și dansează în cerc, ținându-se între ei de mijloc pentru a forma un trenuleț imaginar. „Ursul doarme și visează/ Că papucii lui dansează,/ Ce să-i dăm noi de mâncare:/ Lapte dulce sau cafea,/ Să prindă pe cine-o vrea!/ Ursuleeeee!" [4, p. 130].

Concluzionând, folclorul copiilor se caracterizează prin diversitatea și bogăția producțiilor artistice literare, muzicale, structurale, formale și funcționale, având un caracter accentuat sincretic, care necesită examinarea tuturor componentelor.

Se poate observa persistența tradiției, dar și aspectul unitar al repertoriului prin păstrarea unui fond străvechi de imagini și lexic. Stadiile variate de evoluție a repertoriului tradițional sunt consemnate în funcție de circumstanțele de viață și de muncă, iar tematica specifică este circumscrisă unui sistem propriu de imagini poetice.

Prin caracterul lui preponderant vocal, eterogen, folclorul copiilor este rezultatul unei varietăți de surse de inspirație și origini diferite ale fondului tradițional, având un sistem propriu de versificație, cu texte entuziasmante, dinamice, optimiste și uneori naive.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDREI, M. Introducere în literatură pentru copii, București: Eminescu, 2006. ISBN 973-22-1034-6; ISBN 978-973-22-1034-5.
2. BÎRLEA, O. Folclorul românesc. Vol. II. București: Minerva, 1983.
3. COMIȘEL, E. Folclorul copiilor, București: Ed. Muzicală, 1982.
4. MAZILESCU, S. Literatură pentru copii – note de curs. Craiova: Siteh, 2020. ISBN 978-606-11-7301-3.
5. OIȘTEANU, A. Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească. București: Minerva, 1989. ISBN 973-21-0161-x.

EVOLUȚIA ISTORICO-EPISTEMOLOGICĂ A COMPETENȚEI INTEGRATE DE COMUNICARE SCRIS-ORAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR: RECONSTRUCȚIE STRATEGICĂ ÎN PARADIGMA COMPETENȚIALĂ

HISTORICAL-EPISTEMOLOGICAL EVOLUTION OF INTEGRATED WRITTEN-ORAL COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION: STRATEGIC RECONSTRUCTION IN THE COMPETENCY PARADIGM

Crina Alina NIȚĂ, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială nr. 79, București, România

Crina Alina NIȚĂ, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
Primary School Teacher,
Secondary School No. 79, Bucharest, Romania
ORCID: 0009-0000-0732-0814
e-mail: nitacrina@yahoo.com

CZU: 373.3.016:81'24
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p601-608

Abstract. This paper examines the historical and epistemological evolution of integrated written-oral communication competence in primary education and argues for the strategic reconstruction of teaching practices within the competency-based curriculum paradigm. The study starts from the premise that communication in schooling has a double status: it is both an object of learning and an instrument for learning across disciplines. The article reconstructs the major paradigmatic shifts that shaped the current understanding of communication competence, from the rhetorical tradition and Comenius' didactic gradualism to Herbart's formal instructional model, the progressive reorientation proposed by Dewey and Montessori, the developmental and socio-cultural contributions of Piaget and Vygotsky, and the emergence of communicative competence in modern language theory through Hymes, Canale and Swain, and Bachman. On this basis, the paper proposes an integrative strategic model for primary education centred on authentic tasks, oral-written transfer, mediation, formative assessment, genre pedagogy and portfolio practices. The article contributes both to conceptual clarification and to the pedagogical alignment of classroom practice with the logic of competency-based education.

Keywords: communication competence, literacy, primary education, competency-based curriculum, historical epistemology

În învățământul primar, comunicarea orală și scrisă nu reprezintă doar un conținut de predat, ci și infrastructura prin care elevul accesează sensuri, organizează

experiențe, participă la activitatea școlară și își construiește cunoașterea. Din această perspectivă, dezvoltarea limbajului nu poate fi redusă la însușirea unor reguli, ci trebuie înțeleasă ca formare a unei capacități de utilizare contextuală a limbii în situații autentice de receptare, producere, interacțiune și mediere.

În documentele curriculare actuale, competența integrată de comunicare scris-orală presupune articularea unor componente lingvistice, discursive, pragmatice, strategice și atitudinale[5, p. 29]. Ea implică înțelegerea, producerea și adaptarea mesajelor în funcție de scop, interlocutor, context și sarcină. Oralul și scrisul nu trebuie tratate separat, ci ca forme interdependente ale aceleiași competențe generale de comunicare.

Importanța acestei competențe este evidentă în măsura în care aproape toate sarcinile școlare din ciclul primar sunt mediate lingvistic. Elevul rezolvă probleme, formulează răspunsuri, explică, descrie, argumentează și participă la activitățile de grup prin limbaj. În consecință, dificultățile de comunicare afectează nu doar disciplina limba și literatura română, ci întregul parcurs al învățării.

Problema centrală a studiului poate fi formulată astfel: prin ce transformări istorice și epistemologice s-a produs trecerea de la predarea limbii ca domeniu normativ la formarea competenței integrate de comunicare scris-orală ca finalitate curriculară majoră și transversală? Răspunsul la această întrebare este important nu doar teoretic, ci și practic, întrucât în multe contexte educaționale persistă o tensiune între discursul curricular centrat pe competențe și practici didactice încă dominate de fragmentare, formalism și accent excesiv pe corectitudine.

Demersul de față urmărește trei obiective: conturarea unei genealogii a conceptului de competență de comunicare, lectura epistemologică a transformărilor produse în raportul dintre limbaj, învățare și curriculum și formularea unui cadru strategic de reconstrucție didactică pentru ciclul primar.

Tradiții formative timpurii: limbajul ca normă, model și exercițiu

În tradiția retorică și în pedagogia imitației, a învăța să vorbești și să scrii însemna, înainte de toate, a te conforma unor modele validate de autoritate și canon cultural. Exercițiul școlar era organizat în jurul lecturii textelor exemplare, al memorării, recitării, parafrazării și compunerii după tipare prestabilite. Valoarea discursului era apreciată în funcție de corectitudinea formală, eleganța formulării și forța persuasivă.

Din punct de vedere epistemologic, limbajul era tratat mai ales ca tehnică a expresiei corecte și ca instrument de disciplinare intelectuală. Accentul nu cădea pe dimensiunea interactivă și contextuală a comunicării, ci pe stăpânirea normei și pe reproducerea legitimă a modelelor. Elevul era solicitat mai degrabă să internalizeze forme exemplare decât să construiască sens pornind de la propria experiență **[2, p. 45].**

Această paradigmă a avut meritul de a consolida o cultură a expresiei ordonate și a rigorii formale. Totuși, ea a limitat înțelegerea limbajului la dimensiunea sa nor-

mativă, lăsând în plan secund funcția sa socială, euristică și constructivă. Persistența ei poate fi observată și astăzi în practicile centrate exclusiv pe ortografie, punctuație, compuneri șablon și evaluarea predominantă a greșelii.

În paradigma competențială actuală, această perspectivă devine insuficientă. Competența de comunicare nu se reduce la corectitudine, ci presupune utilizarea adecvată a limbajului pentru a explica, a relata, a argumenta, a coopera și a media. Norma rămâne importantă, dar trebuie resemnificată: nu ca scop în sine, ci ca resursă pentru claritate și eficiență comunicativă.

Jan Amos Comenius configurează una dintre primele viziuni sistematice ale modernității pedagogice. Importanța sa derivă din transformarea statutului limbajului în procesul de învățare. El susține ideea unei educații gradate, organizate pentru toți și orientate după „ordinea naturii", în care învățarea pornește de la contactul cu lucrurile și de la experiența sensibilă, nu de la verbalism și memorare sterilă.

Pentru didactica limbajului, această repoziționare este decisivă. Copilul trebuie condus de la percepție la numire, de la experiență la reprezentare și apoi la formulare conceptuală. Limbajul nu mai apare doar ca sistem exterior de reguli, ci ca mediu prin care lumea este ordonată și înțeleasă. În acest sens, Comenius anticipează o perspectivă funcțională asupra învățării limbii [2, p. 67].

Rolul acordat limbii materne este esențial. Accesul autentic la cunoaștere trebuie să pornească de la limba stăpânită firesc de copil. În lucrări precum *Janua Linguarum Reserata* și *Orbis Sensualium Pictus*, asocierea cuvântului cu lucrul și utilizarea imaginilor urmăresc tocmai depășirea unei învățări pur verbale și consolidarea relației dintre cuvânt, obiect și sens [2, p. 88].

Din perspectiva istoriei comunicării școlare, Comenius legitimează ideea că învățarea limbajului trebuie să fie semantică, experiențială și graduală. El oferă un model în care oralul și scrisul sunt dimensiuni corelate ale unei dezvoltări progresive: copilul vorbește pentru a înțelege și a organiza experiența, iar scrie pentru a fixa, clarifica și sistematiza ceea ce a început să structureze oral. Această continuitate dintre oralitate și scripturalitate este una dintre intuițiile sale cele mai actuale.

În secolul al XIX-lea, Johann Friedrich Herbart contribuie la consolidarea unei pedagogii a instruirii sistematice. În viziunea sa, procesul de învățare trebuie organizat riguros, metodic și orientat atât spre dezvoltarea intelectuală, cât și spre formarea morală [4, p. 52]. Limbajul dobândește aici rolul de instrument al instruirii: prin el, reprezentările sunt introduse, clarificate, asociate, generalizate și aplicate.

Fundamentul psihologic al acestei perspective este teoria reprezentărilor și a apercepției: ideile noi se integrează în mintea elevului prin raportare la cele deja existente. De aici rezultă rolul central al structurării didactice. În didactica limbajului, aceasta înseamnă disciplinarea progresivă a exprimării și a gândirii, trecerea de la exemplu la regulă, de la percepție la formulare ordonată.

Modelul lecției formale, pregătire, prezentare, asociere, generalizare, aplicare, are o importanță istorico-epistemologică majoră. El mută accentul de la simpla transmitere a normei la organizarea formală a procesului de învățare. Totuși, în această paradigmă, comunicarea rămâne în principal verticală și controlată de profesor. Oralul și scrisul tind să fie subsumate

unei logici de conformitate didactică, ceea ce limitează interacțiunea autentică și construcția colaborativă de sens.

În raport cu paradigma competențială actuală, moștenirea herbartiană trebuie reinterpretată critic. Structura și ghidajul explicit rămân utile, mai ales în etapele inițiale, dar nu mai pot constitui finalitatea în sine. Astăzi, competența de comunicare presupune nu doar claritate și ordine, ci și adecvare contextuală, transfer, cooperare și mediere.

Reorientarea progresistă: Dewey și Montessori

Pedagogia progresistă produce o schimbare majoră de perspectivă: limbajul încetează să mai fie privit exclusiv ca obiect normativ al instruirii și devine instrument al experienței, al reflecției și al cooperării sociale. În această paradigmă, elevul nu mai este simplu receptor, ci participant activ la situații de învățare în care observă, formulează, explică, întreabă și reflectează.

La John Dewey, educația este reconstrucție continuă a experienței, iar comunicarea constituie mediul fundamental al acestei reconstrucții [3, p. 239]. Copilul învață participând la activități comune, rezolvând probleme și reflectând împreună cu ceilalți. Limbajul devine inseparabil de viața comunității și de funcționarea democratică a grupului. Astfel, criteriul validării învățării se mută de la reproducerea corectă a conținutului la utilizarea limbajului pentru interpretare, formulare de ipoteze și participare.

Această perspectivă legitimează continuitatea funcțională dintre oralitate, reflecție și scris. Elevul discută pentru a înțelege, scrie pentru a fixa și reorganiza ideile, apoi revine la oral pentru a confrunta interpretări și a împărtăși concluzii. Comunicarea apare ca un circuit integrat al construirii sensului.

Maria Montessori contribuie la depășirea formalismului tradițional. În viziunea sa, dezvoltarea limbajului și apropierea de scris-citit trebuie înțelese în raport cu autoactivitatea copilului, cu rolul mediului pregătit și cu importanța exercițiilor senzoriale și motrice. Scrisul și cititul sunt pregătite gradual, nu impuse abrupt, iar literația emergentă este rezultatul maturizării și al autonomiei progresive.

Dewey și Montessori marchează o reorientare decisivă: limbajul devine mediu al experienței, interacțiunii și dezvoltării copilului ca subiect activ al învățării. Această moștenire este fundamentală pentru paradigma competențială actuală.

În lingvistica secolului XX, distincția introdusă de Noam Chomsky între competență și performanță a avut un impact important, deoarece a separat cunoașterea regulilor de utilizarea concretă a limbajului. Totuși, pentru pedagogie, această distincție rămânea insuficientă dacă accentul era pus exclusiv pe regulă [1, p. 4].

Dell Hymes formulează conceptul de competență comunicativă tocmai pentru a depăși această limită. A ști o limbă nu înseamnă numai a produce propoziții corecte, ci și a ști când, cum, cu cine și în ce scop sunt ele adecvate. Comunicarea școlară nu mai poate fi redusă la dimensiunea gramaticală; ea implică normă, registru, rol social, context, intenție și efect [5, p. 278].

Canale și Swain, iar ulterior Bachman, detaliază această competență prin componente gramaticale, sociolingvistice, discursive, strategice și pragmatice. Pentru

învățământul primar, relevanța acestor modele este directă: elevul trebuie să învețe nu doar să formuleze corect, ci și să construiască texte coerente, să aleagă formule adecvate, să reformuleze, să ceară clarificări și să își adapteze mesajul receptorului [6, p. 30].

Această mutație conceptuală marchează trecerea de la o pedagogie a corectitudinii izolate la o pedagogie a utilizării contextualizate a limbajului și oferă fundamentul teoretic al actualei paradigme competențiale.

Fundamente psihopedagogice: Piaget și Vîgotski

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, Jean Piaget plasează limbajul în relație cu structurile cognitive ale copilului. Dezvoltarea capacității de comunicare este legată de evoluția operațiilor mentale și de trecerea de la exprimarea egocentrică la forme socializate și logic organizate [14, p. 45]. Pentru didactică, aceasta înseamnă că progresul în oral și scris trebuie calibrat în funcție de nivelul dezvoltării cognitive.

Lev Vîgotski mută accentul spre dimensiunea socio-culturală a limbajului. Acesta este înțeles ca instrument de mediere și internalizare **[12, p. 218].** Vorbirea apare mai întâi în plan social și devine ulterior gândire verbală interiorizată. În termeni pedagogici, această perspectivă legitimează predarea dialogică, învățarea prin cooperare, sprijinul gradual oferit de profesor și activitățile de mediere. Contribuția lui Vîgotski este esențială: competența scris-orală nu se dezvoltă prin exercițiu izolat, ci prin participare ghidată la practici discursive din ce în ce mai complexe. Astfel, comunicarea este inseparabilă de interacțiune, de cooperare și de mediul cultural al învățării.

Paradigma competențială în documentele contemporane și implicații curriculare

Cadrele internaționale recente confirmă și instituționalizează această mutație. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie plasează literația între competențele fundamentale pentru învățarea pe tot parcursul vieții și o definește în relație cu identificarea, înțelegerea, exprimarea, crearea și interpretarea informației în contexte diferite [8, p. 3].

CECR și mai ales volumul său suplimentar extind cadrul comunicării prin descriptorii de mediere, interacțiune și competență plurilingvă/pluriculturală. Pentru învățământul primar, această extindere justifică activități precum reformularea pentru colegi, sintetizarea unui mesaj, explicarea cu propriile cuvinte și combinarea textului verbal cu imaginea. La rândul său, proiectul OECD DeSeCo înțelege competențele ca ansambluri integrate și transferabile, necesare participării sociale și autonomiei personale. În acest orizont, competența de comunicare devine infrastructură a învățării și a funcționării sociale [10, p. 4].

Această schimbare este reflectată și în curriculumul primar. În România, disciplina „Comunicare în limba română” pentru clasa pregătitoare și clasele I-II, precum

și programa de „Limba și literatura română” pentru clasele III-IV, sunt construite explicit în jurul competențelor de receptare, exprimare, lectură și redactare [9, p. 3]. În Republica Moldova, documentele curriculare pentru limba și literatura română accentuează, la rândul lor, formarea competențelor de comunicare și funcția lor de integrare socială și culturală [11, p. 12]. Se poate observa astfel o convergență regională clară: educația lingvistică nu mai este înțeleasă ca studiu autonom al normei, ci ca formare a capacității de participare eficientă la schimburi de sens.

Reconstrucția strategică a didacticii comunicării scris-orale

Pornind de la această genealogie, reconstrucția didactică necesară în ciclul primar poate fi formulată prin câteva principii esențiale. Primul principiu este trecerea de la normă ca finalitate la normă ca resursă. Corectitudinea lingvistică rămâne importantă, dar trebuie valorizată în funcție de claritate, coerență și adecvare, nu ca scop autosuficient. În schimb, al doilea principiu este integrarea oralului și a scrisului într-un singur circuit de învățare[10, p. 6]. Activitățile didactice trebuie să urmeze frecvent trasee de tipul: conversație inițială, explorarea ideilor, planificare, redactare, revizie, prezentare orală și reflecție asupra produsului. Al treilea principiu este orientarea către sarcini autentice. Elevul învață mai eficient atunci când textul are destinatar, scop și context clar: invitație, afiș, instrucțiune, mesaj de mulțumire, rezumat pentru colegi, mini-recenzie sau relatare de experiență. Următorul principiu este valorizarea medierii. Explicația oferită altui elev, reformularea pe înțelesul colegului, sintetizarea unui text sau combinarea oralului cu suporturi vizuale dezvoltă simultan înțelegerea și exprimarea. Ultimul principiu este evaluarea formativă continuă. Portofoliul, rubricile scurte, feedbackul descriptiv și autoevaluarea trebuie să reducă dependența exclusivă de verificarea sumativă a greșelilor.

Un model operațional adecvat poate fi formulat sub forma unui ciclu al sarcinii integrate: activare și dialog inițial - analiză de model - planificare - redactare -revizie de conținut - editare lingvistică - prezentare- reflecție și autoevaluare. În acest model, oralul și scrisul se susțin reciproc, iar competența integrată de comunicare devine vizibilă ca performanță contextuală complexă. Evoluția istorică a formării comunicării în școală arată o deplasare progresivă de la modelul imitativ-normativ către modelul funcțional, contextual și integrator. De la tradiția retorică și exercițiul după model, trecând prin gradualismul didactic al lui Comenius, formalismul lui Herbart, experiențialismul lui Dewey, perspectiva dezvoltării la Piaget și medierea socio-culturală la Vîgotski, se ajunge la concepția modernă asupra competenței comunicative ca performanță situată.

Din punct de vedere epistemologic, principala miză a acestei mutații constă în schimbarea criteriului de validare a învățării. Nu mai este suficient ca elevul să cunoască regulile limbii; el trebuie să poată utiliza limbajul pentru a înțelege, a construi sens, a coopera, a media și a participa [13, p. 4]. Curriculumul românesc și moldovenesc susține explicit această viziune prin centrarea pe competențe, literație, interacțiune și mediere. Didactica actuală a comunicării scris-orale în ciclul primar

trebuie reconstruită strategic, prin integrarea oralului cu scrisul, a normei cu funcția, a reflecției cu acțiunea și a evaluării cu dezvoltarea continuă a elevului.

Model operațional pentru ciclul primar. În acest model, oralul nu precedă pur și simplu scrisul, ci îl susține, îl explică și îl prelungește. La rândul său, scrisul structurează gândirea și alimentează noi forme de oralitate: lectură expresivă, prezentare, justificare, discuție. Astfel, competența integrată de comunicare devine vizibilă ca performanță complexă și contextuală.

În planul comunicării orale, profesorul poate utiliza dialogul euristic, povestirea ghidată, dezbaterea de scurtă durată pe teme apropiate universului copilului și activități de mediere de tipul „explică pe scurt colegului ce ai înțeles". În planul scrisului, sunt deosebit de eficiente atelierele de scriere pe genuri, redactarea cu revizie în perechi, jurnalul de învățare și rescrierea succesivă a aceluiași text în funcție de feedback. În evaluare, o rubrică scurtă poate reuni patru criterii: adecvarea la sarcină, organizarea mesajului, coerența și vocabularul, respectiv corectitudinea lingvistică. Un asemenea instrument evită atât reducționismul normativ, cât și evaluarea vagă, lipsită de repere clare.

Concluzii. Evoluția istorică a formării comunicării în școală arată o deplasare progresivă de la modelul imitativ-normativ către modelul funcțional, contextual și integrator. De la retorică și exercițiul după model, trecând prin gradualismul didactic al lui Comenius, formalismul lui Herbart, experiențialismul lui Dewey, autonomia senzorială a lui Montessori, perspectiva dezvoltării la Piaget și medierea socio-culturală la Vîgotski, se ajunge la concepția modernă asupra competenței comunicative ca performanță situată. Din punct de vedere epistemologic, miza principală a acestei mutații constă în schimbarea criteriului de validare a învățării. Nu mai este suficient ca elevul să cunoască regulile limbii; el trebuie să poată utiliza limbajul pentru a înțelege, a construi sens, a coopera, a media și a participa.

Curriculumul contemporan susține explicit această viziune prin centrarea pe competențe, literație, interacțiune și mediere. În consecință, didactica actuală a comunicării scris-orale în ciclul primar trebuie reconstruită strategic: integrând oralul cu scrisul, norma cu funcția, reflecția cu acțiunea, iar evaluarea cu dezvoltarea continuă a elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
2. COMENIUS, J. A. *The Great Didactic*. London: A. and C. Black, 1896.
3. DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
4. HERBART, J. F. *Outlines of Educational Doctrine*. New York: Macmillan, 1901.
5. HYMES, Dell H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
6. CANALE, M.; M. SWAIN. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980, vol. 1, nr. 1, pp. 1-47.

7. BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
8. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*. 2018. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&
9. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE (România). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. București, 2013. Disponibil: https://www.edu.ro/invatamant-primar [accesat 19.03.2026].
10. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE (România). *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a – a IV-a*. București, 2014. Disponibil: https://www.edu.ro/invatamant-primar [accesat 19.03.2026].
11. MECC (Republica Moldova). *Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale: învățământul primar. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău: Lyceum, 2018.
12. MONTESSORI, M. *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.
13. OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: 2005. Online. Disponibil: linkul oficial OECD [accesat data completării].
14. PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1926.
15. VÎGOTSKI, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

ROLUL JOCULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR ȘCOLARE TIMPURII

YHE ROLE OF DIDACTIC PLAY IN THE DEVELOPMENT OF EARLY SCHOOL COMPETENCIES

Carmen-Daniela OLARIU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu" din Rădăuți, România

Carmen-Daniela OLARIU, PhD Student,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
primary school teacher,
"Mihai Eminescu" Secondary School, Rădăuți, Romania
ORCID: 0009-0004-0376-7853
e-mail: carmenolariu71@yahoo.com

CZU: 373.3.025
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p609-617

Abstract. Didactic play represents one of the most effective pedagogical strategies used in early education, playing an essential role in the child's overall development and in the formation of basic school competencies. The present article aims to analyze the impact of didactic play on the cognitive, socio-emotional, and behavioral development of children in preschool and primary education, while also highlighting its relevance in facilitating the learning process. The study is based on a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods, conducted on a sample of primary school students and teaching staff. The results indicate that the systematic integration of didactic play into educational activities significantly contributes to the development of communication skills, logical thinking, problem-solving abilities, and collaboration. Moreover, didactic play stimulates intrinsic motivation for learning and reduces anxiety associated with the school environment.

The conclusions of the research emphasize the need to capitalize on play as a central method within the early education curriculum, as well as the importance of training teachers in its effective use. The article also provides practical recommendations for integrating didactic play into daily teaching activities.

Keywords: didactic play; school competencies; early education; active learning; cognitive development

Introducere

Educația timpurie constituie fundamentul dezvoltării ulterioare a individului, fiind etapa în care se formează structurile cognitive, emoționale și sociale esențiale. În acest context, strategiile didactice utilizate influențează decisiv modul în care copiii dobândesc competențele școlare de bază, iar jocul didactic se evidențiază ca una dintre cele mai eficiente modalități de învățare activă.

Conceptul de joc didactic este asociat învățării prin experiență, în care copilul participă direct la construirea propriei cunoașteri. Spre deosebire de metodele tradiționale, centrate pe transmiterea informației, jocul valorifică explorarea și interacțiunea, facilitând o învățare semnificativă și adaptată nivelului de dezvoltare al copilului [1, p. 45]. Astfel, copilul nu doar receptează informații, ci le integrează prin acțiune și experimentare.

Literatura de specialitate subliniază că jocul reprezintă o formă fundamentală de învățare în copilărie, contribuind la dezvoltarea gândirii logice, a limbajului și a abilităților sociale [2, p. 78]. În același timp, acesta facilitează adaptarea la mediul școlar, reducând stresul și stimulând motivația pentru învățare. În contextul actual, orientat spre formarea de competențe, jocul didactic devine un instrument esențial pentru dezvoltarea comunicării, colaborării și creativității.

Din perspectivă pedagogică, jocul didactic este o activitate organizată care îmbină dimensiunea ludică cu obiective educaționale clare. Spre deosebire de jocul liber, acesta este structurat de cadrul didactic și integrat în procesul de predare-învățare-evaluare, având un rol complex în formarea competențelor [3, p. 112]. Valoarea sa constă în capacitatea de a transforma conținuturile abstracte în experiențe concrete, accesibile copiilor aflați în etapa gândirii intuitive.

Caracterul motivant al jocului didactic contribuie la eficiența procesului educativ, deoarece implicarea afectivă a copilului determină o mai bună fixare a cunoștințelor și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare [1, p. 52]. Astfel, învățarea devine o experiență plăcută, iar efortul este perceput mai puțin intens.

Rolul jocului didactic poate fi explicat prin prisma principalelor teorii ale învățării. Din perspectiva dezvoltării cognitive, învățarea este rezultatul interacțiunii active cu mediul, iar jocul facilitează formarea structurilor cognitive și trecerea de la acțiunea concretă la operațiile mentale [4, p. 67]. În același timp, abordarea socioculturală evidențiază importanța interacțiunii sociale, jocul creând contexte în care copilul progresează cu sprijinul adultului sau al colegilor [5, p. 89]. Teoria învățării prin descoperire susține implicarea activă a copilului în construirea cunoașterii, jocul oferind cadrul necesar explorării și experimentării, precum și aplicarea sprijinului gradual din partea cadrului didactic [6, p. 58].

Importanța jocului didactic în educația timpurie se reflectă în efectele sale asupra dezvoltării globale a copilului. Din punct de vedere cognitiv, acesta stimulează procesele de analiză, comparație și generalizare, implicând copilul în rezolvarea de probleme și luarea deciziilor [2, p. 83]. Pe plan lingvistic, jocul contribuie la dezvoltarea vocabularului și a capacității de exprimare, oferind contexte autentice de comunicare.

De asemenea, dimensiunea socio-emoțională este puternic influențată, deoarece copiii învață să respecte reguli, să coopereze și să își gestioneze emoțiile. Participarea la activități ludice contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale și la formarea unor comportamente sociale adaptative. În același timp, caracterul atractiv al jocului stimulează motivația intrinsecă pentru învățare, factor esențial al succesului școlar [6, p. 63].

În contextul educației moderne, jocul didactic susține formarea competențelor prin caracterul său integrativ. Prin intermediul acestuia, copiii dezvoltă capacitatea de a rezolva probleme, de a comunica eficient și de a colabora, dar și autonomia și responsabilitatea necesare adaptării la mediul școlar.

Integrarea jocului didactic în activitatea educațională presupune o abordare flexibilă și o planificare riguroasă din partea cadrului didactic, care trebuie să adapteze activitățile la nivelul de dezvoltare al copiilor și la obiectivele urmărite. În acest fel, jocul devine o componentă esențială a procesului de învățare, contribuind la crearea unui mediu educațional stimulativ.

În concluzie, jocul didactic nu trebuie considerat o activitate secundară, ci un instrument pedagogic fundamental. Prin utilizarea sa sistematică, se facilitează dezvoltarea armonioasă a copilului și formarea competențelor necesare integrării școlare și sociale, consolidând totodată o atitudine pozitivă față de învățare.

Metodologia cercetării:

Pentru a evidenția rolul jocului didactic în formarea competențelor școlare timpurii, cercetarea de față a fost concepută într-o manieră mixtă, îmbinând metode cantitative și calitative. Alegerea a fost determinată de necesitatea surprinderii complexe a fenomenului studiat, atât din perspectiva rezultatelor măsurabile, cât și a experiențelor subiective ale participanților.

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul unui semestru școlar, în cadrul Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu" din Rădăuți, județul Suceava, România, și a avut un caracter aplicativ, urmărind impactul integrării sistematice a jocului didactic în activitățile instructiv-educative. În acest sens, a fost utilizat un design cvasi-experimental, bazat pe compararea rezultatelor obținute de două grupuri de elevi: un grup experimental, în cadrul căruia s-au utilizat frecvent jocuri didactice, și un grup de control, în care predarea s-a realizat prin metode tradiționale.

Demersul investigativ a fost structurat în trei etape distincte. În prima etapă, s-a realizat evaluarea inițială a competențelor elevilor, cu scopul de a stabili nivelul de bază. A doua etapă a constat în implementarea intervenției educaționale, respectiv integrarea jocului didactic în activitățile de predare. În etapa finală, s-a realizat evaluarea finală, pentru a observa eventualele progrese și diferențe între cele două grupuri.

Scopul principal al cercetării a fost acela de a analiza măsura în care utilizarea jocului didactic contribuie la dezvoltarea competențelor școlare timpurii la elevii din ciclul primar. În concordanță cu acest scop, au fost formulate următoarele **obiective:**

1. analizarea nivelului inițial al competențelor școlare;
2. identificarea efectelor utilizării jocului didactic asupra dezvoltării cognitive și de comunicare;
3. compararea rezultatelor obținute de elevii din grupul experimental cu cele ale elevilor din grupul de control;
4. evidențierea percepțiilor cadrelor didactice asupra eficienței jocului didactic.

Aceste obiective au orientat întregul demers metodologic și au stat la baza formulării ipotezelor de cercetare.

În vederea verificării relației dintre utilizarea jocului didactic și dezvoltarea competențelor școlare, au fost formulate următoarele **ipoteze:**

Ipoteza generală a cercetării presupune că integrarea sistematică a jocului didactic în activitatea instructiv-educativă conduce la îmbunătățirea semnificativă a competențelor școlare timpurii.

Ipotezele specifice derivă din aceasta și vizează faptul că elevii care participă la activități bazate pe joc didactic vor înregistra progrese mai mari în dezvoltarea competențelor cognitive, comparativ cu elevii care învață prin metode tradiționale. De asemenea, se presupune că jocul didactic contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare și la creșterea motivației pentru învățare.

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 60 de elevi din ciclul primar, cu vârste cuprinse între 7 și 9 ani. Aceștia au fost împărțiți în două grupuri egale:

- grupul experimental (30 elevi);
- grupul de control (30 elevi).

Selecția participanților s-a realizat astfel încât cele două grupuri să fie comparabile din punct de vedere al nivelului inițial de pregătire, al mediului socio-economic și al performanțelor școlare.

Pe lângă elevi, în cercetare au fost implicate și 4 cadre didactice, care au contribuit la implementarea activităților și la evaluarea rezultatelor.

Metode și instrumente de cercetare

Pentru colectarea datelor, au fost utilizate mai multe **metode complementare**, menite să ofere o imagine cât mai fidelă a fenomenului studiat.

- **Observația pedagogică** a fost utilizată pentru a urmări comportamentul elevilor în timpul activităților didactice. Aceasta a permis identificarea nivelului de implicare, a modului de colaborare și a reacțiilor emoționale ale copiilor.
- **Testele de evaluare** au fost aplicate atât la începutul, cât și la finalul cercetării, pentru a măsura progresul înregistrat. Acestea au vizat competențe precum înțelegerea textului, rezolvarea de probleme și exprimarea orală.
- **Chestionarul** adresat cadrelor didactice a avut rolul de a surprinde percepțiile acestora asupra eficienței jocului didactic. Întrebările au vizat frecvența utilizării jocului, avantajele percepute și dificultățile întâmpinate.
- **Analiza documentelor școlare, precum caietele elevilor și fișele de lucru,** a completat datele obținute prin celelalte metode.

Datele colectate au fost analizate atât cantitativ, cât și calitativ. În cazul datelor cantitative, s-au calculat medii aritmetice și procente, pentru a evidenția diferențele dintre grupul experimental și cel de control.

Tabelul 1. Rezultatele evaluării inițiale și finale

GRUP	MEDIA INIȚIALĂ	MEDIA FINALĂ	PROGRES
Experimental	6,45	8,75	+2,30
Control	6,50	7,40	+0,90

Interpretarea datelor evidențiază o creștere semnificativ mai mare în cazul grupului experimental, ceea ce susține ipoteza conform căreia jocul didactic contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare.

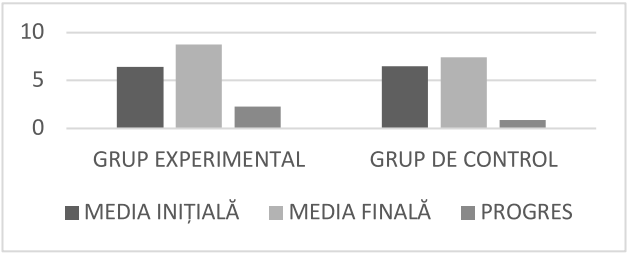


Figura 1. Evaluarea inițială și finală a rezultatelor

Deși rezultatele obținute sunt relevante, cercetarea prezintă anumite limite care trebuie luate în considerare. Dimensiunea relativ redusă a eșantionului poate influența gradul de generalizare a rezultatelor. De asemenea, durata limitată a studiului nu permite observarea efectelor pe termen lung ale utilizării jocului didactic. Un alt aspect îl constituie variabilele externe, precum stilul didactic al profesorilor sau nivelul de implicare al elevilor, care pot influența rezultatele.

Analiza rezultatelor cantitative

Rezultatele obținute în urma aplicării testelor inițiale și finale evidențiază diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control, confirmând în mare măsură ipotezele formulate la începutul cercetării. Analiza comparativă a mediilor aritmetice indică faptul că elevii care au participat la activități bazate pe joc didactic au înregistrat un progres superior față de cei care au fost implicați în activități tradiționale.

În cazul grupului experimental, creșterea mediei de la 6,45 la 8,75 reflectă nu doar o îmbunătățire cantitativă a rezultatelor, ci și o transformare calitativă a modului în care elevii abordează sarcinile de învățare. Aceștia au demonstrat o mai bună capacitate de înțelegere a cerințelor, o implicare activă în rezolvarea sarcinilor și o mai mare autonomie în realizarea acestora. În contrast, grupul de control a înregistrat o creștere mai modestă, de la 6,50 la 7,40, ceea ce sugerează că metodele tradiționale nu stimulează în aceeași măsură progresul școlar.

Diferența de progres dintre cele două grupuri, de peste un punct și jumătate, poate fi interpretată ca un efect direct al utilizării jocului didactic în procesul de predare-învățare. Această diferență nu este întâmplătoare, ci reflectă impactul pozitiv al unei abordări interactive și centrate pe elev.

Tabelul 2. Percepția cadrelor didactice asupra jocului didactic

Aspect evaluat	Foarte mare	Mare	Mediu	Scăzut
Creșterea motivației elevilor	**75%**	**25%**	**0%**	**0%**
Îmbunătățirea comunicării	**50%**	**50%**	**0%**	**0%**
Eficiența învățării	**75%**	**25%**	**0%**	**0%**

Analiza rezultatelor pe tipuri de competențe

Pentru o înțelegere mai profundă a efectelor jocului didactic, rezultatele au fost analizate și pe domenii de competență.

În ceea ce privește **competențele cognitive,** elevii din grupul experimental au demonstrat o îmbunătățire semnificativă a capacității de rezolvare a problemelor. Aceștia au reușit să identifice mai rapid soluțiile corecte, să utilizeze strategii variate și să argumenteze răspunsurile oferite. Activitățile ludice au favorizat dezvoltarea gândirii logice și a flexibilității cognitive, elemente esențiale pentru succesul școlar [2, p. 87].

Competențele de comunicare au cunoscut, de asemenea, o evoluție vizibilă. Elevii implicați în jocuri didactice au devenit mai activi în exprimarea ideilor, au utilizat un vocabular mai bogat și au manifestat o mai mare încredere în interacțiunile verbale. În timpul activităților, aceștia au participat mai frecvent la discuții, au formulat întrebări și au oferit explicații, ceea ce indică o dezvoltare a competențelor lingvistice [5, p. 101].

În plan socio-emoțional, rezultatele sugerează o îmbunătățire a relațiilor dintre elevi. Jocurile de grup au contribuit la dezvoltarea spiritului de cooperare, la respectarea regulilor și la gestionarea situațiilor conflictuale. Elevii au manifestat o mai mare toleranță față de greșeli și au învățat să își exprime emoțiile într-un mod adecvat.

Tabelul nr. 3. Evoluția competențelor pe domenii

Tip competență	Grup experimental (inițial)	Grup experimental (final)	Grup control (inițial)	Grup control (final)
Cognitivă	6,40	8,80	6,50	7,50
Comunicare	6,30	8,70	6,40	7,30
Socio-emoțională	6,60	8,90	6,60	7,40

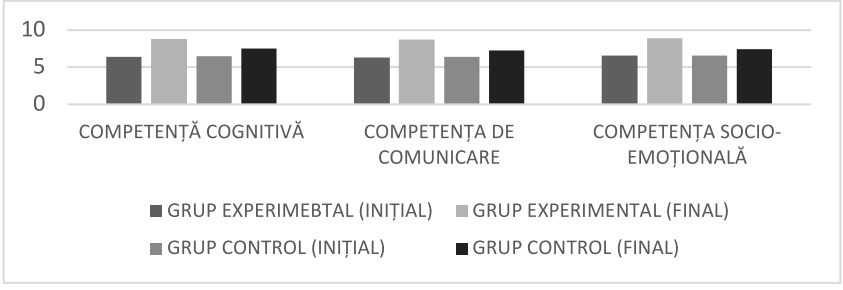


Figura 2. Evoluția competențelor pe domenii

Datele calitative obținute prin observație pedagogică și chestionare au completat rezultatele cantitative, oferind o perspectivă detaliată asupra procesului de învățare, prin evidențierea unor aspecte precum implicarea elevilor, atitudinea față de sarcini și relațiile dintre aceștia. Observațiile au arătat că elevii din grupul experimental au manifestat un nivel ridicat de implicare, caracterizat prin entuziasm, curiozitate și participare activă, inițiind frecvent interacțiuni și exprimându-și ideile spontan, ceea ce reflectă o implicare cognitivă și emoțională profundă, stimulată de jocul didactic. În schimb, elevii din grupul de control au prezentat uneori dezinteres și pasivitate, mai ales în cazul metodelor tradiționale și al sarcinilor repetitive, ceea ce a dus la o participare mai redusă.

Cadrele didactice au evidențiat rolul pozitiv al jocului didactic în gestionarea clasei și în creșterea coeziunii grupului, observând o mai mare receptivitate și disponibilitate pentru colaborare din partea elevilor. Totodată, rolul profesorului s-a redefinit, acesta devenind facilitator al învățării. Un alt efect important a fost reducerea anxietății școlare, elevii percepând evaluarea ca parte firească a activității, ceea ce le-a permis să se exprime liber și să își valorifice mai bine potențialul. Pentru o mai bună sistematizare a acestor observații, rezultatele calitative pot fi sintetizate în tabelul următor:

Tabelul 4. Sinteza observațiilor calitative privind comportamentul elevilor

Indicator analizat	Grup experimental	Grup control
Nivel de implicare	Ridicat, constant	Mediu, fluctuant
Motivație pentru învățare	Intrinsecă, crescută	Extrinsecă, moderată
Participare	Activă, spontană	Pasivă, limitată
Relații între elevi	Cooperative, pozitive	Mai puțin dezvoltate
Reacție la evaluare	Relaxată, fără anxietate	Emoțională, uneori stresantă

Interpretarea acestor date evidențiază faptul că jocul didactic nu influențează doar rezultatele școlare, ci și modul în care elevii se raportează la procesul de învățare. Diferențele dintre cele două grupuri nu sunt doar de natură cantitativă, ci reflectă schimbări profunde la nivel atitudinal și comportamental.

Pentru o reprezentare vizuală a acestor diferențe, se poate utiliza un grafic de tip bară, în care să fie comparate nivelurile de implicare și motivație ale celor două grupuri. Acest tip de reprezentare facilitează evidențierea impactului pozitiv al jocului didactic asupra dimensiunilor non-cognitive ale învățării.

În concluzie, analiza datelor calitative confirmă faptul că jocul didactic creează un mediu educațional favorabil, caracterizat prin implicare activă, motivație crescută și relații pozitive între elevi, contribuind astfel la optimizarea procesului de învățare.

Discuții

Rezultatele cercetării confirmă, în mare măsură, concluziile studiilor anterioare din domeniul pedagogiei, care subliniază eficiența jocului didactic în educația

timpurie. Integrarea acestuia în activitatea didactică nu doar că îmbunătățește performanțele școlare, ci contribuie și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Din perspectiva teoriei lui Piaget, rezultatele pot fi explicate prin faptul că jocul facilitează trecerea de la acțiunea concretă la operațiile mentale, sprijinind dezvoltarea cognitivă. În același timp, teoria lui Vygotsky oferă un cadru explicativ pentru rolul interacțiunii sociale în cadrul jocului, evidențiind importanța colaborării în procesul de învățare.

Rezultatele susțin, de asemenea, ideea lui Bruner conform căreia învățarea este mai eficientă atunci când elevul este implicat activ în procesul de descoperire. Jocul didactic creează contexte autentice de învățare, în care elevii experimentează, greșesc și învață din propriile acțiuni.

Un alt aspect relevant îl constituie rolul jocului în dezvoltarea motivației pentru învățare. Elevii implicați în activități ludice manifestă o dorință mai mare de participare și o atitudine pozitivă față de sarcinile școlare. Această motivație intrinsecă reprezintă un factor esențial pentru succesul educațional pe termen lung.

Concluzii. Analiza realizată evidențiază rolul esențial al jocului didactic în formarea competențelor școlare timpurii, confirmând prin rezultate cantitative și calitative impactul său pozitiv asupra dezvoltării cognitive, lingvistice și socio-emoționale.

Din punct de vedere cognitiv, elevii implicați în activități ludice au demonstrat o mai bună înțelegere, capacitate de analiză și rezolvare a problemelor, utilizând strategii variate și manifestând gândire flexibilă. La nivel lingvistic, jocul didactic a contribuit la îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea exprimării orale și la creșterea încrederii în comunicare. Din perspectivă socio-emoțională, acesta a favorizat cooperarea, respectarea regulilor și gestionarea emoțiilor, elevii învățând să colaboreze și să accepte feedbackul. De asemenea, jocul didactic stimulează motivația intrinsecă, transformând învățarea într-o experiență plăcută, reducând stresul și crescând implicarea.

În ansamblu, cercetarea confirmă eficiența jocului didactic ca metodă centrală în educația primară și necesitatea integrării sale sistematice în procesul instructiv-educativ.

Recomandări. Rezultatele obținute evidențiază necesitatea integrării sistematice a jocului didactic în activitatea instructiv-educativă, nu doar ca element complementar, ci ca strategie centrală de predare și învățare, adaptată obiectivelor curriculare și particularităților de vârstă ale elevilor. Totodată, este esențială formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea metodelor interactive, pentru a valorifica eficient potențialul jocului didactic și a diverselor sale forme.

Crearea unui mediu educațional stimulativ, prin utilizarea materialelor variate și promovarea colaborării, contribuie la creșterea implicării elevilor și la eficiența activităților. De asemenea, integrarea jocului în procesul de evaluare permite reducerea anxietății și oferă o imagine mai fidelă asupra nivelului real de competență. În același timp, se subliniază importanța extinderii cercetărilor în acest domeniu, prin studii realizate pe eșantioane mai mari și pe perioade mai îndelungate, pentru a evidenția impactul pe termen lung asupra dezvoltării elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-46-0175-X / 978-973-46-0175-2.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4041-6.
3. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. ISBN 978-973-46-3990-8.
4. PIAGET, J. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. ISBN 973-30-1486-0.
5. VYGOTSKY, L. S. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576292.
6. BRUNER, J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press, 1966. ISBN 978-0674897014.
7. JOIȚA, E. Didactica învățământului primar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. ISBN 978-973-30-2842-6.
8. PÂNIȘOARĂ, I. O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională. Iași: Polirom, 2003/2015. ISBN 973-681-206-5.

EDUCAȚIA MUZICALĂ ȘI POTENȚIALUL CREATOR AL ELEVILOR

MUSIC EDUCATION AND THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

Cornelia ONOFREI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Cornelia ONOFREI, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7977-425X
e-mail: onofreicornelia@yahoo.com

CZU: 373.3:78
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p618-622

Abstract. During early schooling, musical education contributes to the formation of musical hearing, to the education of the voice and to the understanding of the message transmitted by musical creations, but last but not least to the development of the creative potential of students. When musical education is valued and treated responsibly, children come to love it, and singing becomes an integral part of their inner universe. It has been found that the correct formation of musical representations from the first years of school constitutes the foundation for the development of musical memory. A well-consolidated musical memory allows students to recognize and accurately reproduce sounds and sound structures, but also helps them to improvise, imagine and create simple melodic or rhythmic lines. Nine- to ten-year-old schoolchildren develop more complex rhythmic formulas, improvise dance movements (modern, social), add melodic lines to texts/poems, interpret familiar musical pieces in a more nuanced, original way or express their impressions and emotional states through sounds and movement. Through its syncretism, this discipline studied in primary grades guides the student in the process of personal development towards discovering their own creative abilities and harmonizing with the world and the environment.

Keywords: creative potential, musical creativity, music-teaching activities

Alături de celelalte discipline studiate în ciclul primar, muzica deține un rol semnificativ, constituind un important instrument de formare estetică a elevilor. Aceasta este o urmare firească a faptului că arta îmbinării sunetelor ocupă un loc esențial în existența umană: trezește emoții, modelează vocea, cultivă sensibilitatea pentru armonie și dezvoltă aprecierea pentru frumos.

Experiența didactică demonstrează că elevii din ciclul primar manifestă un interes deosebit pentru disciplina *Muzică și mișcare*. Încă din primii ani de viață, copiii sunt receptivi la universul sonor, găsind în muzică o modalitate autentică de exprimare afectivă. Pe parcursul școlarității mici, educația muzicală contribuie la formarea auzului muzical, la educarea vocii și la înțelegerea mesajului transmis de creațiile muzicale, dar nu în ultimul rând și la dezvoltarea potențialului creator al elevilor.

La începutul clasei pregătitoare, există elevi care întâmpină dificultăți în redarea corectă a sunetelor, în preluarea tonului sau în reproducerea unei melodii deoarece au auzul muzical insuficient dezvoltat ori probleme de dicție. Prin perseverență și implicare constantă din partea cadrului didactic, prin exerciții sistematice de cultivare a vocii și prin organizarea unor lecții atractive și bine structurate, aceste dificultăți pot fi depășite, iar aptitudinile muzicale pot evolua vizibil. Activitatea profesorului însă nu trebuie să se limiteze numai la aceste aspecte, ci toate aceste acțiuni trebuie privite ca o premisă a dezvoltării creativității muzicale a școlarilor, ca un preambul pentru ceea ce ne propunem ca profesori pentru elevii noștri, și anume să fie ancorați în realitatea timpurilor alerte în care trăim. Pentru că ”nimic nu rămâne la fel pentru un timp îndelungat” [4, p. 194] și ne gândim la viitor, toți ne dorim elevi creativi, oameni creativi.

Atitudinea învățătorului față de această disciplină influențează în mod direct relația elevilor cu muzica. Atunci când educația muzicală este valorizată și tratată cu responsabilitate, copiii ajung să o îndrăgească, iar cântecul devine parte integrantă din universul lor interior. Practica pedagogică arată că sensibilitatea muzicală a copiilor se dezvoltă în măsura în care disciplina primește atenția cuvenită, iar cultivarea creativității este un ”proces gradual”. [1, p. 167] Elementul fundamental al muzicii este sunetul, accesibil și inteligibil pentru orice copil, dar pentru o receptare adecvată sunt necesare anumite condiții favorizante. Observațiile realizate de-a lungul timpului arată însă că educația muzicală nu este o disciplină facilă. În clasele pregătitoare, I, II, elevii învață preponderent prin imitație auditivă, exersând intonarea prin cântece accesibile și activități atractive. În această etapă se formează deprinderi esențiale precum perceperea și redarea duratelor și pauzelor, intuirea dirijării, recunoașterea sensului ascendent sau descendent al liniei melodice, înțelegerea nuanțelor, a tempoului și a măsurii, însă se pun și bazele exprimării prin idei muzicale, pentru că ”creativitatea, de regulă, implică joaca cu ideile, amuzamentul, distracția și imaginația” [3, p. 19].

S-a constatat că formarea corectă a reprezentărilor muzicale încă din primii ani de școală constituie fundamentul dezvoltării memoriei muzicale. O memorie muzicală bine consolidată le permite elevilor să recunoască și să redea cu acuratețe sunetele și structurile sonore, dar îi ajută și să improvizeze, să își imagineze și să creeze linii melodice ori ritmice simple.

O dată cu trecerea la etapa notației muzicale, disciplina *Muzică și mișcare* capătă un grad sporit de complexitate. Elevii intră în contact cu elemente de teorie muzicală – note, măsuri, valori ritmice, nuanțe și alte concepte specifice. Limbajul muzical intuitiv, format în perioada prenotației, este completat și sistematizat prin aceste noțiuni teoretice. În același timp, repertoriul propus devine mai elaborat, cu linii melodice mai dificile și cu un conținut expresiv mai profund, iar creația muzicală se rafinează și diversifică. Școlarul de nouă-zece ani elaborează formule ritmice mai complexe, improvizează mișcări de dans (modern, de societate), adaugă linii melodice unor texte/poezii, interpretează mai nuanțat, original piese muzicale cunoscute ori își exprimă impresii, stări emoționale prin intermediul sunetelor și mișcării. Prin

sincretismul său, această disciplină studiată în cadrul claselor primare, dirijează elevul în procesul de dezvoltare personală în direcția descoperii propriilor capacități creatoare și a armonizării cu lumea și mediul înconjurător.

Interesul copiilor pentru muzică crește considerabil atunci când activitățile didactice sunt organizate sub formă de joc sau competiție. Jocul reprezintă un cadru natural de manifestare pentru vârsta școlară mică și favorizează implicarea activă. Demersul didactic care include pe lângă alte metode și utilizarea jocului muzical stimulează motivația și încrederea elevilor, conduce la formarea deprinderilor de respectare a disciplinei, dar poate avea drept rezultat și descoperirea ori dezvoltarea potențialului creator al elevilor.

Creația, de altfel, este o trăsătură naturală, prezentă la copii. Observând jocurile lor, remarcăm faptul că jocul copilăresc este definit de spontaneitate, improvizație, invenție. Este bine cunoscută asemănarea profundă dintre joc și artă. Prin urmare, nu putem pune la îndoială capacitățile și aptitudinile copiilor în domeniul creației artistice, nici necesitatea implicării lor în creația muzicală. Participarea la jocuri muzicale care implică dansul sau folosirea instrumentelor muzicale contribuie la dezvoltarea coordonării și a abilităților motorii fine și grosiere și îi încurajează pe elevi să se exprime liber și creativ prin intermediul muzicii și a dansului, să își transpună sentimentele în joc.

Prin cânt și activități ludice, elevii își dezvoltă vocea, simțul ritmic și expresivitatea. Există, desigur, și elevi care întâmpină dificultăți în interpretarea vocală sau care nu dispun de un auz muzical bine dezvoltat. Aceștia nu trebuie excluși sau descurajați. De multe ori, ei manifestă aptitudini mai dezvoltate în domeniul teoretic, reușind să își afirme valoarea prin cunoștințe solide de teorie muzicală. În perioada notației, astfel de elevi capătă mai multă încredere în propriile capacități, demonstrând că performanța muzicală nu se reduce exclusiv la actul interpretativ, ci poate fi extinsă spre creație.

Un obiectiv esențial al educației muzicale în ciclul primar îl constituie formarea unui repertoriu valoros de cântece, care să rămână întipărite în memoria și sensibilitatea copiilor. Acestea pot deveni repere afective și culturale pe care elevii le vor păstra și transmite mai departe.

Repertoriul ar trebui să fie variat, incluzând creații din genuri diferite, cu accent pe cântecele tradiționale din folclorul românesc. În contextul actual, educația în spiritul valorilor autentice capătă o importanță sporită, contribuind la conturarea identității culturale și la orientarea gustului estetic al copiilor.

Cadrul didactic are responsabilitatea de a selecta modele muzicale de calitate, adecvate vârstei și posibilităților vocale ale elevilor. Cântecele trebuie alese cu grijă, ținând cont de tonalitate, ambitus și valoare artistică, astfel încât să fie accesibile și atractive. De asemenea, este important ca învățătorul să cunoască experiența muzicală anterioară a fiecărui copil și să manifeste exigență în privința interpretării.

Formarea gustului muzical se realizează în mare măsură în mediul școlar. Emoția artistică nu se naște doar prin interpretare, ci și prin audiție. Ascultarea unor lu-

crări valoroase, aparținând compozitorilor români și universali, poate genera trăiri estetice profunde și poate lărgi orizontul cultural al elevilor.

În clasele I–II, copiii sunt atrași în special de cântece ritmate, cu texte accesibile și mesaje clare. Melodiile inspirate din universul copilăriei sau din lumea viețuitoarelor sunt receptate cu entuziasm, iar versurile sunt memorate cu ușurință. Spre finalul clasei a III-a, capacitatea de receptare se diversifică, elevii devenind pregătiți să asculte creații mai variate, precum cântece de leagăn, lucrări simfonice sau piese din folclor. Dat fiind gradul mai ridicat de complexitate al acestor lucrări, rolul învățătorului este de a oferi explicații privind conținutul, forma și mijloacele de expresie, facilitând astfel o înțelegere mai profundă a mesajului muzical. Este evident faptul că educația muzicală contribuie semnificativ la îmbogățirea culturii generale a elevilor din ciclul primar. La finalul acestei etape, copiii dobândesc noțiuni esențiale din domeniul muzicii referitoare la genuri și stiluri muzicale, precum și la criterii de clasificare a creațiilor în funcție de conținutul lor expresiv.

În procesul de predare–învățare pot apărea însă și dificultăți, generate uneori de calitatea manualelor școlare. Există situații în care acestea sunt insuficient structurate, lecțiile nu asigură o progresie logică, iar exemplele muzicale nu corespund tematicii propuse. Astfel de neajunsuri pot îngreuna activitatea didactică, dar atâta timp cât nu există obligativitatea parcurgerii unui anumit manual, un cadru didactic experimentat și dedicat reușește să compenseze limitele materialelor existente, apelând la metode variate și adaptate nivelului clasei. Creativitatea și pasiunea pentru muzică devin, în acest context, resurse esențiale. O dată trezită această sensibilitate în sufletul copilului, interesul pentru descoperirea universului muzical se dezvoltă firesc, dincolo de suportul manualului.

O realitate a ultimilor ani o reprezintă diminuarea interesului elevilor pentru folclorul românesc autentic. Cântecele tradiționale nu mai exercită aceeași atracție, fiind adesea înlocuite de melodii preluate din diverse surse, nu întotdeauna valoroase din punct de vedere artistic. În acest context, rolul învățătorului devine cu atât mai important: el are responsabilitatea de a orienta gustul muzical al elevilor către creații autentice și de calitate, oferindu-le modele reprezentative din patrimoniul tradițional.

În ansamblu, ora de educație muzicală este apreciată de majoritatea școlarilor, deoarece creează o stare de deschidere și bună dispoziție, favorabilă și celorlalte activități didactice. Prin intermediul muzicii se realizează educația estetică și se formează treptat gustul pentru frumos. Muzica face parte din natura umană, însă ea trebuie cultivată, înțeleasă și selectată cu discernământ. Pentru ca obiectivele educației muzicale să fie atinse, cadrul didactic trebuie să îndrume elevii în alegerea repertoriului și să îi sprijine în descifrarea mesajelor artistice. Experiența arată că elevii care, încă din clasele primare, reușesc să pătrundă sensurile limbajului muzical și să îi înțeleagă expresivitatea asimilează mai ușor noțiunile teoretice și participă cu plăcere la activitățile muzicale. Pe termen lung, acești copii devin adulți cu o cultură muzicală solidă, capabili să distingă între genuri, să asculte conștient și să aprecieze muzica de valoare.

Pentru ca acest demers formativ să aibă rezultate reale, este esențial ca orele de educație muzicală să primească importanța cuvenită și să nu fie substituite de alte

discipline. În plus, prin intermediul curriculumului la decizia școlii, învățătorul poate opta pentru activități suplimentare de muzică vocală, ceea ce reprezintă un beneficiu considerabil pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor, dar și pentru descoperirea potențialului lor creator.

În concluzie, în cadrul educației muzicale unul dintre obiectivele principale constă în cultivarea potențialului creator al elevilor, stimulându-le acestora interesul nu doar pentru produsul final al creației, ci și pentru întregul proces al activității muzicale. Jean-Jacques Rousseau încă de la sfârșitul secolului al XXVIII-lea pleda pentru învățarea muzicii în tandem cu creația: „ca să știi bine muzica, nu e destul să o redai, trebuie s-o compui, iar amândouă trebuie învățate împreună, pentru că altfel n-o știi niciodată bine". [2, p. 130] Ceea ce este cel mai important în cadrul acestei discipline este ca învățătorul să descopere acel "ceva" ce îl diferențiază pe un copil de altul, ceea ce îl individualizează, de care poate nici nu este conștient. Plecând de la acest "ceva", oferind contextul optim, stimulând ori de câte ori este cazul, ajutând, acceptând, inspirând, încurajând, cadrul didactic descoperă ceea ce de cele mai multe ori este încă ascuns: potențialul creator al elevului său. Acest proces, divers și complex, contribuie la descoperirea naturii creative a individului și la înțelegerea modurilor de creare, interpretare, audiție și percepere a artei muzicale.

BIBLIOGRAFIE

1. BULARGA, T. Creația muzical-artistică școlară între teorie și practică. In: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică: Coloquia Professorum*, 10 octombrie 2014, Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2014, Ediția 5, pp. 166-170. ISBN 978-9975-50-144-6.
2. ROUSSEAU, J.-J. Emil sau despre educație. Traducere: TODORAN, D. București: Eidtura Didactică și Pedagogică, 1973.
3. ROBINSON, K. O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației. Traducere: BRĂGARU, D.-M. București: Editura Publica, 2011. ISBN 978-973-1931-73-9.
4. TRACY, B. Schimbând gândirea, îți schimbi viața. Traducere: CĂLIMAN, A.-R. Ediția a 2-a revizuită. București: Curtea Veche Publishing, 2008. ISBN 978-973-669-509-4.

IMPACTUL UTILIZĂRII RESURSELOR EDUCAȚIONALE DESCHISE ASUPRA MOTIVAȚIEI ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

THE IMPACT OF USING OPEN EDUCATIONAL RESOURCES ON THE MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Elena PETRE, învățătoare,
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare", Galați, România

Elena PETRE, Primary School Teacher,
„Ștefan cel Mare" Middle School, Galați, Romania
ORCID: 0009-0001-8569-398X
e-mail: elena.petre005@gmail.com

CZU: 373.3.015.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p623-630

Abstract. This study investigates the impact of Open Educational Resources (OER) on the motivation of primary school students within a mathematics learning unit focused on numbers from 0 to 100. A quasi-experimental comparative design was employed, analysing differences between traditional workbook-based activities and digitally supported activities using interactive tools and visual digital manuals. The research was conducted in a first-grade classroom and focused on key motivational indicators: task persistence, voluntary participation, emotional engagement, and autonomy. Data were collected through systematic observation and comparative analysis of completion time and participation rates. Results indicate a reduction in average task completion time, a significant increase in voluntary participation, higher emotional activation, and improved autonomy during digitally supported activities. The findings suggest that when pedagogically integrated, Open Educational Resources function as a catalyst for enhancing motivation in early primary education.

Keywords: Open Educational Resources, learning motivation, primary education, digital learning, interactive teaching.

Introducere

Menținerea motivației pentru învățare în ciclul primar reprezintă una dintre provocările esențiale ale activității didactice, în special în primii ani de școlaritate, când implicarea elevilor este puternic influențată de experiențele de succes sau de eșec și de climatul emoțional al activității [2; 3; 6]. În clasele pregătitoare și în clasa I, procesul de adaptare la mediul școlar este marcat de fluctuații emoționale și de o capacitate limitată de autoreglare, ceea ce face ca motivația să aibă un caracter dinamic și sensibil la modul de organizare a activităților [1; 2; 3].

În practica didactică, activitățile bazate predominant pe exerciții repetitive și evaluare frontală pot conduce, în anumite situații, la diminuarea participării active, în special în cazul elevilor mai rezervați sau al celor care întâmpină dificultăți de în-

vățare [4; 7]. Teama de greșeală și ritmul uniform impus clasei pot limita implicarea voluntară și autonomia, ceea ce impune identificarea unor strategii didactice care să susțină participarea, să reducă anxietatea și să stimuleze persistența în sarcină [1; 2; 3; 5].

În acest context, resursele educaționale deschise (RED), promovate la nivel internațional de către UNESCO ca soluții pentru creșterea accesului și calității educației, oferă oportunități relevante pentru diversificarea demersului didactic [8; 9]. În activitatea curentă, utilizarea resurselor digitale interactive și a platformelor educaționale permite integrarea elementelor vizuale, a feedback-ului imediat și a activităților de tip joc, adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor din ciclul primar.

Totuși, experiența didactică și literatura de specialitate arată că integrarea tehnologiei nu conduce automat la creșterea motivației sau a performanței, eficiența acesteia depinzând de modul în care este integrată într-un design didactic coerent și adaptat particularităților de vârstă ale elevilor [7]. Resursele digitale pot susține implicarea și autonomia, însă impactul lor trebuie analizat în contexte educaționale reale, prin raportare la comportamentele și reacțiile elevilor [1; 2; 5; 7].

În acest cadru, prezenta cercetare își propune să investigheze impactul utilizării resurselor educaționale deschise asupra motivației elevilor din ciclul primar, pornind de la observații realizate în activitatea didactică. Ipoteza formulată este că integrarea sistematică și pedagogic fundamentată a RED determină creșterea participării, dezvoltarea autonomiei, reducerea anxietății și consolidarea persistenței în realizarea sarcinilor.

Lucrarea este structurată în cinci secțiuni principale, care vizează cadrul teoretic, metodologia cercetării, analiza rezultatelor și formularea unor concluzii și recomandări practice.

Cadrul teoretic

Conceptul de Resurse Educaționale Deschise (RED) se înscrie în mișcarea globală pentru democratizarea accesului la educație și reducerea disparităților educaționale. Conform definiției formulate de UNESCO [8], RED reprezintă materiale de predare, învățare și cercetare aflate în domeniul public sau publicate sub licențe deschise, care permit utilizarea, adaptarea și redistribuirea gratuită.

Evoluția acestui concept este strâns legată de dezvoltarea tehnologiilor digitale și de consolidarea culturii „open access". Modelul celor „5R" (retain, reuse, revise, remix, redistribute) definește drepturile utilizatorilor de a păstra, utiliza, adapta, combina și redistribui resursele, evidențiind caracterul flexibil și deschis al RED [9]. În învățământul primar, unde diferențele individuale de ritm și stil de învățare sunt accentuate, această flexibilitate devine esențială, facilitând integrarea suportului vizual și interactiv, diferențierea sarcinilor și reluarea exercițiilor într-un cadru non-punitiv.

Cu toate acestea, literatura de specialitate subliniază că simpla utilizare a tehnologiei nu determină automat creșterea implicării sau a performanței [7]. Impactul

pozitiv al RED apare doar atunci când acestea sunt integrate într-un design didactic coerent, corelat cu obiectivele curriculare și particularitățile de vârstă ale elevilor.

Motivația constituie un determinant esențial al implicării și performanței școlare, fiind definită ca procesul care inițiază, susține și direcționează comportamentul orientat spre atingerea unui scop [6]. În învățământul primar, acest construct este strâns legat de dimensiunea emoțională a experienței de învățare, întrucât percepția succesului sau a eșecului influențează direct disponibilitatea pentru implicare ulterioară.

Teoria autodeterminării oferă un cadru explicativ relevant, susținând că dezvoltarea motivației intrinseci depinde de satisfacerea nevoilor de competență, autonomie și relaționare [2; 3]. În completare, teoria autoeficacității evidențiază rolul convingerilor privind propria capacitate de reușită, acestea fiind influențate direct de experiențele de succes sau de eșec [1]. Din perspectiva implicării școlare, literatura distinge între dimensiunea comportamentală, emoțională și cognitivă a participării elevilor la activitățile de învățare [4].

Relația dintre utilizarea resurselor educaționale deschise și motivația elevilor poate fi explicată prin mecanisme precum feedback-ul imediat, dezvoltarea autonomiei și reducerea anxietății asociate greșelii. Mediile digitale interactive permit validarea rapidă a răspunsurilor și reluarea exercițiilor fără penalizare, contribuind la consolidarea sentimentului de competență și la creșterea implicării [1; 2; 3]. Totodată, elementele de gamificare pot intensifica activarea emoțională pozitivă și susține persistența în sarcină [5], în concordanță cu modelul tridimensional al implicării școlare [4].

În consecință, impactul RED asupra motivației nu derivă din tehnologie în sine, ci din modul în care aceasta susține dezvoltarea competenței, a autonomiei și a siguranței emoționale, devenind, atunci când este integrată pedagogic, un catalizator al implicării în învățământul primar.

Metodologia cercetării

Cercetarea a fost realizată în cadrul unei unități de învățare la disciplina Matematică, clasa I, având ca tematică „Numerele naturale de la 0 la 100”, cu accent pe formare, ordonare și comparare. Studiul a adoptat un design quasi-experimental, de tip comparativ intra-grup, desfășurat în mediul natural al clasei.

Eșantionul a fost format din 22 de elevi cu vârste cuprinse între 6 și 7 ani, înscriși într-o unitate de învățământ urban. Grupul a prezentat eterogenitate în ceea ce privește ritmul de lucru, nivelul de autonomie și siguranța în exprimarea răspunsurilor. Intervenția s-a desfășurat în cadrul programului curricular obișnuit, fără modificarea planificării didactice.

Intervenția didactică a constat în alternarea activităților tradiționale, bazate pe exerciții de consolidare realizate în caiet și pe suport tipărit, cu activități integrate digital prin utilizarea resurselor educaționale deschise la tabla interactivă. Comparația

a fost realizată la nivel intra-grup, prin raportarea reacțiilor și performanțelor elevilor în cele două contexte didactice.

Variabila independentă a fost utilizarea resurselor educaționale deschise în procesul de predare–învățare, iar variabilele dependente au vizat indicatori ai motivației școlare, operaționalizați astfel: ritmul de lucru (timpul mediu de finalizare a sarcinilor), gradul de participare voluntară, nivelul de activare comportamentală și manifestările emoționale asociate rezolvării sarcinilor.

Cercetarea a avut un caracter mixt, combinând observația sistematică a comportamentelor elevilor cu analiza comparativă a ritmului de lucru și a participării în cele două tipuri de activități.

Activități tradiționale

În prima etapă, consolidarea noțiunilor s-a realizat prin exerciții individuale în caiet și pe fișe de lucru, pe baza explicațiilor frontale oferite de cadrul didactic. Elevii au rezolvat sarcini de identificare a valorii numerelor, completare a șirurilor numerice, ordonare crescătoare și descrescătoare, precum și exerciții de comparare folosind semnele „<”, „>” și „=”.

Observația sistematică a evidențiat diferențe vizibile în ritmul de lucru. Timpul de finalizare a sarcinilor varia semnificativ, iar o parte dintre elevi necesitau sprijin suplimentar pentru înțelegerea relației dintre zeci și unități. Participarea voluntară era limitată în mod constant la aproximativ 3–4 elevi din colectiv, reprezentând un procent redus raportat la numărul total al clasei. Deși mai mulți elevi rezolvau corect în scris, intervențiile spontane erau rare în rândul celor timizi sau al celor cu un nivel mai scăzut al încrederii în sine.

Activități integrate cu resurse educaționale deschise

În etapa următoare, aceleași conținuturi au fost abordate prin integrarea resurselor educaționale deschise utilizate la tabla interactivă. Manualul digital a oferit suport vizual suplimentar în explicarea structurii numerelor, facilitând reprezentarea relației dintre zeci și unități. Comparativ cu activitățile desfășurate exclusiv pe suport tipărit, s-a constatat o reducere a timpului mediu de finalizare a sarcinilor similare, ceea ce indică o eficientizare a procesului de înțelegere și aplicare a conceptelor. De asemenea, elevii au manifestat o mai mare siguranță în formularea răspunsurilor, iar solicitările de clarificare au fost mai puțin frecvente, sugerând consolidarea percepției competenței.

Exercițiile interactive realizate prin intermediul platformei Wordwall au vizat consolidarea noțiunilor prin activități de tip quiz și potrivire. În acest context, s-a înregistrat o creștere semnificativă a participării voluntare. Dacă în activitățile tradiționale intervențiile spontane erau limitate la 3–4 elevi, în activitățile integrate digital proporția elevilor care solicitau participarea a variat între 85% și 90% din totalul colectivului, în cele trei sesiuni analizate.

Elevii care manifestau anterior reticență în exprimarea publică a răspunsurilor au devenit mai activi în cadrul activităților interactive. Deși nivelul de implicare a prezentat variații punctuale, tendința generală a indicat o mobilizare superioară comparativ cu activitățile tradiționale, atât la nivel comportamental, cât și emoțional.

Operaționalizarea variabilelor și indicatorii de analiză

Pentru a analiza impactul utilizării resurselor educaționale deschise asupra motivației elevilor, variabilele dependente au fost operaționalizate prin indicatori comportamentali și observaționali adaptați nivelului de vârstă al elevilor din clasa I.

Pentru a evalua impactul utilizării resurselor educaționale deschise asupra motivației elevilor, au fost stabilite patru criterii principale de analiză: ritmul de lucru, participarea voluntară, implicarea emoțională și nivelul de autonomie. Indicatorii au fost măsurați comparativ, în activități tradiționale și în activități integrate digital.

Ritmul de lucru a fost analizat prin raportare la timpul mediu de finalizare a unor sarcini similare, realizate în cele două contexte didactice. În activitățile tradiționale (caiet/fișă), timpul mediu de finalizare a fost de aproximativ 12 minute. În activitățile susținute prin manual digital și suport vizual interactiv, timpul mediu s-a redus la aproximativ 8 minute. Această diminuare a duratei de rezolvare sugerează o eficientizare a procesului de înțelegere și aplicare a conceptelor, precum și o creștere a siguranței în rezolvare. Reducerea timpului nu a fost asociată cu superficialitate, ci cu o clarificare mai rapidă a relației dintre zeci și unități, datorită reprezentărilor vizuale dinamice.

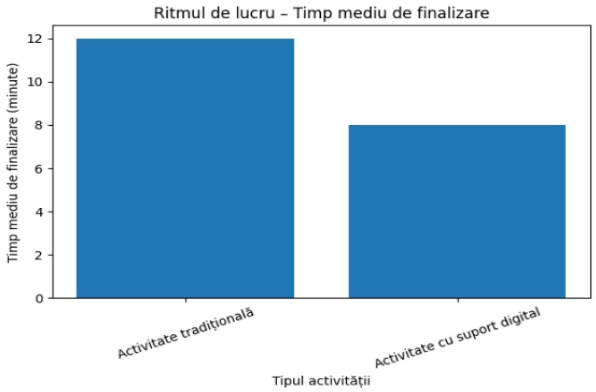


Figura 1. Ritmul de lucru (timpul mediu de finalizare a sarcinilor)

Participarea voluntară a fost evaluată prin numărul mediu de elevi care solicitau intervenția spontană în timpul activităților. În context tradițional, aceasta era limitată la aproximativ 3–4 elevi per lecție, în timp ce în activitățile interactive desfășurate prin platforma Wordwall numărul elevilor implicați a crescut la 17–20, reprezentând aproximativ 85–90% din clasă. Această diferență evidențiază o creștere semnificativă a activării comportamentale și o diminuare a reticenței în exprimarea răspunsurilor, inclusiv în rândul elevilor anterior pasivi.

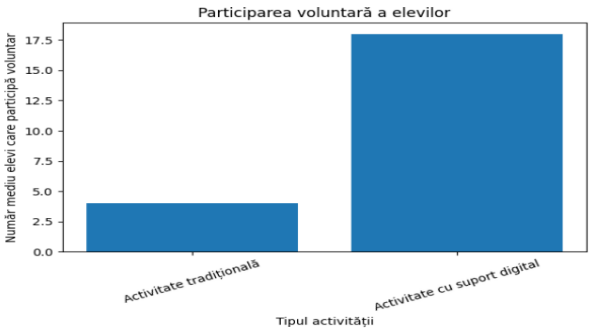


Figura 2. Participarea voluntară a elevilor

Implicarea emoțională a fost evaluată prin observarea expresiilor verbale și nonverbale ale elevilor, fiind transpusă pe o scală estimativă de la 1 la 5 (unde 1 reprezintă implicare scăzută, iar 5 implicare ridicată). În activitățile tradiționale, nivelul mediu de activare emoțională a fost estimat la nivelul 3, caracterizat prin atenție moderată și interes fluctuant. În activitățile integrate digital, nivelul estimat a crescut la 5, reflectând entuziasm, solicitări repetate de participare și dorința de reluare a exercițiilor. Această creștere susține ideea că elementele interactive și ludice pot intensifica implicarea afectivă, contribuind indirect la menținerea atenției și a persistenței în sarcină.

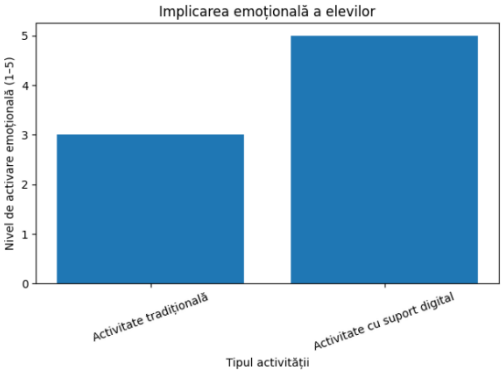


Figura 3. Implicarea emoțională sursă proprie

Autonomia în rezolvarea sarcinilor a fost estimată prin procentul elevilor care reușeau să finalizeze exercițiile fără solicitarea directă a ajutorului cadrului didactic.

În activitățile tradiționale, aproximativ 50% dintre elevi manifestau independență completă în rezolvare. În activitățile digitale, procentul estimativ al elevilor care lucrau independent a crescut la aproximativ 80%.

Creșterea autonomiei poate fi explicată prin feedback-ul imediat și posibilitatea corectării erorilor fără expunere publică, factori care au redus anxietatea și au consolidat sentimentul de competență.

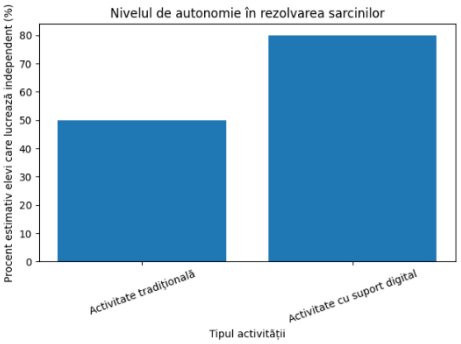


Figura 4. Nivelul de autonomie

Prezentarea și analiza rezultatelor

Analiza comparativă realizată evidențiază diferențe semnificative între activitățile tradiționale și cele integrate digital. În ceea ce privește ritmul de lucru, timpul mediu de finalizare a sarcinilor s-a redus de la aproximativ 12 minute în activitățile pe suport tipărit la aproximativ 8 minute în activitățile susținute digital, indicând o eficientizare a procesului de înțelegere și aplicare a conceptelor.

Participarea voluntară a înregistrat o creștere semnificativă, de la 3–4 elevi per lecție în context tradițional la aproximativ 17–20 elevi (85–90% din colectiv) în activitățile interactive. Această evoluție sugerează o diminuare a reticenței în exprimarea răspunsurilor și o activare comportamentală mai ridicată.

În ceea ce privește implicarea emoțională, observațiile indică o creștere a nivelului de interes și entuziasm în activitățile digitale, comparativ cu activitățile tradiționale, unde implicarea era moderată și fluctuantă. De asemenea, autonomia în rezolvarea sarcinilor a crescut de la aproximativ 50% la aproximativ 80% dintre elevi, sugerând o consolidare a încrederii în propriile capacități. Aceste rezultate evidențiază o mobilizare superioară a dimensiunilor comportamentale și emoționale ale implicării în contextul utilizării resurselor educaționale deschise.

Discuții și recomandări practice

Rezultatele obținute indică faptul că integrarea resurselor educaționale deschise poate susține motivația elevilor din ciclul primar, în special prin creșterea participării, eficientizarea activității și dezvoltarea autonomiei. Aceste efecte pot fi explicate prin facilitarea experiențelor de succes, reducerea anxietății asociate greșelii și crearea unui cadru de învățare mai interactiv și accesibil. Totuși, impactul observat nu poate fi atribuit exclusiv utilizării tehnologiei, ci depinde de integrarea acesteia într-un design didactic coerent. Resursele educaționale deschise își dovedesc eficiența atunci când sunt utilizate ca instrumente de clarificare și activare, nu ca substitut al predării directe.

Din perspectivă practică, rezultatele evidențiază necesitatea unei selecții riguroase a resurselor digitale și a unei utilizări echilibrate a acestora. Suportul vizual și

activitățile interactive pot facilita înțelegerea și participarea, însă rolul profesorului rămâne esențial în structurarea și medierea învățării.

Rezultatele trebuie interpretate cu prudență, având în vedere dimensiunea redusă a eșantionului și caracterul observațional al unei părți dintre date. De asemenea, efectul de noutate al activităților digitale nu poate fi exclus. Integrarea resurselor educaționale deschise implică și riscuri, precum utilizarea superficială a tehnologiei sau supra-stimularea elevilor. În absența unei planificări riguroase, activitățile digitale pot deveni ineficiente, iar tehnologia nu poate substitui interacțiunea directă profesor–elev.

Pentru consolidarea concluziilor, se recomandă extinderea cercetării pe eșantioane mai largi și utilizarea unor instrumente standardizate de evaluare a motivației, precum și investigarea relației dintre utilizarea RED și performanța academică.

BIBLIOGRAFIE

1. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997. ISBN 978-0716728504.
2. DECI, E. L. și R. M. RYAN. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985. ISBN 978-0306420221.
3. DECI, E. L. și R. M. RYAN. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2017. ISBN 978-1462538966.
4. FREDRICKS, J. A.; P. C. BLUMENFELD și A. H. PARIS. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research. 2004, 74(1), pp. 59-109. ISSN 0034-6543.
5. KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction. San Francisco: Pfeiffer, 2012. ISBN 978-1118096345.
6. PINTRICH, P. R. și D. H. SCHUNK. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2002.
7. SCHINDLER, L. A. et al. Computers in education: A meta-analysis of student engagement. Educational Technology & Society. 2017, 20(2), pp. 55-69. ISSN 1176-3647.
8. UNESCO. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Paris: UNESCO, 2011. Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213605 [accesat 2026-03-26].
9. UNESCO. Recommendation on Open Educational Resources (OER). Paris: UNESCO, 2019. Disponibil: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer?hub=785 [accesat 2026-03-26].

ANALIZA CRITICĂ A MODELELOR CONSACRATE DE DESIGN INSTRUCȚIONAL ÎN CONTEXTUL PARTICULARITĂȚILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

A CRITICAL ANALYSIS OF ESTABLISHED INSTRUCTIONAL DESIGN MODELS IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION SPECIFIC CHARACTERISTICS

Andreea-Ionela RUSU, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Andreea-Ionela RUSU, PhD Student,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0009-0005-5467-6588
e-mail: husi.popescu@gmail.com

CZU: 373.3.091.2/3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p631-637

Abstract. In the context of contemporary educational transformations, marked by a shift toward student-centered learning, competency development, and experiential approaches, instructional design has acquired a central role in structuring the teaching–learning process. Established instructional design models, such as those developed by Gagné, Kolb, and the systemic ADDIE framework, have significantly contributed to the organization of instruction at an international level, providing coherent structures and clear methodological guidelines. However, most of these models were developed within a general educational framework, without explicit reference to the cognitive, socio-emotional, and motivational developmental characteristics of primary school students. This paper proposes a critical analysis of these models from the perspective of their adequacy to the specificities of primary education. While acknowledging their contribution to structuring instructional processes, the study highlights several limitations related to their prescriptive nature, level of abstraction, and limited flexibility in addressing the dynamic realities of primary classrooms. The conclusions emphasize the need for a more flexible and adaptive instructional design approach aligned with contemporary educational paradigms.

Keywords: instructional design; primary education; pedagogical models; developmental specificities.

Introducere

Procesul de proiectare a instruirii (instructional design) reprezintă un demers sistematic prin care se planifică, dezvoltă, implementează și evaluează experiențele de învățare pentru a asigura obținerea rezultatelor educaționale dorite. Conform unei revizuiri sistematice a literaturii de specialitate, designul instrucțional este definit ca un proces conceput pentru a îmbunătăți calitatea învățării, sprijinind achiziția de cunoștințe și formarea competențelor în contexte educaționale diverse [1, p. 3]. Literatura de specialitate arată că modelele clasice de design instrucțional, precum cele

fundamentate pe structuri sistemice, oferă cadre metodologice clare pentru organizarea activităților didactice, dar sunt inițial dezvoltate într-un cadru general și nu au fost elaborate exclusiv pentru specificul învățământului primar [2].

La nivelul învățământului primar, pedagogia modernă accentuează nevoia de adaptare a proceselor instructive la particularitățile cognitive, socio-emoționale și motivaționale ale elevilor mici, deoarece dezvoltarea acestora influențează direct modul în care învață, interacționează și își construiesc cunoașterea [3]; [4].

Acest articol își propune o analiză critică a principalelor modele consacrate de design instrucțional, examinând modul în care acestea răspund sau eșuează în a răspunde nevoilor și specificului educației primare, pentru a evidenția premisele unei adaptări pedagogice adecvate contextului școlar primar.

Repere teoretice privind designul instrucțional

Designul instrucțional reprezintă un domeniu teoretic și practic al științelor educației care se concentrează pe planificarea, dezvoltarea și implementarea experiențelor de învățare astfel încât acestea să faciliteze achiziția de cunoștințe și abilități în mod eficient și sistematic. Potrivit literaturii de specialitate, conceptul își are originile în a doua jumătate a secolului XX, când psihologia educațională și nevoile complexe de formare au condus la dezvoltarea unor abordări metodice și structurate de proiectare a instruirii [5, p. 2].

În termeni generali, designul instrucțional este definit ca un proces sistematic ce combină teoria învățării cu date empirice pentru a planifica și crea experiențe educaționale eficiente, orientate către atingerea obiectivelor de învățare [5, p. 2]. Această abordare sistematică presupune atât evaluarea nevoilor educaționale, cât și definirea obiectivelor, selecția strategiilor didactice și proiectarea resurselor de instruire în vederea optimizării rezultatelor procesului instructiv.

Literatura de specialitate subliniază că modelele de design instrucțional sunt reprezentări simplificate ale procesului de proiectare al instruirii, concepute pentru a ajuta practicienii să conceptualizeze și să planifice în mod eficient actul educațional [6, p. 221]. Modelele nu sunt doar proceduri tehnice, ci și instrumente epistemologice care pun în dialog principiile teoriei învățării cu cerințele practice ale situațiilor educaționale.

Un exemplu clasic de model de design instrucțional este cadrul sistemic ADDIE, care include cinci faze interdependente: analiză, design, dezvoltare, implementare și evaluare [7]; [8]; [5]. Acest model ilustrează natura iterativă și reflexivă a designului instrucțional, oferind o schemă orientativă pentru proiectarea proceselor de învățare. Prin urmare, reperele teoretice din domeniul designului instrucțional evidențiază atât caracterul său sistematic și orientat spre rezultate, cât și rolul modelelor ca instrumente conceptuale și practice fundamentale în sprijinirea elaborării instruirii în contexte educaționale diverse.

Modele consacrate de design instrucțional

Modelul sistemic ADDIE reprezintă unul dintre cele mai cunoscute cadre de design instrucțional, organizat în cinci faze interdependente: analiză, design, dezvoltare, implementare și evaluare. Conform lui Branch, ADDIE funcționează ca un „cadru fundamental" pentru organizarea procesului de proiectare a instruirii, oferind o structură logică și iterativă pentru dezvoltarea experiențelor de învățare [8, p. 2–3]. Molenda subliniază că modelul nu a fost conceput inițial ca o procedură rigidă, ci ca o reprezentare conceptuală a procesului sistematic de proiectare, devenind ulterior un reper standard în domeniu [9, p. 42]. Claritatea etapelor și orientarea spre evaluare continuă au contribuit la popularitatea sa în contexte educaționale diverse.

Modelul celor nouă evenimente ale instruirii, propus de Robert Gagné, este fundamentat pe teoria condițiilor învățării și descrie o secvență de pași instrucționali menită să faciliteze procesarea informației: captarea atenției, informarea asupra obiectivelor, reactualizarea cunoștințelor, prezentarea conținutului, ghidarea învățării, provocarea performanței, oferirea feedbackului, evaluarea și consolidarea transferului [10, p. 304–305]. Autorul argumentează că fiecare eveniment instrucțional corespunde unui proces cognitiv intern specific, necesar pentru realizarea învățării eficiente [10, p. 308]. Modelul are o structură secvențială clară și a influențat profund proiectarea didactică sistematică. Modelul experiențial al lui David Kolb conceptualizează învățarea ca un proces ciclic, structurat în patru etape: experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare abstractă și experimentare activă [11, p. 21]. Kolb susține că învățarea autentică implică integrarea tuturor celor patru dimensiuni și că dezvoltarea cognitivă este rezultatul interacțiunii dinamice dintre experiență și reflecție [11, p. 38]. Modelul a fost adoptat pe scară largă în contexte educaționale și de formare profesională, fiind apreciat pentru accentul pus pe implicarea activă a cursantului.

Modelul 5E, dezvoltat în cadrul Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), propune o secvențiere a instruirii în cinci etape: Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate. Potrivit lui Bybee și colaboratorilor, modelul 5E facilitează învățarea prin investigare și susține construcția progresivă a cunoașterii prin experiență și reflecție [12, p. 2–3]. Structura sa este fundamentată pe principii constructiviste și este frecvent utilizată în predarea științelor, dar și în alte domenii curriculare.

Particularitățile psihopedagogice ale elevului din ciclul primar

Elevul din ciclul primar se află, din perspectiva dezvoltării cognitive, în stadiul operațiilor concrete, caracterizat prin capacitatea de a realiza operații logice asupra obiectelor și situațiilor concrete, dar cu dificultăți în manipularea conceptelor abstracte [3, p. 96–97]. Gândirea copilului este dependentă de suport perceptiv și experiență directă, ceea ce impune utilizarea unor strategii didactice care valorifică manipularea, experimentarea și contextualizarea concretă a conținuturilor.

Din perspectiva socio-emoțională, perioada școlarității mici este marcată de dezvoltarea sentimentului de competență și de consolidarea imaginii de sine, în

strânsă legătură cu experiențele de succes școlar [13, p. 125–126]. Motivația pentru învățare este puternic influențată de feedbackul primit și de climatul afectiv al clasei, iar relația profesor–elev joacă un rol determinant în implicarea cognitivă.

Cercetările contemporane subliniază că autoreglarea învățării la această vârstă este în formare, fiind necesar un sprijin explicit din partea cadrului didactic pentru dezvoltarea strategiilor metacognitive [14, p. 65–66]. Elevii din ciclul primar nu dispun încă de mecanisme autonome consolidate de planificare, monitorizare și evaluare a propriei învățări, ceea ce impune o structurare atentă a sarcinilor didactice.

De asemenea, literatura actuală evidențiază importanța învățării active și experiențiale în primar, întrucât implicarea directă în activități practice și situații-problemă favorizează consolidarea reprezentărilor mentale și transferul cunoștințelor [15, p. 236]. Astfel, designul instruirii la acest nivel trebuie să țină cont de nevoia de interacțiune, explorare și ghidaj progresiv.

Prin urmare, particularitățile cognitive, afective și metacognitive ale elevului din ciclul primar impun o abordare didactică flexibilă, contextualizată și centrată pe experiență, aspect esențial în evaluarea adecvării modelelor consacrate de design instrucțional.

Tabel 1. Analiza comparativă a modelelor consacrate de design instrucțional în raport cu particularitățile învățământului primar

Model	Fundament teoretic	Adecvare cognitivă	Dimensiune socio-emoțională	Dimensiune metacognitivă	Flexibilitate	Limite în ciclul primar
ADDIE	Sistemic, orientat pe procees	Moderată-presupune analiză detaliată, dar poate devein abstract în faza de design	Scăzută-accent pe structură, mai puțin pe relație și climat	Indirectă-evaluarea permite reglare, dar nu sprijină explicit autoreglarea elevului	Medie – poate fi iterativ	Risc de rigiditate procedurală; accent pe planificare macro, nu pe dinamica micro a clasei
Gagne (cele 9 Evenimente)	Cognitiv-behaviorist	Ridicată la nivel de structurare logică, dar secvențialitate strictă	Redusă-focalizare pe procesarea informației	Parțială-include feedback, dar nu dezvoltă autonomie metacognitivă	Scăzută-structură fixă	Prescripti; poate limita explorarea spontană și jocul didactic
Kolb (Învățare experiențială)	Constructivist-Experiențial	Bună-valorifică experiența concretă	Bună-implicare activă și reflective	Ridicată-ciclul implică reflecție	Ridicată	Necesită capacitate reflexivă dezvoltat; poate fi dificil pentru elevii mici fără ghidaj intens
Modelul 5E	Constructivist	Bună-explorează concret și progresiv	Bună-implicare activă	Moderată-evaluarea integrate susține reflecția	Ridicată	Aplicare predominantă în științe; necesită adaptare curriculară

Analiza critică a modelelor consacrate în raport cu particularitățile ciclului primar relevă faptul că acestea oferă scheme conceptuale utile pentru proiectarea procesului de învățare în contexte educaționale largi, dar prezintă anumite limitări în aplicarea lor directă la nivelul învățământului primar. Cercetările efectuate în domeniu evidențiază că modelele precum ADDIE și cele bazate pe secvențe prestabilite pot fi eficiente pentru proiecte educaționale generale, dar nu promovează întotdeauna adaptarea necesară la particularitățile de vârstă și dezvoltare ale elevilor mici [1, p. 5].

Unul dintre principalele puncte critice este nivelul de abstractizare al multor modele. Modelele tradiționale presupun o planificare detaliată a conținuturilor și a etapelor instruirii într-o manieră lineară, ceea ce poate intra în tensiune cu modul în care elevii ciclului primar procesează informația — prin experiențe concrete și conectate la realitatea lor imediată (conform literaturii despre ADDIE și sisteme similare). Această rigiditate structurală poate limita capacitatea profesorului de a adapta spontan activitățile la dinamica clasei și la nevoile socio-emoționale ale copiilor, care sunt esențiale la această vârstă.

În plus, studiile experimentale care aplică modele bazate pe teoria lui Gagné în ciclul primar sugerează că utilizarea strictă a pașilor secvențiali nu întotdeauna generează un impact semnificativ asupra performanței elevilor, cum ar fi învățarea matematicii de bază, atunci când nu este integrată cu strategii de predare centrate pe elev (de exemplu, un studiu care a comparat programe instrucționale construite pe baza acestei teorii în școli primare). Aceasta indică faptul că modelele clasice pot fi insuficiente în abordarea complexității cognitive a elevilor mici, care beneficiază mai mult de abordări interactive și exploratorii.

Mai mult, cercetări recente privind integrarea designului instrucțional cu teoriile învățării arată că o simplă aplicare a cadrului sistemic nu garantează rezultate optime pentru toate grupurile de vârstă și contexte educaționale; sinergia între modele și teorii de învățare trebuie să fie atent calibrată pentru eficacitate pedagogică reală [1, p. 8].

În lumina dezvoltării socio-emoționale specifice ciclului primar, este evident că modelele consacrate trebuie completate cu strategii care promovează implicarea activă, colaborarea și autoreglarea-elemente care nu sunt întotdeauna explicite în modelele tradiționale. Designul instrucțional în context de ciclu primar trebuie astfel să echilibreze structura metodologică cu flexibilitatea pedagogică necesară pentru a răspunde particularităților de dezvoltare ale elevilor.

Concluzii. Analiza critică realizată evidențiază faptul că modelele consacrate de design instrucțional – precum ADDIE, modelul celor Nouă Evenimente ale Instruirii sau ciclul experiențial al lui Kolb – oferă cadre conceptuale solide pentru organizarea procesului didactic, însă aplicabilitatea lor în învățământul primar necesită o adaptare atentă la particularitățile dezvoltării elevului. Structura sistemică, claritatea etapelor și orientarea spre obiective reprezintă puncte forte incontestabile ale acestor modele. Cu toate acestea, caracterul prescriptiv, nivelul de abstractizare și accentul predominant cognitiv pot intra în tensiune cu nevoile specifice ale copilului din ciclul primar

Elevul de vârstă școlară mică învață preponderent prin experiență directă, interacțiune socială și sprijin ghidat, iar autoreglarea metacognitivă este în formare. În acest context, aplicarea rigidă a modelelor tradiționale poate limita flexibilitatea didactică și capacitatea cadrului didactic de a răspunde dinamicii clasei. Rezultatele analizei susțin necesitatea unei reconfigurări a designului instrucțional în direcția unei abordări mai flexibile, adaptative și centrate pe dimensiunea experiențială și socio-emoțională a învățării.

Nivelul de abstractizare, secvențialitatea rigidă sau accentul predominant pe dimensiunea cognitivă pot limita flexibilitatea intervenției didactice într-un context educațional în care dezvoltarea socio-emoțională, sprijinul ghidat și experiența concretă joacă un rol esențial. În ciclul primar, designul instrucțional nu poate fi redus la o succesiune de etape, ci trebuie înțeles ca un proces adaptiv, relațional și contextualizat.

În acest sens, se conturează necesitatea unei reconfigurări conceptuale a designului instrucțional pentru învățământul primar, prin integrarea rigurozității sistemice cu principiile flexibilității pedagogice și ale învățării experiențiale, în acord cu transformările paradigmatice ale educației contemporane. Astfel, viitoarele direcții de dezvoltare în domeniul designului instrucțional pentru ciclul primar ar trebui să integreze rigoarea sistemică a modelelor consacrate cu principii ale pedagogiei centrate pe elev, valorizând explorarea, colaborarea și reflecția ghidată, în concordanță cu noile paradigme educaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. ABUHASSNA, H., ADNAN, M. A. B. M. & AWAE, F. *Exploring the synergy between instructional design models and learning theories: A systematic literature review. Contemporary Educational Technology*, 16(2), ep499, 2024.
2. REISER, R. A. & DEMPSEY, J. V. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. 4th ed. Pearson, 2018.
3. PIAGET, Jean. *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge, 1970.
4. BRUNER, J. S. *The Process of Education*. Harvard University Press, 1960.
5. TWYMAN, J. S. *The Evidence is in the Design*. PubMed Central, 2021.
6. TRIF-BOIA, A. E. Instructional Design in Education. *International E-Journal of Advances in Education*, Vol. VIII, Issue 24, pp. 219–226, 2022.
7. ALDOOBIE, N. Instructional design models and theories: Overview of systematic approaches. În: *Instructional Design ADDIE & Rapid Prototyping for Blended Learning*. PubMed Central, 2021.
8. BRANCH, R. M. *Instructional Design: The ADDIE Approach*. PubMed Central, 2009.
9. MOLENDA, M. In Search of the Elusive ADDIE Model. *Performance Improvement*, vol. 54, nr. 2, p. 40–46, 2015
10. GAGNÉ, R. M. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
11. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

12. BYBEE, R. W. et al. *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado Springs: BSCS, 2006.
13. ERIKSON, E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton, 1968.
14. ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice, vol. 41, nr. 2, p. 64–70, 2002.
15. HMELO-SILVER, C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, vol. 16, nr. 3, p. 235–266, 2004.

EVALUAREA ARHITECTURII CURRICULARE A DISCIPLINEI ȘTIINȚE PENTRU OPTIMIZAREA DEZVOLTĂRII CURRICULARE

CURRICULUM OPTIMIZATION THROUGH THE EVALUATION OF SCIENCE CURRICULUM ARCHITECTURE

Angela TELEMAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Angela TELEMAN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-1324-9564
e-mail: teleman.angela@upsc.md

CZU: 373.3.091.214
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p638-644

Abstract. The Science Curriculum, part of the National Curriculum, is an essential normative document for organizing education at the primary and secondary levels. The evaluation conducted in 2025 highlighted its alignment with international standards and its orientation toward developing scientific literacy skills. The analysis reveals conceptual coherence and openness to active learning methods, but also discrepancies between design and implementation, influenced by factors such as content volume, limited resources, and the decisive role of the teacher. There is a need to improve interdisciplinarity, authentic assessment, and the clear articulation of competencies. The comparative study and empirical investigation support curriculum optimization by enhancing coherence, flexibility, and adaptation to the real needs of students and contemporary society.

Keywords: curriculum, Science, optimization.

Curriculumul disciplinar la *Științe*, parte integrantă a Curriculumului Național, constituie un document reglator cu funcție normativă, orientat spre organizarea și realizarea procesului educațional la nivelul învățământului primar și gimnazial. În contextul transformărilor educaționale contemporane și al alinierii la standardele europene și internaționale, evaluarea curriculumului disciplinar devine o necesitate strategică, menită să asigure coerența, relevanța și eficiența demersului educațional centrat pe formarea competențelor.

În anul 2025, evaluarea curriculumului disciplinar la Științe, organizată de Ministerul Educației și Cercetării, a vizat o analiză comprehensivă a documentului curricular în raport cu cadrul normativ actual și cu bunele practici internaționale în domeniul educației științifice. Demersul evaluativ a fost fundamentat pe necesitatea identificării convergențelor și discrepanțelor dintre curriculumul proiectat și cel implementat, în vederea formulării unor recomandări strategice pentru optimizarea și modernizarea acestuia. În acest sens, evaluarea a urmărit consolidarea relevanței și

aplicabilității curriculumului, precum și orientarea sa către dezvoltarea competențelor necesare adaptării elevilor la cerințele societății contemporane.

Direcțiile evaluării au fost structurate în jurul mai multor dimensiuni esențiale ale curriculumului: s-a urmărit analiza gradului de aliniere a concepției curriculumului de Științe la politicile educaționale naționale și internaționale, precum și la principiile învățământului modern și la prevederile Cadrului de referință al Curriculumului Național; examinarea coerenței și gradualității competențelor specifice și a unităților de competență, în raport cu competențele-cheie și taxonomiile cognitive, precum și analiza relevanței și aplicabilității conținuturilor curriculare din perspectivă inter- și transdisciplinară; determinarea caracterului formativ-dezvoltativ al activităților de învățare și al produselor școlare, precum și pe evaluarea flexibilității și eficienței sugestiilor metodologice. Nu în ultimul rând, evaluarea a avut drept scop formularea unor recomandări strategice de îmbunătățire a implementării curriculumului, prin raportare la percepțiile beneficiarilor și la rezultatele concrete ale învățării.

Metodologic, evaluarea curriculumului s-a realizat prin valorificarea unui set diversificat de date calitative și cantitative, colectate din surse multiple, în vederea asigurării unei perspective integrative asupra calității documentului curricular. Întregul demers a fost realizat în conformitate cu prevederile Metodologiei de evaluare a curriculumului în învățământul general (2025), care stabilește direcțiile de analiză, etapele procesului evaluativ și instrumentarul metodologic utilizat.

Cadrul explicativ. Analiza componentei preliminare a curriculumului disciplinar Științe relevă o aliniere semnificativă la politicile educaționale internaționale, în special la cadrul conceptual promovat de OCDE prin programele PISA, precum și la recomandările EURYDICE privind educația științifică. Curriculumul reflectă o orientare clară către dezvoltarea competențelor de alfabetizare științifică, punând accent pe capacitatea elevilor de a formula ipoteze, de a interpreta date și de a utiliza cunoștințele în contexte reale. Totodată, se constată integrarea competențelor-cheie europene, în special a celor din domeniul matematicii, științei, tehnologiei și ingineriei, în concordanță cu profilul de formare al absolventului.

La nivel național, curriculumul se aliniază obiectivelor strategice formulate în documente precum Codul Educației și Strategia „Moldova Europeană 2030", contribuind la promovarea dezvoltării durabile și a responsabilității față de mediu. Cu toate acestea, analiza evidențiază absența unor referințe explicite la cadre europene recente, precum *GreenComp, DigiComp sau Busola învățării 2030*, ceea ce indică necesitatea actualizării documentului curricular în raport cu noile tendințe educaționale.

Din punct de vedere structural, disciplina Științe este integrată în aria curriculară Matematică și Științe, fiind studiată în clasele II–V, cu o alocare de o oră pe săptămână. Comparativ cu alte sisteme educaționale europene, această poziționare evidențiază particularități specifice, în special în ceea ce privește integrarea conținuturilor geografice și ecologice în cadrul disciplinei, în absența studierii separate a geografiei la nivel primar. Această abordare contribuie la realizarea unei perspective integrate asupra mediului și la formarea unei identități ecologice și civice a elevilor.

Funcțional, curriculumul disciplinar la Științe îndeplinește roluri esențiale de proiectare, orientare valorică, prognoză și evaluare, fiind fundamentat pe paradigma educației centrate pe competențe. Particularitățile sale derivă din abordarea constructivistă și din promovarea unor modele de învățare activă, precum învățarea prin investigare, învățarea experiențială și educația outdoor, ceea ce reflectă o adaptare la cerințele educației moderne.

Componenta conceptuală a curriculumului evidențiază o viziune pedagogică coerentă, centrată pe dezvoltarea gândirii critice, a capacităților de investigare și a autonomiei în învățare. Se remarcă trecerea de la un model tradițional, centrat pe conținut, la unul orientat spre construcția activă a cunoașterii, în acord cu paradigmele contemporane ale educației. În același timp, sunt valorificate principii didactice specifice domeniului științific, precum principiul științific, principiul accesibilității, principiul sistemic, principiul ecologic și cel al contextualizării regionale.

Analiza relevă faptul că structura curriculumului corespunde cadrului de referință în vigoare, incluzând toate componentele necesare unui document curricular modern: preliminarii, concepție, administrare, unități de învățare, finalități, sugestii metodologice și de evaluare. Totodată, se evidențiază o organizare coerentă a conținuturilor pe domenii științifice fundamentale – Științele vieții, Științele Pământului și Științele fizicii – care asigură progresia logică a învățării de la simplu la complex.

Cadrul investigativ. Evaluarea curriculumului disciplinar la Științe (învățământ primar și clasa a V-a) a fost completată printr-o investigație empirică de tip mixt, centrată pe analiza percepțiilor actorilor educaționali relevanți: cadre didactice, cadre manageriale, elevi și părinți. Demersul investigativ a urmărit captarea experienței curriculare „trăite" (curriculum implementat și învățat), cu accent pe identificarea convergențelor și discrepanțelor dintre intenția curriculară și realitatea practicilor educaționale.

Cercetarea s-a fundamentat pe aplicarea unui set de chestionare standardizate, prin focus-grupuri, elaborate conform Metodologiei de evaluare a curriculumului (2025), operaționalizate pe 14 criterii evaluative. Abordarea metodologică a integrat perspective cantitative (analiza frecvențelor și ponderilor răspunsurilor) și calitative (interpretarea nuanțată a percepțiilor și tendințelor emergente), oferind astfel o imagine comprehensivă asupra funcționalității curriculumului.

Eșantionul este unul extins și heterogen, incluzând: cadre didactice din învățământul primar și gimnazial, cu o distribuție echilibrată pe medii (rural/urban) și experiență profesională; cadre manageriale, majoritar din mediul rural; elevi, acoperind nivelul primar și gimnazial; părinți, reprezentând principalii beneficiari indirecți ai procesului educațional. Această structură asigură o validitate ecologică ridicată a datelor, permițând triangularea perspectivelor și identificarea unor tipare robuste la nivel sistemic.

- Datele relevă o aparentă disonanță între claritatea predării și nivelul real de înțelegere. Deși majoritatea elevilor (95%) percep explicațiile ca fiind clare, doar o minoritate (35%) afirmă că înțeleg integral terminologia specifică.

Rezultatele focus-grupurilor sugerează necesitatea recalibrării limbajului științific și a ritmului de predare în funcție de particularitățile de vârstă.

- Se evidențiază o percepție general pozitivă privind coerența verticală a curriculumului (85–94%), însă corelarea orizontală (interdisciplinară) rămâne dependentă de inițiativa individuală a profesorului.
- Un rezultat semnificativ al cercetării îl constituie caracterul nesistemic al educației valorice. Deși aproximativ 95% dintre profesori declară abordarea valorilor, aceasta este realizată predominant prin inițiative individuale și nu printr-un cadru curricular explicit.
- Rezultatele indică o orientare clară către pedagogii active: peste 90% dintre cadrele didactice utilizează metode moderne, iar elevii confirmă participarea activă în procesul de învățare. Cu toate acestea, analiza aprofundată relevă o implementare inegală, determinată de variabile contextuale (resurse, timp, dotări).
- Un rezultat critic îl constituie decalajul dintre dezvoltarea reală a competențelor și conștientizarea acestora de către elevi. Deși 65% dintre elevi afirmă că pot aplica cunoștințele, doar 35% recunosc explicit dezvoltarea competențelor. Această discrepanță indică o problemă de explicitare curriculară și de evaluare formativă.
- Datele converg spre ideea unei presiuni curriculare semnificative: 61% dintre părinți percep volumul de conținut ca fiind mare, iar cadrele didactice semnalează dificultăți în parcurgerea integrală a curriculumului din considerentul volumului mare din manualele școlare. Focus-grupurile subliniază existența unei „tensiuni structurale" între ambiția curriculară și timpul real disponibil.
- Evaluarea este percepută ca relativ transparentă (95% elevi înțeleg criteriile), însă consistența și standardizarea sunt deficitare. Aceste rezultate indică necesitatea consolidării culturii evaluării autentice.
- Un rezultat transversal major evidențiază rolul central al cadrului didactic în medierea curriculumului. Profesorii sunt percepuți ca agenți ai adaptării, inovării și personalizării, însă eficiența acestui rol este limitată de factori structurali (resurse, timp, formare continuă). Astfel, implementarea curriculumului depinde în mod critic de capitalul profesional al cadrelor didactice.

Analiza integrată a datelor relevă câteva **patternuri emergente relevante pentru cercetare**:

- **Discrepanța intenție–implementare:** curriculumul este perceput ca relevant și modern în plan conceptual, dar implementarea este fragmentată și dependentă de context;

- **Dependenta de factorul uman:** succesul aplicării curriculumului este corelat direct cu inițiativa și competența cadrului didactic;
- **Presiunea structurală:** volumul conținuturilor, timpul limitat și resursele insuficiente constituie bariere sistemice;
- **Fragmentarea interdisciplinarității:** deși promovată curricular, interdisciplinaritatea este realizată preponderent informal;
- **Deficit de evaluare autentică:** lipsa unor repere standardizate afectează coerența și echitatea evaluării;
- **Potențial ridicat pentru învățare aplicativă:** disciplina Științe este percepută ca un spațiu privilegiat pentru dezvoltarea competențelor practice, investigative și transversale.

Limite metodologice ale cercetării. Interpretarea rezultatelor trebuie realizată în contextul unor limitări relevante:

- ambiguitatea unor itemi și caracterul generalist al întrebărilor;
- posibile distorsiuni dezirabile social în răspunsuri;
- lipsa diferențierii clare între niveluri educaționale în unele cazuri;
- subreprezentarea anumitor grupuri lingvistice;
- rata redusă de răspuns pentru anumite itemi (ex. itemul 14 pentru cadre didactice).

Rezultatele focus-grupurilor și ale chestionării validează caracterul **relevant, dar incomplet operaționalizat** al curriculumului disciplinar la Științe. Acesta dispune de un potențial formativ ridicat, însă eficiența sa este condiționată de optimizarea raportului dintre conținuturi, timp, resurse și practici pedagogice. În acest context, cercetarea evidențiază necesitatea unei abordări sistemice de ajustare curriculară, orientată spre coerență, flexibilitate și susținerea actorilor educaționali în procesul de implementare. Această analiză comparativă a permis identificarea punctelor forte și a celor slabe ale fiecărui curriculum examinat, în ceea ce privește formularea și integrarea componentelor sale esențiale: competențele, conținuturile, activitățile de învățare, evaluarea.

În baza analizei curricula de Științe la nivel primar din România, Irlanda și Estonia, realizată în scopul optimizării curriculumului național al Republicii Moldova, se pot desprinde următoarele concluzii generale:

- La nivel internațional, Științele, alături de matematică și lectură, reprezintă un domeniu evaluat constant prin studii precum PISA (OECD) și TIMSS, confirmând relevanța sa pentru alfabetizarea științifică.
- Curricula analizate au la bază învățarea prin investigație ca tip de învățare esențială.
- Disciplina Științe integrează predominant concepte din biologie, fizică și chimie. În Republica Moldova și România, Științe face parte din aria curriculară

Matematică și Științe, în timp ce în Irlanda și Estonia, formează o arie curriculară separată, fără matematică. În Republica Moldova, componenta socială a fost exclusă explicit din denumirea disciplinei, concentrându-se exclusiv pe științele naturale.

- Republica Moldova se studiază disciplina Științe o oră pe săptămână, începând cu clasa a II-a și spre deosebire de alte țări nu are asigurată *continuitatea abordării domeniului Științe dintre nivelul preșcolar și cel primar*. În Republica Moldova și România, disciplinele integrate în Științe se studiază separat de la clasa a VI-a.
- Toate curricula analizate prezintă elemente de bază, organizate pe clase (Moldova și România) sau pe cicluri/grupuri de clase (Estonia, Irlanda). Curricula din Estonia și Irlanda includ, de asemenea, componente de integrare a temelor transversale și ghidare pentru selectarea conținuturilor. Domeniile științifice permit gruparea conținuturilor și asigurarea continuității pe clase.
- Numărul și modul de formulare al competențelor diferă semnificativ între țări. În Republica Moldova și Irlanda, competențele sunt formulate mai detaliat, în timp ce în România și Estonia sunt mai concise. Competențele din Moldova, Irlanda și Estonia includ o componentă valorică și accentuează producerea de mesaje științifice și citirea surselor științifice, aspecte mai puțin evidențiate în România. Curriculumul irlandez subliniază, de asemenea, învățarea autentică.

Recomandări:

- Să se asigure continuitatea între niveluri privind studiul domeniului Științe: preșcolar și primar, introducerea disciplinei Științe în lista disciplinelor școlare din clasa I.
- Să se reducă numărul de competențe specifice și unități de competențe pentru disciplina cu o oră pe săptămână. Se sugerează excluderea competenței specifice 3 din curriculumul de Științe fiind o componentă în formarea competenței specifice 2.
- Să se includă o componentă descriptivă care vizează valorile specifice disciplinei Științe.
- Se recomandă organizarea competențelor într-un cadru integrat, accesibil cadrelor didactice.
- Să se revadă eșalonarea unităților de competență în vederea sporirii vizibilității gradualității achizițiilor de la o clasă la alta sau pe cicluri.
- Se recomandă revizuirea formulării domeniilor tematice din curriculum în vederea asigurării unei mai bune vizibilități corelative.
- Să se revadă formularea activităților de învățare pentru a asigura experiențe de învățare semnificative pentru unitățile de conținut propuse.

Cu toate acestea, evaluarea identifică și o serie de aspecte care necesită optimizare, printre care se remarcă necesitatea consolidării continuității între nivelurile educaționale, extinderea unor domenii de conținut (precum „Energie și forțe") la nivelul primar și dezvoltarea unor orientări metodologice explicite pentru adaptarea curriculumului la nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale.

BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum național: Învățământ primar. Chișinău: Lyceum, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
2. European Union. *DigComp – European Digital Competence Framework for Citizens*. Disponibil la: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en
3. GreenComp Cadrul european de competențe în materie de durabilitate. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2022. Disponibil la: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040
4. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. 272 p.
5. *Metodologia de evaluare a curriculumului în învățământul general*. Institutul Național pentru Educație și Leadership (INE&L). Chișinău, 2025.
6. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național (CRCN)*. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării, 2025.
7. Education in the Eastern Partnership: Findings from PISA (EN); file:///C:/Users/Administrator/Downloads/d5d6f109-en.pdf

EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL CA IMPERATIV CIVILIZAȚIONAL: RECONVERSIA PEDAGOGICĂ ȘI ASIMILAREA ORGANICĂ A CONȚINUTURILOR

ARTS EDUCATION IN GENERAL EDUCATION AS A CIVILIZATIONAL IMPERATIVE: PEDAGOGICAL RECONVERSION AND THE ORGANIC ASSIMILATION OF CONTENT

Mariana VACARCIUC, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Mariana VACARCIUC, PhD, Associate Professor,
"Ion Creangă" SPU of Chisinau
ORCID: 0000-0001-5184-4076
e-mail: vacarciuc.mariana@upsc.md

CZU: 373.3.091.214:7
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p645-650

Abstract. This article argues for the pressing necessity of developing and implementing a new integrated subject titled „Arts," viewed not merely as a routine curricular restructuring, but as a fundamental civilizational imperative of the contemporary world. Within the current context of accelerated digital expansion, automation, and crises of human sensibility, general arts education establishes itself as a central pillar of resilience and the development of divergent thinking. The article explores the essential strategies for pedagogical reconversion, advocating for the imperative transition from rigid monodisciplinary specialization toward a versatile and adaptable training for educators.q The success of this visionary endeavor, toward which modern educational systems are progressively striving, lies in the strategic use of innovative technologies and ludic methods to facilitate the organic assimilation of content by students. Consequently, the didactic act transcends traditional methods, transforming into an authentic transdisciplinary laboratory of research and creation. This new educational paradigm is capable of shaping harmonious, creative, and balanced personalities, providing future generations with the necessary tools to navigate the complex challenges of the 21st century through the lens of beauty and human integrity.

Keywords: general arts education, civilizational imperative, pedagogical reconversion, organic assimilation, transdisciplinarity, divergent thinking, human resilience.

În peisajul socio-economic actual, definit prin dinamica imprevizibilă și reconfigurarea continuă a pieței muncii, învățarea pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*) a încetat să fie un simplu deziderat academic, devenind o condiție a sustenabilității civilizaționale. Cerințele secolului XXI au ridicat întrebări stringente privind limitele și metodele prin care mai putem educa o societate ce se transformă accelerat sub impactul tehnologiei. Evoluția politicilor educaționale europene – de la consacrarea oficială a „societății cunoașterii" prin Cartea Albă [2], până la mecanismele actuale de reziliență

umană stabilite prin Agenda Europeană a Competențelor [3] – confirmă faptul că dobândirea de noi aptitudini a devenit un flux neîntrerupt, indispensabil integrării sociale.

Transformările structurale sistemice ale ultimelor decenii au redefinit semnificativ relația dintre *individ*, *educație* și *piața muncii*, impunând o regândire a parcursurilor de formare continuă. În peisajul socio-economic actual, caracterizat prin dinamica fluidă și reconfigurarea permanentă a pieței muncii, învățarea pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*) [21] a încetat să fie un simplu concept teoretic circumscris mediului academic, devenind o condiție sine qua non a sustenabilității civilizaționale. Provocările secolului XXI au generat întrebări stringente cu privire la eficiența arhitecturilor de învățare prin care poate fi educată o societate ce evoluează accelerat sub impactul tehnologiilor emergente. Evoluția politicilor educaționale europene – de la fundamentarea „societății cunoașterii" prin Cartea Albă [2], până la pilonii rezilienței umane stabiliți prin Agenda Europeană a Competențelor [3] – confirmă faptul că actualizarea competențelor a devenit un flux continuu, indispensabil nu doar succesului profesional, ci și integrării sociale depline.

Reconfigurarea priorităților educaționale evocată antrenează, în mod firesc și organic, o transfigurare a identității profesionale. În prezent, viziunea strategică privind Spațiul European al Educației [5] repoziționează autonomia reflexivă în centrul procesului formativ, redefinind rolul cadrului didactic: de la un simplu transmițător de conținuturi canonice, la un subiect activ al propriei modelări pedagogice. Această triadă documentară [2, 3, 5] fundamentează necesitatea ca profesorul de arte să devină un catalizator al schimbării, capabil să răspundă prin *polivalență* și *agilitate didactică* dinamicii fluide a secolului XXI. În această optică, educația permanentă transcende simpla acumulare de *competențe pragmatice*, vizând acea profunzime umanistă indispensabilă într-o realitate hiper-tehnologizată. Implementarea programelor de studii bazate pe *competențe transversale* confirmă faptul că polivalența reprezintă vectorul esențial al relevanței profesionale, oferind cadrelor didactice mecanismele necesare pentru a personaliza și contextualiza actul educativ în deplin acord cu exigențele contemporane [4].

Agilitatea didactică evocată se cristalizează, în spațiul atelierelor de artă sau al sălilor de clasă, prin măiestria profesorului de a naviga fluid între limbaje expresive diferite, transformând actul educativ într-un laborator de sinteză creativă. Depășind barierele tradiționale ale specializării rigide, cadrul didactic devine cel care orchestrează întâlnirea dintre sunet, formă, mișcare și cuvânt, adaptând scenariul pedagogic în funcție de răspunsul imediat al elevului. În acest sens, imperativul adaptării continue la exigențele societății contemporane impune o revizuire profundă a conținuturilor în domeniul educației artistice din învățământul primar și gimnazial, proces ce fundamentează necesitatea, validitatea și urgența implementării unui model de disciplină integrată: „Arte" [1]. Fiind concepută nu ca o simplă anexă estetică, ci ca un pilon constitutiv al personalității elevului, această nouă structură curriculară permite o fuziune între rigoarea analitică și libertatea creativă, oferind arhitecturii cognitive un antrenament polivalent pe care disciplinele liniare nu îl pot susține izolat. Prin această abordare, artele încetează să mai fie obiecte de studiu exterioare, transfigurându-se într-un limbaj interior prin care elevul decodează și restructurează realitatea înconjurătoare.

O astfel de asimilare profundă a artei ca instrument de cunoaștere nu rămâne o simplă achiziție intelectuală, ci se transformă într-o resursă vitală de echilibru în fața presiunilor exterioare. Conturându-se ca un nucleu de stabilitate emoțională și cognitivă, acest pilon constitutiv ancorează procesul de învățare într-o experiență de viață autentică și memorabilă. Viziunea integratoare propusă reprezintă un răspuns imperativ la fragmentarea cunoașterii specifice mediului digital, oferind o perspectivă unitară asupra esteticului și remediind deceniile în care artele erau tratate ca materii secundare, izolate în compartimente disciplinare rigide.

În acest context, integrarea tehnologiilor digitale în educația artistică nu trebuie percepută ca o substituție a gestului creator autentic, ci ca o extindere fenomenologică a posibilităților de expresie ale elevului. O fuziune organică între tradiție și inovație permite transfigurarea instrumentelor virtuale în veritabile extensii ale sensibilității umane, facilitând explorarea unor dimensiuni estetice anterior inaccesibile spațiului școlar convențional. Prin stăpânirea acestor resurse avansate, procesul de învățare transcende barierele reproducerii pasive, configurându-se ca un laborator de cercetare vizuală și sonoră unde tehnologia se află, exclusiv, în serviciul viziunii artistice.

Transferul de competențe conturat *dinspre tehnologie către expresivitate* fundamentează un sistem de valori capabil să orienteze elevul către profilul unui *om armonios*, pregătit pentru o performanță care depășește granițele tehnicii, atingând profunzimea empatică. Într-o societate contemporană marcată de viteză, educația artistică integrată încetează să fie o simplă materie de studiu, devenind un *catalizator al dezvoltării holistice*. Cercetările recente din sfera neuroștiințelor demonstrează că studiul artelor stimulează neuroplasticitatea și dezvoltă funcții cerebrale vitale pentru *limbaj, logică și raționament abstract* [18], transformând experiența estetică într-un antrenament riguros al *inteligenței integrate*.

Necesitatea unei arhitecturi cognitive robuste devine evidentă în contextul în care „generația multitasking" se confruntă cu un deficit major de atenție și o creștere a anxietății. În fața fragmentării informaționale, artele oferă mecanisme esențiale de *reglare afectivă* și de regăsire a echilibrului interior, cultivând *autonomia emoțională* și capacitatea de *concentrare profundă*. Dincolo de beneficiul terapeutic, modelul transdisciplinar spre care sistemul educațional din Republica Moldova tinde să se îndrepte cu pași fermi este vital pentru formarea unei *gândiri divergente*, solicitate imperativ de *noile profesii ale viitorului*. Prin urmare, „fuziunea organică" se traduce, la nivelul elevului, prin *abilitatea de a genera soluții creative pentru probleme complexe*, transformând arta într-o veritabilă barieră sustenabilă în calea dezumanizării și protejând esența sensibilă a ființei în fața automatizării excesive.

Implementarea unei viziuni integrate de o asemenea anvergură depinde, în mod critic, de curajul cadrelor didactice de a păși dincolo de granițele sigure ale specializării lor inițiale [20]. Printr-un proces riguros de reconfigurare a identității profesionale, profesorul – format anterior ca specialist „vertical" într-un domeniu strict delimitat – este invitat să își extindă și să își proiecteze competențele pe o axă „orizontală". Această deschidere metodologică facilitează dobândirea unei polivalențe necesare pentru a asigura viabilitatea actului pedagogic în secolul XXI.

Dincolo de rolul tradițional de transmițător de conținuturi, pedagogul modern devine un *arhitect al experiențelor transdisciplinare*, măiestria sa redefinindu-se prin

capacitatea strategică de a genera conexiuni profunde între simboluri vizuale, structuri sonore și expresii plastice, transformând sala de clasă într-un spațiu al dialogului viu între arte.

Procesul de reconfigurare identitară vizat depășește sfera achiziției unor tehnici noi, implicând o repoziționare reflexivă a cadrului didactic, care devine astfel un cercetător neobosit al actului creativ. Doar prin această deschidere constantă către autodepășire, mentorul poate ghida elevul spre o înțelegere holistică și organică a fenomenelor culturale și sociale complexe. Întreg demersul presupune o inițiere artistică interactivă în limbaje complementare: profesorul de educație muzicală explorează potențialul mișcării scenice, în timp ce specialistul în arte vizuale este invitat să descopere ritmul și sonoritatea ca elemente fundamentale de compoziție plastică [6].

Departe de a reprezenta o diluare a calității actului didactic, o asemenea evoluție marchează o îmbogățire substanțială a instrumentarului pedagogic. Ea facilitează abordarea elevului ca o totalitate vie, creativă și spirituală, salvându-l de condiția de simplu receptor de informații fragmentate și ancorându-l într-o experiență de cunoaștere autentică.

Inovația generată de o astfel de deschidere metodologică se manifestă prin adoptarea *pedagogiilor artistice active*, care plasează elevul în centrul procesului de creație, transformând spațiul de studiu într-un veritabil *laborator experimental*. În acest perimetru al explorării, metodele consacrate capătă noi valențe: viziunea lui Émile Jaques-Dalcroze reconfirmă legătura indisolubilă dintre *mișcare* și *muzicalitate*, utilizând *corpul ca instrument primar pentru activarea inteligențelor multiple*, în timp ce abordarea lui Zoltán Kodály facilitează decodarea intuitivă a structurilor sonore prin *gestică* și *valorificarea folclorului* [14]. Complementar, pedagogia lui Carl Orff valorifică potențialul „muzicii elementare" și al percuției pentru a stimula *creativitatea colectivă*, iar metodele Willems și Martenot prioritizează *trăirea senzorială* înaintea oricărei conceptualizări abstracte. Această orientare fenomenologică își găsește o extensie firească în domeniul *artelor plastice*, unde sala de clasă se transfigurează dintr-un spațiu al reproducerii șablonizate și pur formale într-un *atelier de cercetare vizuală*. Aici, gestul plastic nu mai este o simplă execuție tehnică, ci o formă de cunoaștere activă, simbiotică cu ritmul și sonoritatea explorate anterior.

Comunicarea efectivă între „atelierul de cercetare vizuală" și „laboratorul sonor" se materializează prin explorarea senzorială a materialelor, inspirată de pedagogia Bauhaus sau abordările de tip Reggio Emilia. În perimetrul interferențelor artistice, sunetul poate fi „văzut" prin textură, iar culoarea capătă „ritm" prin modulare și contrast. Alfabetizarea vizuală încetează să mai fie un proces abstract, devenind un experiment direct cu forma, unde actul de a picta sau de a modela devine o extensie a gândirii divergente, iar greșeala este resemnificată ca etapă vitală a creației [9].

Simultan, vibrația formei și a sunetului își găsește ecoul în sfera dansului și a educației coregrafice, unde inovația rezidă în depășirea rigorii tehnice în favoarea conștientizării corporale. Modelele inspirate de Rudolf Laban subliniază importanța spațiului și a energiei ca elemente fundamentale ale comunicării [13], transformând corpul într-un vehicul al emoției care „traduce" vizualul și sonorul în mișcare. Dimensiunea expresivă menționată este potențată de *educația teatrală*, prin introducerea dimensiunii ludice a jocului de rol, vitale pentru dezvoltarea *empatiei*. Bazată pe

principiile lui Viola Spolin sau Constantin Stanislavski, pedagogia teatrală modernă transformă lecția într-o experiență de viață simulată, unde elevul explorează identități diverse și rezolvă conflicte prin cooperare [15, 16].

Toate experiențele descrise converg către joc – nucleul constitutiv și forța generatoare a oricărui demers artistic autentic. Reprezentând o necesitate stringentă pentru captarea atenției într-un mediu suprasaturat de stimuli virtuali, jocul se impune ca o dinamică de învățare fundamentală. Prin activități ludice, elevii experimentează legile armoniei fără barierele psihologice impuse de teama de eroare, transformând actul educațional într-o bucurie a descoperirii de sine.

Instituindu-se ca un spațiu al libertății asumate, practica integrată permite absorbția firească a principiilor estetice fără constrângerea inhibițiilor clasice, convertind rigoarea didactică într-o explorare plenară a potențialului creativ. O abordare de o asemenea profunzime transformă experiența artistică într-o stare de flux continuu, unde efortul cognitiv este dublat de o satisfacție estetică capabilă să garanteze fixarea durabilă a competențelor transversale. Proiecte inovatoare demonstrează că un climat al entuziasmului fluidizează interiorizarea conținuturilor, transformând rigoarea într-o aventură a autocunoașterii [8].

Jocul potențează proactivitatea și reziliența în fața provocărilor emoționale, asigurând stabilitatea achizițiilor pe termen lung. Integrarea autentică a cunoștințelor presupune că informația nu este doar stocată, ci prelucrată și transformată în competențe vii, gata de a fi aplicate în contexte imprevizibile. Într-un mediu al deschiderii totale, barierele dintre elev, ca subiect al învățării, și universul cunoașterii, ca obiect al acesteia, dispar, permițând informației să pătrundă natural în structurile profunde ale gândirii.

Prin urmare, educația artistică în cadrul disciplinei școlare „Arte” transcende simpla stocare de repere istorice sau tehnice, prioritizând formarea unei capacități intuitive de a rezona cu armonia profundă a existenței.

Se prefigurează, așadar, necesitatea articulării și implementării unei viziuni integrate, reunite sub conceptul „Arte” [1], susținută de reconfigurarea profilului profesional al cadrelor didactice – un demers civilizațional ce nu mai poate fi eludat. Într-o eră dominată de algoritmi și automatizare, recuperarea sensibilității umane prin actul artistic creator devine garanția fundamentală a stabilității axiologice și a echilibrului moral al societății. Refuzul asumării unei asemenea reforme ar echivala cu o dizolvare a moștenirii noastre culturale în fața unei uniformizări tehnologice lipsite de substanță spirituală.

Deși sistemul de învățământ se află încă la etapa de cristalizare a traseului său evolutiv, direcția rămâne certă: imperativul unei formări polivalente, active și profund umaniste. Succesul demersului depinde de deschiderea profesorilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de determinarea lor de a inova zilnic, redefinind compartimentările rigide ale specializărilor consacrate. Investiția în educația artistică integrată – singura cale de armonizare a progresului tehnologic cu profunzimea interioară – oferă generațiilor viitoare privilegiul unei lumi înțelese și contemplate prin prisma frumosului.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, V., A. GREMALSCHI, M. MARIN, N. VELIȘCO, A. ȚÎBULEAC; V. OLARU (coord). *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. MEC al Republicii Moldova. Chișinău, 2025.
2. COMISIA EUROPEANĂ. *Cartea Albă privind educația și formarea. Predarea și învățarea: spre societatea cunoașterii*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Comunităților Europene, 1995.
3. EUROPEAN COMMISSION. *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Brussels: European Commission, 2020.
4. EUROPEAN COMMISSION/EURYDICE. *Digital Education at School in Europe: Digital Competences in Primary and Secondary Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
5. EUROPEAN COMMISSION. *Achieving the European Education Area by 2025: Empowering learners and teachers in the twin transitions*. Brussels: Publications Office of the European Union, 2025.
6. GAGIM, I. *Dimensiunea psihologică a muzicii*. Iași: Timpul, 2003.
7. GARDNER, H. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books, 2006.
8. GROSU, F. *Educația plastică în școala primară: strategii și perspective*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2022.
9. GROPIUS, W. *Manifesto of the Staatliches Bauhaus*. În: H. M. Wingler (Ed.). *The Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*. Cambridge: MIT Press, 1969. (Original publicat în 1919).
10. HUIZINGA, J. *Homo Ludens: Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012.
11. JAQUES-DALCROZE, É. *Rhythm, Music and Education*. London: Chatto & Windus, 1921.
12. KODÁLY, Z. *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes, 1974.
13. LABAN, R. *Modern Educational Dance*. London: MacDonald & Evans, 1963.
14. NEMES, L. N. *The Kodály Concept in the 21st Century: Pedagogy and Practice*. Budapest: Liszt Academy of Music, 2020.
15. SPOLIN, V. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston: Northwestern University Press, 1999.
16. STANISLAVSKI, K. *An Actor Prepares*. London: Geoffrey Bles, 1936.
17. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021.
18. WINNER, E. *How Art Works: A Psychological Exploration*. New York: Oxford University Press, 2022.

WEBOGRAFIE

19. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
20. Cadrul Național al Calificărilor, anexa 1 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=137990&lang=ro
21. Recomandarea Consiliului UE din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (text cu relevanță pentru SEE) (2018/C 189/01) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0024&from=LT

TEORIILE DEZVOLTĂRII – FUNDAMENTE ȘTIINȚIFICE ÎN PRACTICI EDUCAȚIONALE INOVATIVE

EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE CULTURĂ DIGITALĂ: PERSPECTIVE CONTEMPORANE

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF DIGITAL CULTURE: CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Nicoleta FOCȘA (CIOBANU), drd., asistent universitar,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău
Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Nicoleta FOCȘA (CIOBANU), PhD Student, University Assistant,
"Ion Creangă" SPU of Chișinău,
ORCID 0009-0006-3775-9522
e-mail: ciobanu.nicoleta@upsc.md
Lidia COJOCARI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0001-8238-9627
e-mail: cojocari.lidia@upsc.md

CZU: 316.77:004
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p652-659

Abstract. The publication examines the stages in the evolution of the concept of digital culture over time and outlines the main contemporary theoretical perspectives on its development in the context of the digital era and the challenges it entails. It addresses the general concept of culture and digital culture; the structure of digital culture; the differences between traditional and digital culture; and the similarities between digital culture and the concept of digital literacy.

Keywords: digital culture, information technologies, digital environment, digital society, digitalization, digital literacy, digital competences.

Introducere. Societatea contemporană este profund marcată de digitalizare, un fenomen omniprezent care influențează modul în care oamenii comunică, învață și creează conținut. Tehnologiile digitale reprezintă un factor central în dinamica culturii contemporane.

Utilizarea tehnologiilor informaționale a luat o amploare considerabilă în ultimii ani, mai ales după marea criză impusă de Covid-19 și evenimentele ce au urmat după. Cu toate acestea, în zilele noastre nu este de ajuns doar să utilizăm internetul, dar și să deținem anumite competențe pentru a putea crea produse digitale, a distribui informații și a conștientiza că nu tot ce este în internet este veridic, în acest context este indispensabilă formarea unei *culturi digitale*.

Termenul de *cultură digitală* este subiect al cercetărilor din domenii precum sociologia, media și, nu în ultimul rând, educația. Cercetătorii Manuel Castells (2009),

Henry Jenkins (2006) și Lev Manovichi (2001) sunt printre puținii care studiază impactul tehnologiilor digitale asupra oamenilor și societății în general prin modul în care acestea influențează comunicarea dintre indivizi, colaborarea și crearea de conținuturi.

Conceptul de *cultură digitală* a evoluat semnificativ, incubând în sine mai multe dimensiuni, precum competențele digitale, etica utilizării internetului, precum și frecvența și modalitățile de utilizare a dispozitivelor digitale și a resurselor media. Analiza acestui concept este necesară pentru a înțelege legătura dintre cultură și transformările pe care acestea le-a a suferit de-a lungul timpului în contextul dezvoltării societății și al extinderii utilizării internetului.

În prezent, tehnologiile digitale au devenit indispensabile vieții cotidiene, influențând profund modul de comunicare, învățare și interacțiune socială. Este imposibil să ne imaginăm cum ar arăta lumea de astăzi dacă nu ar exista tehnologiile digitale, pentru unii chiar înfricoșător. De remarcat, ritmul accelerat de apariție a noilor resurse, dispozitive și platforme digitale generează noi provocări, întrucât nu toate categoriile de utilizatori reușesc să facă față acestor schimbări. În acest context, devine esențială cultivarea unor valori de utilizare a dispozitivelor digitale și a conținuturilor online, astfel încât acestea să contribuie la dezvoltarea societății și la progresul național, și nu la efecte distructive precum dezinformarea sau utilizarea inadecvată a informației.

Pentru realizarea acestui obiectiv, considerăm indiscutabilă formarea culturii digitale încă de la vârste fragede, ca fundament al utilizării responsabile, critice și eficiente a tehnologiilor digitale.

Scopul studiului: analiza evoluției conceptului de cultură digitală și identificarea principalelor perspective teoretice, dimensiuni și tendințe asociate acestuia.

Rezultate și discuții. De-a lungul timpului, omenirea este în evoluție continuă, iar nevoile, prioritățile, valorile, gândirea și mentalitatea oamenilor s-au schimbat constant. Ceea ce era relevant acum o sută de ani poate să nu mai aibă nici o valoare pentru indivizii de astăzi, întrucât cerințele de atunci diferă, nu corespund în totalitate cu cele de astăzi. De fapt, acest proces a și determinat ca specia umană (*Homo sapiens*) să se dezvolte și să progreseze, să faciliteze dezvoltarea societății în ansamblu. Cu toate acestea, nu putem spune că cei din America, de exemplu, au aceleași valori și dogme după care își construiesc civilizația, tocmai din acest motiv putem spune că ceea ce ne face diferiți și unici este cultura. De-a lungul timpului, de la o perioadă istorică la alta, valorile societății s-au transformat considerabil, ceea ce impune necesitatea definirii conceptului de cultură.

În anul 1871 Edward B. Tylor [13] definește cultura ca „un ansamblu complex ce include cunoștințe, credințe, artă, morală, lege, obiceiuri și orice alte capacități și deprinderi dobândite de om ca membru al societății”

În viziunea lui Geert Hofstede (1980), cultura este „programarea colectivă a minții” care face diferența dintre un grup de oameni de un alt grup [9, p. 25].

Potrivit lui A.L. Kroeber și C. Kluckhohn (1952), care au analizat peste 160 de definiții ale culturii, procesul de sistematizare a acestora a permis elaborarea unei

definiții propriii, conform cărei „cultura este alcătuită din tipare explicite și implicite, de și pentru comportament și transmisă de către simboluri, constituind achiziții distincte ale grupurilor umane, incluzând personificările în opere de artă (obiecte de artă), partea sa esențială (ceea ce este derivată și selectată istoric) fiind alcătuită din idei tradiționale și, în special din valorile atașate acestora; sistemele culturale pe de o parte pot fi considerate rezultate de acțiuni, pe de altă parte ca elemente condiționate ale unor acțiuni viitoare". [11, Cl. p.181]

În 1964 W.H. Goodenough scrie că cultura constă în ceea ce trebuie să știe și să creadă o persoană pentru a funcționa acceptabil într-o societate. [7, pp. 36-39]

În anul 1982 UNESCO susține faptul că „cultura poate fi considerată ansamblul complex al trăsăturilor distinctive spirituale, materiale, intelectuale și afective care caracterizează o societate sau un grup social" [14].

G. Hofstede, G. în lucrarea „Consecințele culturii: compararea valorilor, comportamentelor, instituțiilor și organizațiilor între națiuni" (2001) estimează „cultura este programarea colectivă a minții care distinge membrii unui grup de altul" **[9, p. 9]**

Dicționarul explicativ al limbii române dă următoarea definiție pentru termenul de „cultură": „Totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori" [6, p.260].

Cu toate că există multiple definiții pentru termenul de *cultură*, din cele relatate anterior putem deduce anumite caracteristici, descrise în Figura 1.

Așadar, aceasta descrie o anumită națiune, o societate cu toate bogățiile ei, trăsături și valori care o face unică și deosebită față de alte culturi existente. Conceptul de *cultură* a evoluat și s-a schimbat odată cu trecerea de la perioada clasică la cea modernă și la perioada postmodernă care a urmat, depășind granițele care o definesc.

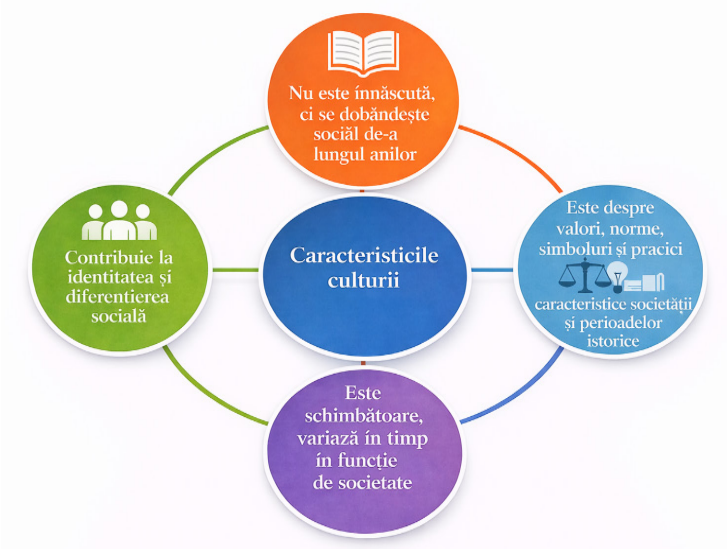


Figura 1. Caracteristicile culturii

Potrivit lui Bashkow (2004), frontierele culturale dintre țări au devenit astăzi foarte permeabile datorită noilor structuri economice neocoloniale, sistemelor de

schimburi regionale, migrației, regiunilor de frontieră, mass-media, evanghelismului și turismului [2]. Spre deosebire de definiția lui Bashkow a culturii permeabile și limitate, Gupta și Ferguson (1992), dimpotrivă, descriu cultura ca pe o structură care se determină în procesul istoric, care este în continuă schimbare și ale cărei granițe sunt fluide, eliberând-o de dimensiunea sa statică, autentică sau naturală [8].

Dacă până nu demult conceptul de cultură a fost definit ca ansamblul valorilor, practicilor, cunoștințelor și normelor care nuanțează/caracterizează o societate, odată cu extinderea instrumentelor de comunicare online, cultura însăși a cunoscut schimbări/transformări semnificative. La etapa actuală, datorită fluxului impunător de informații la nivel global și a procesului de globalizare, culturile naționale, anterior relativ bine definite/delimitate, se află într-un proces continuu de interacțiune, influențare reciprocă și schimb de valori și percepții. În tot acest proces nu putem nega rolul tehnologiilor digitale și a resurselor pe care ni le pune la dispoziție mediul online, întrucât acestea permit accesul rapid la informație și experiențele culturale diverse, indiferent de spațiu și timp. Astfel, prin intermediul tehnologiilor imersive, precum Virtual Reality (VR), utilizatorii pot experimenta medii și contexte variate (o altă țară, un alt continent, etc.), extinzând semnificativ limitele experienței directe.

În acest context, mediul digital devine o componentă importantă a culturii contemporane. Astfel, devine relevantă analiza următoarelor întrebări: ce înseamnă cultura digitală, cum a evoluat și cum o abordează cercetătorii în literatura științifică?

În viziunea lui M. Castells [4], tehnologia și societatea sunt identice, iar rețelele modifică structura socială a societății și schimbă radical procesele culturale. În figura 1 este redată structura complexă a culturii digitale.

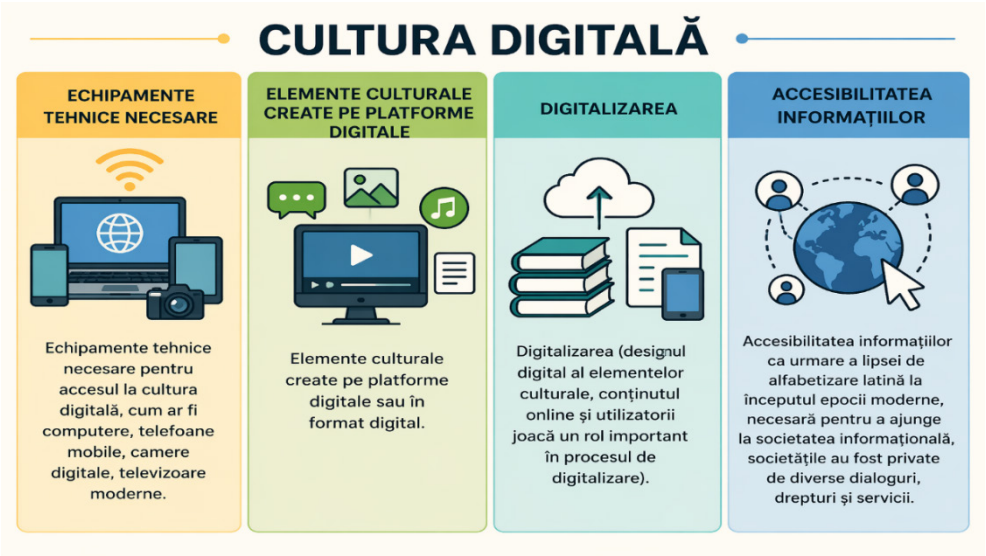


Figura 2. Structura culturii digitale, [5]

În anul 2001, Lev Manovich descrie cultura digitală ca rezultatul interacțiunii dintre tehnologie și cultură, care are la bază 3 principii: modularitatea, variabilitatea și automatizarea [12, p. 27 - 48].

O contribuție deosebită o are în acest sens și Henry Jenkins, care în anul 2006 introduce conceptul de „cultură participativă", ceea ce înseamnă că utilizatorii nu sunt doar consumatori, dar și creatori de conținut [10, p. 3-4].

Manuel Castells a fost cel care a studiat fenomenul digitalizării o perioadă mai îndelungată și acesta este de părerea că cultura digitală este modelată de interconectivitate și multitudinea de informații disponibile, în acest fel cultura digitală devine o cultură a rețelelor globale și introduce termenul de „societate în rețea". Cercetătorul susține că „societatea în rețea reprezintă o formă de organizare socială în care structura societății este constituită din rețele susținute de tehnologii ale informației și comunicațiilor bazate pe microelectronică" [4, p. 500].

David Buckingham are un rol important în cercetarea acestui termen, întrucât în anul 2007, acesta face corelația dintre cultura digitală cu alfabetizarea digitală, subliniind importanța competențelor digitale și a percepției critice a utilizatorilor în valorificarea dispozitivelor digitale și a navigării pe internet [3].

Din cele menționate anterior, deducem faptul că un individ care deține cultură digitală manifestă, implicit, un nivel avansat de alfabetizare și competențe digitale și un nivel special/mare al alfabetizării și competențe digitale deosebite. Dacă cu mulți ani în urmă nu era necesar ca o persoană să posede abilități de gestionare eficientă a unui volum mare de informații sau de selecție, căutare și procesare a datelor prin intermediul dispozitivelor digitale, actualmente aceste competențe au devenit indispensabile practic în toate sferele vieții. Tehnologiile digitale pătrund tot mai mult și mai profund în viața socială, economică și profesională, determinând noi exigențe din partea mecanismelor neurofiziologice de adaptare. După cum atestă Di Maggio P., Hargittai E. (2001), în prezent nu mai este relevantă problema lipsei accesului la tehnologii sau a barierelor digitale (diferențele de acces la tehnologii), aceasta fiind

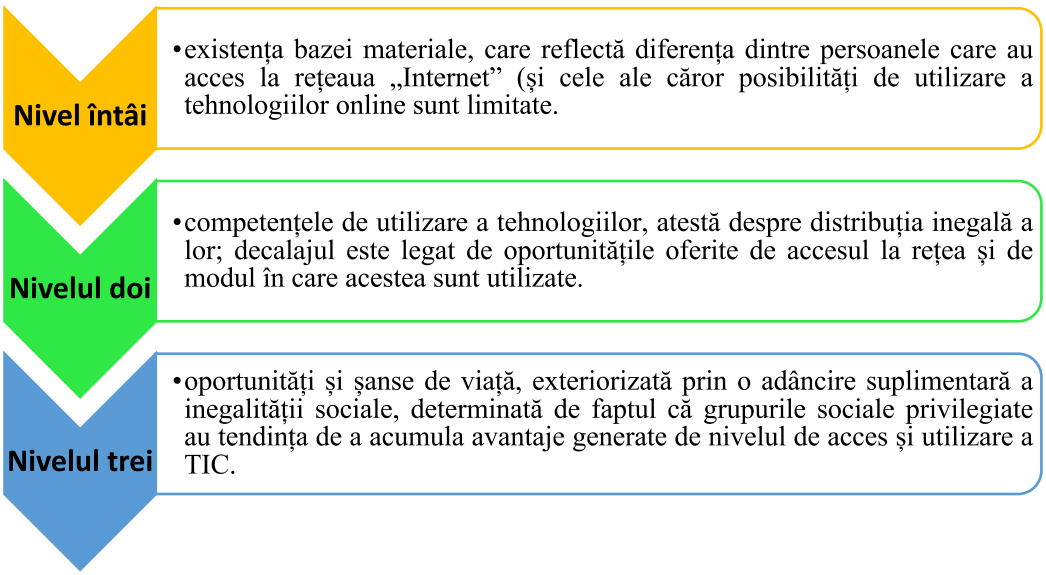


Figura 3. Nivelurile decalajului digital, după P. Maggio, E. Hargittai

înlocuită de problematica inegalității digitale, care se referă la diferențele în beneficiile obținute din utilizarea tehnologiilor internetului și decalajul dintre nivelurile de stăpânire a anumitor competențe digitale (Fig. 2) [apud 15, pp. 202-203].

Remarcăm că aderăm la concepțiile lui M. Iu. Zaharov, I.E. Starovotiva și A.V Șișcova [15], care atestă că în prezent suntem martorii unui proces complex de pătrundere a culturii tradiționale în mediul digital, în cadrul căreia cultura obișnuită își pierde treptat iremediabil o parte din caracteristicile sale, generând altele noi.

Deși cultura tradițională și cultura digitală par să se contopească, între acestea există diferențe clare, prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Diferențele dintre cultura tradițională și cultura digitală

Domeniul	Cultura tradițională	Cultura digitală
Comunicare și colaborare	✓ În principial față în față sau prin mijloace tradiționale, cum ar fi telefonul;	✓ Predominant digitală, utilizează instrumente de colaborare și nu este limitată de proximitatea fizică;
Luarea deciziilor	✓ De obicei ierarhică, cu decizii care vin de sus în jos;	✓ Adesea mai democratică, facilitată de instrumente digitale care colectează opinii din diverse surse;
Învățare și dezvoltare	✓ În principal structurată, bazată pe instruire în clasă;	✓ Învățare continuă, autodirijată, facilitată de resurse online;
Inovație	✓ De obicei mai lentă din cauza limitărilor în colaborare și schimbul de cunoștințe;	✓ Mai rapidă datorită instrumentelor digitale care permit prototipare, testare și îmbunătățire rapidă;
Relația cu clienții	✓ De obicei față în față, prin poștă sau telefon;	✓ Adesea prin canale digitale, permițând interacțiuni personalizate, în timp real;
Munca	✓ De obicei între orele 9:00-17:00, în locații fixe.	✓ Flexibilă, la distanță, descentralizată.

Așadar, susținem că cultura digitală a contribuit la formarea unei societăți informate. În ziua de astăzi este disponibilă orice informație în mediul online, din diferite surse, subiecte abordate complex și pe alocuri diferit. Dacă la sfârșitul secolului XX unica sursă de informare era televizorul, pe care nu fiecare și-l permitea, în zilele noastre informarea doar de la televizor pare a fi neveridică, falsă, iar în ajutor ne vin telefoanele, calculatoarele de unică generație și, mai nou, inteligența artificială. În acest context discutăm și despre alfabetizarea digitală, adică procesarea informației pe care o consumăm din mediul online, punerea la dubii a anumitor aspecte. Cu toate acestea, nu putem să nu discutăm despre riscurile care le aduce cu sine suprainformarea și falsurile create cu ajutorul resurselor digitale, mai exact cu AI. Din păcate, creierul uman nu este în stare să absoarbă un volum atât de mare de cunoștințe, din acest motiv spunem că societatea din trecut era mult mai liniștită, mai echilibrată, pentru că erau mai puține surse de informare, oamenii de rând nu cunoșteau ce se întâmplă în alt colț al lumii.

Susținem că modul în care tehnologiile digitale au transformat societatea de-a lungul anilor a condus la apariția termenului de „cultură digitală” care poate fi definită drept suma interacțiunilor și experiențelor generale de utilizarea tehnologiilor digitale și a internetului în viața cotidiană. Aceasta integrează aspecte sociale, economice și culturale, influențând modul în care oamenii percep și creează conținut.

O componentă importantă a culturii digitale este alfabetizarea digitală. Utilizarea termenului în acest context datează cel puțin din anii 1970, când în Statele Unite au fost introduse o serie de curriculum-uri de „alfabetizare televizuală”, în mare parte efemere (Anderson, 1980) [1]. Potrivit aceleași surse, termenul de „alfabetizare media” se referă la cunoștințele, abilitățile și competențele necesare pentru a utiliza și interpreta media. Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc aceste concepte observăm în tabelul 2.

Tabel 2. Asemănări și deosebiri între conceptul de cultură digitală și alfabetizare digitală

Cultură digitală	Asemănări	Alfabetizare digitală
– Reprezintă totalitatea cunoștințelor, valorilor, comportamentelor, atitudinilor și practicilor sociale care se dezvoltă și se manifestă în mediul digital; – Include modul în care oamenii interacționează cu tehnologia, consumă și produc conținut digital, comunică online, participă la comunități digitale și respect anumite norme digitale; – Este mai largă, cuprinde atât aspecte sociale, cât și cognitive și etice ale vieții digitale.	– Ambele concept implică utilizarea și interacțiunea cu dispozitive digitale și medii online; – Atât cultura digital, cât și alfabetizarea digital sunt obiective în educație, pentru formarea indivizilor capabili să participe active și responsabil în societatea digitală; – Ambele presupun dobândirea de competențe cognitive și sociale: gândire critică, comunicare digital, înțelegerea conținutului online.	– Se referă la abilitatea concretă de a utiliza tehnologia digitală în mod competent; – Include competențe precum: folosirea calculatorului, navigarea pe internet, evaluarea informațiilor online, protecția datelor personale, comunicarea online, utilizarea programelor și aplicațiilor digitale; – Este un concept mai limitat și orientat spre competențe practice și cognitive specific mediului digital.

În concluzie, putem spune că digitalizarea a oferit societății noi oportunități și contribuie la formarea propriilor viziuni și percepții. După părerea noastră, cultura digitală a devenit parte a culturii țării fără să ne dăm seama, odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale și alfabetizarea în domeniul media a indivizilor. Cu toate acestea, procesul continuă și ia amploare de la an la an, ceea ce înseamnă că viitorul nostru ar putea fi monopolizat de tot ce înseamnă TIC. Din perspectivă conceptuală, cultura digitală include atât anumite competențe tehnice necesare pentru a naviga pe Internet, cât și capacitatea noastră, a utilizatorilor de a interacționa conștient și foarte responsabil în mediul online. Aceasta presupune accesul la resurse informaționale diverse, utilizarea platformelor de comunicare online și participarea activă în mediile

digitale. În acest sens, tehnologia nu este doar un instrument tehnic, ci devine un element central în modelarea comportamentelor sociale și culturale ale membrilor comunității.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDERSON, D. R. The effects of television advertising and programming on children's cognition and learning, 1980. Disponibil: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295271.pdf
2. BASHKOW, I. *A neo-Boasian conception of cultural boundaries*. American Anthropologist, 2004, 106(3), pp. 443-458.
3. BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
4. CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. 2nd ed., Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. ISBN 978-1-4051-9686-4
5. Cultura digitală-cap. 1. Online. Disponibil: https://ru.scribd.com/document /773278828/ Cultura-digitala-cap-1 . Accessed 14.04.2026.
6. Dicționarul explicativ al limbii române (DEX), ediția a II-a revăzută și adăugită, sub coordonarea acad. I. Coteanu și dr. L. Mares. București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2012. 1230 p. ISBN 978-606-83582-0-8
7. GOODENOUGH, W. H. Cultural Anthropology and Linguistics. In D. Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society*, New York: Harper & Row, 1964, pp. 36–39.
8. GUPTA, A., FERGUSON, J. Beyond „Culture": Space, Identity, and the Politics of Difference. *Cultural Anthropology*, 1992, **7**(1), pp. 6–23. Disponibil: https://scispace.com/papers/beyond-culture-space-identity-and-the-politics-of-difference-4crrliy8sd?utm_source=chatgpt.com .
9. HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001, 596 p.
10. JENKINS, H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2006. 260 p.
11. KROEBER, A. L., KLUCKHOHN, *Cl. Culture: „A Critical Review of Concepts and Definitions"*. Cambridge, MA, U.S.A. Papers of the Peabody Museum of American Archaecology and Ethnology, Harvard University, 1952. 231 p./p.181 Disponibil: https://kupdf.net/download/kroeber-y-kluckhohn-1952-culture-a-critical-review-of-concepts-and-definitions_58fbf913dc0d601f28959e97_pdf?utm_source=chatgpt.com .
12. MANOVICH, LEV. *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. 353 p. ISBN 0-262-13374-1
13. TYLOR, EDWARD B. *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray, 1871.
14. UNESCO. *Mexico City Declaration on Cultural Policies*. Paris: UNESCO, 1982. Disponibil: https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Declaracionde MexicosobrePoliticasCulturales1982.pdf
15. ЗАХАРОВ, М.Ю., СТАРОВОЙТОВА, И.Е., ШИШКОВА, А.В. Цифровая культура – исторический этап развития информационной культуры общества. В: Социальные технологии и процессы, 2020, с. 200-205. Disponibil: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kultura-istoricheskiy-etap-razvitiya-informatsionnoy-kultury-obschestva

INTERDEPENDENȚA DINTRE STAREA PSIHOEMOȚIONALĂ ȘI PERFORMANȚĂ ÎN DANS: ALGORITM DE ARMONIZARE

HARMONIZING PSYCHOEMOTIONAL STATE FOR OPTIMAL DANCE PERFORMANCE

Lidia COJOCARI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Vasile BALABAN, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lidia COJOCARI, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0001-8238-9627
e-mail: cojocari.lidia@upsc.md

Vasile BALABAN, PhD Student, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0009-0000-2409-7343
e-mail: balaban.vasile@upsc.md

CZU: 159.942:793.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p660-667

Abstract. This article analyzes the interdependence between psycho-emotional state and dance performance in dancers undergoing puberty and experiencing psycho-emotional instability. The study aimed to develop and validate an algorithm for harmonizing the emotional and performance dimensions in dance training activities. The research included a formative experiment, during which instruments were applied to assess anxiety levels and emotional-behavioral traits. The results show a significant reduction in high levels of anxiety and an increase in moderate and low levels, indicating an improvement in emotional balance. Additionally, increases in aspiration levels, improved interpersonal relationships, and a reduction of inadequate compensatory behaviors were observed. Although technical-motor performance was not directly evaluated, it is argued that psycho-emotional balance contributes to better adaptation and expressivity in artistic activity. The study emphasizes the importance of formative interventions in developing emotional self-regulation mechanisms and supporting the overall progress of dancers at this age, highlighting the relevance of integrating the affective dimension into educational and artistic processes.

Keywords: dancers, psycho-emotional, instability, algorithm, harmonization, anxiety

Introducere. Începutul mileniului al III-lea, marcat de schimbări intense ale progresului tehnico-științific, dezvoltare durabilă și globalizare, impune identificarea unor soluții pentru conflictele și crizele contemporaneității. Problemele adaptării rapide și flexibile la condițiile în continuă schimbare devin din ce în ce mai importante.

Intensitatea, profunzimea schimbărilor care au loc în societate se exteriorizează și în sfera emoțională a fiecărui individ uman. Astfel, copiii aflați în perioada dezvol-

tării sexuale și instabilității psihoemoționale au nevoie de cunoștințe despre comunicare și emoții, precum și de dobândirea de abilități și experiențe în armonizarea acestora.

Astăzi, mai mult ca oricând, se acordă atenție artei. Fiecare formă de artă reflectă anumite sfere ale realității prin specificul său figurativ, ceea ce îi conferă calități distinctive și expresive. De remarcat, Glenn Wilson în lucrarea „*Psihologia activității artistice. Talente și admiratori*", evidențiază caracterul unic al recreării artistice a lumii, inerent fiecărei arte, integrate obiectiv în sistemul calităților sale figurative și expresive. Ceea ce este specific muzicii diferă de ceea ce caracterizează poezia sau pictura. Cu toate aceste, limitele reflecției directe, proprii fiecărei forme de artă, conduc, în cele din urmă, la polisemia acesteia și la aprofundarea înțelegerii esenței sale. [2, p. 122.]

În acest context arta dansului, se înscrie ca o afirmare a vieții, trăiește în numele omului, celebrându-i măreția și spiritul sănătos. Dansul deține propriile legi de reprezentare a realității, care nu se axează pe literalitatea materialului artistic, ci pe gradul de fidelitate față de dimensiunea metaforică și poetică a vieți. Prin potențialul său figurativ și expresiv, dansul surprinde, mai mult decât orice alt limbaj, detalii naturaliste, relații cotidiene și autenticitatea experiențelor zilnice. Limbajul dansului este limbajul emoției umane.

Dansul este un fenomen social. El reflectă statutul oamenilor în societate, relațiile lor și sentimentele lor, toate legate de structura socială a vieții lor. Exprimă viu sentimente de mândrie națională, dragoste, demnitate, bucuria muncii, simțul sublimului și alte manifestări ale sufletului uman [4, p. 45].

În era digitalizării, recunoașterea emoțiilor umane a devenit o direcție importantă de cercetare în diverse domenii, inclusiv și în domeniul dansului. Astfel, un grup de cercetători M. Turab, Ph. Calantoni, D. Muselet & A. Trémeau [1] au analizat dansul din perspectiva mișcării corporale corelate cu exprimarea emoțiilor, având la bază modelul LMA (Analiza mișcărilor Laban) (fig. 1) la care au adăugat analiza dinamicii temporale cu fereastră glisantă și au introdus descriptori robuști noi care surprind aspecte cantitative, cât și calitative ale emoțiilor în dans (frică, supărare, enervat, plictisit, excitat, fericit, mizerabil, mulțumit, relaxat, trist, satisfăcut, obosit etc.).

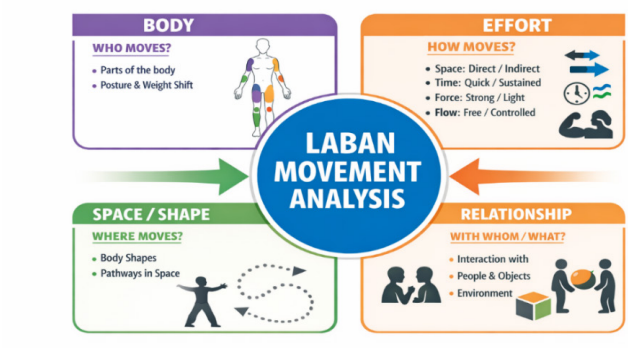


Figura 1. Modelul „Analiza mișcărilor Laban"

Dansul, intercalat cu emoțiile, este o parte integrantă a istoriei, tradițiilor și culturilor umane. Stilurile de dans au evoluat reflectând schimbările culturale, sociale și artistice. Emoțiile însoțesc individul pe tot parcursul vieții și au o semnificație enormă biologică și socială importantă. Emoțiile sunt stări efective, de scurtă durată, care exprimă reacțiile individului față de obiecte sau situații și sunt stimulii principali care influențează comportamentul uman.

Perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale reprezintă o vârsta a marilor transformări. Pentru această perioadă este specifică instabilitatea fizică și psihoemoțională cu trecere bruscă de la o starea de încântare la depresie și invers, irascibilitate, o stare critică față de cei maturi, se ofensează repede, la fetițe se observă o tendință spre plaxivitate [6, pp. 4-12]

Experiența efectivă în această perioadă se nuanțează, sporește mobilitate, mimica, expresivitatea și funcțiile de comunicare ale privirii, jocul mușchilor feței, crește emotivitatea internă și excitabilitatea, au loc treceri ripide la stări afective excesive. Capacitatea de stăpânire a emoțiilor devine activă, ca și abilitatea de a le masca. Gama emoțiilor se lărgește, iar vibrația emoțională devine extrem de vie datorită intensificării ritmului respirator.

Emoțiile determină modificări fiziologice în corpul uman, ceea ce trebuie avut în vedere în activitățile de dans. În ultimii ani, dansul a devenit tot mai solicitat și a generat și activitatea competitivă, care determină la dansatori un nivel sporit de încordare psihoemoțională. Astfel, armonizarea stărilor emoționale, a relațiilor și a procesului de comunicare prin dans este un subiect relevant și promițător de cercetare, deoarece dansul integrează toate aspectele unei persoane.

Scopul studiului vizează identificarea interdependenței dintre statusul psihoemoțional (starea psihoemoțională) și performanța dansatorilor aflași în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale.

Materiale și metode. Studiul a fost realizat pe un eșantion de 96 de copii aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale, care practică regulat dansul cu același nivel de experiență în dans. În ceea ce privește diferențele de gen - în egală măsura au participat fete și băieți.

Pentru determinarea interdependenței dintre dans și statusul psihoemoțional la dansatori am aplicat *tehnica de studiere a anxietății școlare după Phillips* [5, p. 246] și *testul Lüscher - subtestul 2* [3].

Tehnica de studiere a anxietății școlare după Phillips prevede 58 întrebări, la care cohorta experimentală trebuie să răspundă prin „da" ori „nu". Testul vizează mai multe scale scale: nivelul general al anxietății; trăirea emoțională a stresului social; frustrarea necesității de obținere a succesului; frica de autoexprimare; frica de situații de verificare a cunoștințelor; frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur; rezistența fiziologică diminuată față de stres; problemele și fricile în relații cu învățătorul/antrenorul.

Testul Lüscher este o metodă proiectivă utilizată pentru evidențierea trăsăturilor stabile ale personalității și a stării psihologice curente a individului. Principiul de bază vizează preferința pentru anumite culori și ordinea lor de alegere care re-

flectă caracteristicile personale și reacțiile emoționale ale subiectului. Testul complet incubă mai multe subteste. În studiu am aplicat subtestul 2, care permite evaluarea atitudinii individului față de 8 culori: 4 de bază și 4 suplimentare. Fiecare culoare simbolizează nevoi psihologice fundamentale: satisfacția, atașamentul, autoafirmarea, succesul și planificarea viitorului. Rezultatele testului permit identificarea mai multor aspecte: aspirațiilor, simpatiilor, indiferenței, mecanismelor de compensare și conflictele interne.

Rezultate și discuții. În urma aplicării *tehnicii de studiere a anxietății școlare după Phillips* la reprezentanții cohortei experimentale am constatat un număr destul de mare cu un nivel înalt și foarte înalt al anxietății școlare: corespunzător 33,4% (n=32) și 12,5% (n=12). Circa 41,6% (n=40) din subiecți au estimat un nivel mediu al anxietății, și doar 12,5% (n=12) nivel scăzut. Nivelul general înalt al anxietății școlare atestă despre starea psihoemoțională generală nefavorabilă a individului, legată de diferitele forme de includere a lui în viața școlară.

Anxietatea școlară reprezintă o manifestare a stării emoționale nefavorabile a copiilor aflați în perioada dezvoltării și instabilității psihoemoționale, care se exteriorizează prin neliniște sporită în situațiile din școală, clasă; așteptarea unei atitudini negative față de sine; agitație; așteptarea dezaprobării, subaprecierii din partea învățătorilor (în cazul nostru antrenorilor) și colegilor; neîncrederea în corectitudinea comportamentului și a deciziilor proprii; sentimentul inferiorității. Adulții, de obicei, observând aceste particularități ale individului, pot estima că el „are frică de tot", „este foarte sensibil", „are o atitudine destul de serioasă față de toate situațiile și lucrurile" etc. Toate acestea nu întotdeauna îi neliniștesc prea tare pe adulți.

În relațiile sociale în special cu semenii s-a determinat un procent destul de mare de subiecți cu anxietate mărită. Astfel 4,2% (n=4) din subiecți au exteriorizat un nivel foarte înalt de anxietate în această sferă, 41,6% (n=40) din subiecți - nivel înalt, 50% (n=48) din 12 subiecți - nivel mediu și 4,2% (n=4) - nivel scăzut.

Nivelul anxietății în cazul frustrării nevoii de succes, trăsătură importantă pentru cei care practică dansul și tind spre performanță, la 33,3% (n=32) din ei s-a determinat un nivel înalt; la 8,4 % (n=8) subiecți - nivel foarte înalt; 45,8% (n=44) - nivel mediu și 12,5% (n=12) - nivel scăzut.

De remarcat că copiii anxioși manifestă o atitudine specifică față de succes, insucces, evaluări și rezultate, exteriorizată printr-o sensibilitate sporită față de rezultatele propriei activități, se tem și tins să evite insuccesul. Totodată, întâmpină dificultăți în realizarea autoevaluării, fiind dependenți de aprecierile exogene/venite din exterior. le este dificil să-și autoevalueze activitatea, așteptând aprecieri din exterior.

Această atitudine, pe de o parte, induce la amplificarea numărului de insuccese, pe care copiii le explică prin lipsa de valorii personale fie a aptitudinilor. Pe de altă parte, favorizează dependența de adult, ceea ce se exteriorizează și asupra motivației de învățare. Astfel, se dezvoltă o tendință de a respecta cu strictețe recomandările antrenorului/cadrului didactic, în scopul obținerii aprecierii.

Spre deosebire de rezultatele obținute la scalele anterioare, în acest caz situație este mai favorabilă. În contexte ce implică autodeschiderea, aiutoprezentarea în fața

altor persoane și demonstrarea propriilor capacități, subiecții cohortei experimentale manifestă într-o măsură mai redusă stări de nelinșate și anxietate. Astfel, 41,6% (n=40) din respondenți au înregistrat un nivel scăzut al anxietății, 33,3% (n=32) - un nivel mediu, în special în relațiile sociale cu semenii, 20,8% (n=20) – nivel înalt, iar 4,2% (n=40) - un nivel foarte înalt.

Mai mulți respondenți în pofida faptului că practica dansul sistematic de mai mulși ani au demonstrat un nivel înalt al anxietății, exteriorizat în special în condițiile de verificare a cunoștințelor. Astfel, 37,5% (n=36) din respondenți demonstrat un nivel înalt al anxietății, iar 12,5% (n=12) - nivel foarte înalt. Ei manifestă o atitudine negativă și trăiesc stări accentuate de neliniște în contexte de evaluare a cunoștințelor, realizărilor și propriilor posibilități, în special în situații publice. Deopotrivă, 41,6% (n=40) dintre respondenți au exteriorizat un nivel mediu al anxietății și 8,4% (n=8) – un nivel scăzut.

Pentru acești copii este import să li se explice argumentat nota atribuită, observațiile și aprecierile primite. De asemenea, este esențial să se aprecieze nu activitatea în ansamblu, ci elementele constitutive/componente, în special pe cele pozitive. Mai mult, în cadrul activităților trebuie creată o atmosferă colaborativă, care să încurajeze implicarea comunicarea constructivă.

Analizând un alt criteriu care ține de frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur, am stabilit la 29,1% (n=28) din respondenți nivel înalt și la 8,4% (n=8) – un nivel foarte înalt; 20,8 (n=20) - au exteriorizat un nivel mediu al anxietății la această scală, iar ceilalți nu manifestă anxietate în asemenea situații.

În ceea ce privește exteriorizarea anxietății în cazul rezistenței scăzute a respondenților la stres - aici rezultatele au vizat o anxietate foarte înaltă la 20,8% (n=20) din ei; la jumătate din ei (n=48) - nivel înalt. Diminuarea rezistenței la stres facilitează posibilitatea exteriorizării unor reacții neadecvate, distructive la factori anxioși din mediu.

În relațiile cu cadrele didactice/antrenorii 16,7% (n=16) din reprezentanții cohortei experimentale au exteriorizat un nivel înalt al anxietății; 8,3% (n=8) - un nivel foarte înalt, ceea ce scoate în evidență un fon negativ al relațiilor la nivelul instituției, fapt ce diminuează performanțele.

Astfel rezumând cele relatate concluzionăm, un număr destul de mare de copii care practică dansul, manifestă un nivel înalt al anxietății, exteriorizată în cazul rezistenței fiziologice diminuate la stres; în cazurile de evaluare a cunoștințelor; în relațiile personale cu semenii, frustrării nevoii de succes.

În urma aplicării testului Lüscher am identificat stările emoționale și caracterologice ale dansatorilor aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemeoționale.

Este cunoscut, aspirațiile sunt mijloacele cu ajutorul cărora subiectul își atinge scopul dorit. Cel mai adecvat mod de satisfacere a idealului râvnit este folosit de către 41,6% (n=40) din respondenți; 45,8% (n=44) au exteriorizat un nivel înalt al aspirațiilor și doar 12,5% (n=12) un nivel scăzut.

Privitor la variabila „*simpatii*" la fel am constatat predominarea nivelului mediu la 45,8% (n=44) din respondenți și nivel înalt la 20,9% (n=20).

Rezultatele obținute în cadrul studiului atestă un nivel înalt al anxietății la 54,2% (n=52) din respondenți, 33,3% (n=32) – un nivel mediu și la 12,5% (n=12) - un nivel scăzut. Ținând cont de faptul că anxietatea reprezintă o trăire a unui disconfort care de regulă este asociat de așteptarea unei neplăcerii sau presiunii unui pericol/ amenințări, putem presupun, că în cazul nostru este determinată mai mult de presiunile generate de așteptări excesive legate de rezultate și performanțe.

Comportamentul compensatoriu subestimează o tendință de a recupera o insuficiență. Astfel, la determinarea a cestei variabile s-a constat un comportament compensatoriu neadecvat la 45,9% (n=44) din respondenți, ceea ce se explică prin necunoașterea altor modele comportamentale, prin dorința exagerată dea de atrage atenția celor din jur și prin necesitatea compensării dificultăților în comunicarea cu semenii.

Analiza datelor experimentale a vizat un nivel sporit al conflictelor interne la 58,3% (n=56) din respondenți. Literatura de specialitate estimează că conflictele interne apar ca consecință a unor discrepanțe contradictorii la nivel individual. Astfel, putem considera că dansatorii aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale se confruntă cu așteptări ambivalente survenite din partea părinților, cât și profesorilor/antrenorilor de dans.

Variabila „*dezagreabil*" reflectă gradul de inhibare/suprimarea a nevoilor, care, dacă ar fi satisfăcute arată gradul de înnăbușire a necesităților care fiind satisfăcute, ar induce consecințe negative. În cadrul studiului s-a estimat că 45,8% (n=44) din respondenți nu dețin capacitatea de autocontrol asupra propriilor nevoi, 33,3% (n=32) - demonstrează această capacitate la nivel moderat, și 20,9% (n=20) - la un nivel înalt.

Prin urmare, am identificat la reprezentanții cohortei experimentale stări emoționale și caracterologice foarte variate, precum și un nivel înalt ala anxietății școlare, exteriorizată prin rezistența fiziologică diminuată la situații de stres, cazurile evaluării cunoștințelor, în relațiile cu persoanele din mediul social în special cu semenii, în cazurile frustrării nevoii de obținere a succesului.

Rezultatele obținute ne-au orientat spre elaborarea unui algoritm din perspectiva dezvoltării abilităților de armonizare a stării psihoemoționale la dansatorii aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale (fig. 2).

Algoritmul aplicat a incubat: activități cu caracter practic, accentul fiind pus pe înțelegerea naturii afectivității pentru a le forma abilități de a fi capabili să facă față stărilor dificile; activități cu caracter experimental progresiv; activități axate pe discuții; activități amuzante sub formă de joc care la rândul lor stimulează curiozitatea și formează o atmosferă psihoemoțională pozitivă; activități de adaptare; exerciții orientate spre reglarea emoțională, dezvoltarea încrederii în sine; elemente de relaxare progresivă după E. Jacobson, antrenamentul autogen după H. Schultz și altele.

Ședințele de training din cadrul algoritmului aplicat s-au realizat de 3 ori pe săptămână pe o durată de șase luni. Pentru a scote în evidență eficacitatea algoritmului intervențional am aplicat același instrumentar de diagnostic aplicat la etapa

de constatare. Analiza comparativă a rezultatelor obținute a permis constatarea unor modificări semnificative în structura nivelurilor de anxietate a subiecților investigați.

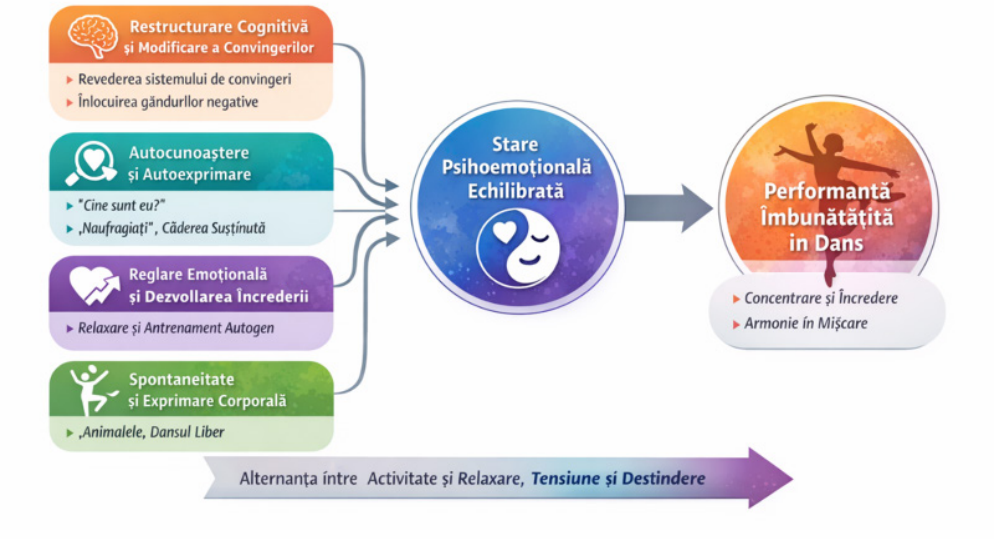


Figura 2. Algoritm de armonizare a relației dintre starea psihoemoțională și performanță în cadrul cohortei experimentale

Astfel, în ceea ce privește nivelul anxietății generale s-a constatat dispariția nivelului foarte înalt cu reducerea nivelul înalt a cu 8%, și creșterea nivelului mediu cu 25%, ceea ce atestă o deviere favorabilă spre zone de intensitate moderată a anxietății.

Referitor la nivelul anxietății școlare în contextul trăirii emoționale a stresului social, nivelul foarte înalt a dispărut; nivelul înalt a scăzut cu 20,7%, iar nivelul mediu a crescut cu 25%. Nivelul scăzut a rămas în aceleași limite (4,2%), vizând stabilitatea segmentului cu o bună adaptare emoțională.

În cazul anxietății generate de frustrarea nevoii de succes, s-a înregistrat dispariția nivelului foarte înalt, reducerea nivelului înalt a cu 16,6% și o crește semnificativă a nivelul mediu (33,3%), ceea ce atestă o ameliorare a reacțiilor emoționale în situații de eșec/nereușită.

Pentru anxietatea indusă de frica de autoexprimare, rezultatele au scos în evidență dispariția nivelurilor foarte înalt și înalt, însoțite de creșterea nivelului mediu cu 16,7% și a nivelului scăzut cu 8,3%, date care reflectă o îmbunătățire a încrederii în exprimarea personală.

Referitor la anxietatea exteriorizată în situațiile de evaluare a cunoștințelor, s-a evidențiat dispariția nivelul foarte înalt, diminuarea nivelului înalt cu 12,5%, concomitent s-a observat creșterea nivelului mediu cu16,7% și a nivelul scăzut cu 8,3%, ceea ce scoate in evidență o mai bună gestionarea a emoțiilor în contexte evaluative.

Privitor la anxietatea determinată de frica necorespunderii așteptărilor, s-a observat eliminarea nivelului foarte înalt, diminuarea nivelului înalt cu 12,4% și creștere concomitentă a nivelului mediu a cu 16,7%, în timp ce nivelul scăzut a variat nesemnificativ.

Astfel în ansamblu, rezultatele confirmă faptul că intervenția aplicată a contribuit la optimizarea profilului anxios al respondenților, favorizând reducerea manifestărilor intense de anxietate și consolidarea unor reacții psihoemoționale mai echilibrate.

Și rezultatele obținute în urma aplicării testului Lüscher evidențiază modificări semnificative în plan emoțional și caracterologic la dansatorii aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale. S-a constat o creștere evidentă a nivelului aspirațiilor, vizată de creșterea ponderii respondenților cu nivel înalt și eliminarea celor cu nivel scăzut. Aceste date subestimează o consolidare a motivației pentru performanță și o orientare mai clară spre realizarea obiectivelor/ performanțelor personale. Și în ceea ce privește relaționarea interpersonală, s-a remarcat o îmbunătățirea a indicatorului „simpatii", prin diminuarea semnificativă a nivelului scăzut și creșterea nivelului înalt și denotă o dezvoltare a competențelor sociale și o integrare mai eficientă în grupul semenilor. De asemenea s-a constat și scăderea accentuată a nivelului înalt al anxietății (cu 37,55), concomitent cu creșterea nivelurilor moderat (cu 25%) și scăzut (12,5%). Toate aceste vizează o capacitate mai bună de gestionare a stresurilor. În același timp s-a estimat și o reducere a comportamentelor compensatorii inadecvate, ceea ce arată că subiecții au învățat modele comportamentale și strategii de comunicare mai eficiente, precum și strategii a atenției în mediul social.

Concluzii. Interdependența dintre starea psihoemoțională și performanța în dans evidențiază faptul că eficiența armonizării relației dintre ele la dansatorii aflați în perioada dezvoltării sexuale și instabilității psihoemoționale nu poate fi redusă doar la dimensiunea tehnico-motrică, ci reprezintă rezultatul unei integrări complexe între procesele cognitive, afective și comportamentale. În ansamblu, rezultatele confirmă faptul că intervenția aplicată a contribuit la optimizarea profilului anxios al subiecților, favorizând reducerea manifestărilor intense de anxietate și consolidarea unor reacții emoționale mai echilibrate, îmbunătățirea relațiilor interpersonale și diminuarea comportamentelor compensatorii.

BIBLIOGRAFIE

1. TURAB, M.; CALANTONI, PH.; MUSELET D.; TRÉMEAU, A. Emotion Recognition in Contemporary Dance Performances Using Laban Movement Analysis, 2025. Disponibil online: https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.21154
2. ВИЛЬСОН, Г. Психология артистической деятельности. Таланты и поклонники. Москва: Когито-Центр, 2001. 384 с. ISBN: 5-89353-031-4
3. ДУБРОВСКАЯ ,О.Ф. Руководство по использованию восьмицветового тест Люшера. Москва: Когито-Центр, 1999. 64 с. ISBN 5-89353-012-8
4. КОРОЛЕВА, Е.А. Ранние формы танца. Chișinău: Știința, 1977. 204 с.
5. РИМСКИЙ, Р.Р., РИМСКАЯ, С.А. Альманах психологических тестов. Москва: КСП, 1995. 400 с. ISBN 5-88694-019-7
6. ФУРДУЙ, Ф.И., ЕРЕНКОВА, Н.В., ВУДУ, Л.Ф. Стресс и здоровье детей и подростков. Кишинев: Штиинца, 1994. 278 р.

FORMAREA COMPETENȚELOR MATEMATICE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN ACTIVITĂȚI STEAM

DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCIES AT PRESCHOOLS THROUGH STEAM ACTIVITIES

Mihaela PAVLENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Mihaela PAVLENCO, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0003-0442-4444
e-mail: pavlenco.mihaela@upsc.md

CZU: 373.2.022:51
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p668-677

Abstract. In early childhood education, the STEAM approach integrates Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics within an interdisciplinary framework that supports active, experiential, and contextualized learning. STEAM activities facilitate the application of mathematical knowledge in real-life contexts, increasing the relevance and motivation for learning, and contribute to the development of logical, critical, and creative thinking through problem-solving and the exploration of alternative solutions in practical situations. Beyond the cognitive dimension, this approach has a significant impact on socio-emotional development by fostering cooperation, communication, flexibility, and adaptability in group activities. In conclusion, the STEAM methodology represents a modern and effective educational model that supports the integrated development of mathematical competencies and contributes to the holistic development of the preschool child, promoting a positive attitude toward learning, exploration, and innovation.

Keywords: early childhood education, mathematical competencies, mathematical representations, integrated activities, STEAM activities, preschool age, preschoolers.

Dezvoltarea competențelor matematice la copiii de vârstă preșcolară reprezintă o componentă esențială a educației timpurii, având un impact semnificativ asupra succesului ulterior al copilului la celelalte nivele ale sistemului de învățământ. La această vârstă preșcolarii își formează reprezentări despre mulțime, numerele naturale, operații aritmetice (adunarea și scăderea), forme geometrice prin activități practice, manipulative, desprinse din viața reală.

Activitățile de formare a reprezentărilor matematice sunt concepute într-o manieră integrată, reflectând o cerință fundamentală a învățământului preșcolar, care presupune corelarea conținuturilor educaționale și valorificarea interdependenței dintre domeniile de activitate, în vederea asigurării unei învățări coerente, funcționale și adaptate particularităților de vârstă ale copilului.

De aceea, abordarea integrată a conținuturilor curriculare impune educatorul să construiască activități cu conținut matematic, care să răspundă exigențelor socie-

tății contemporane, precum și nevoilor copiilor de a explora și înțelege lumea matematică din mediul înconjurător.

În acest context, educația STEAM configurează un cadru interdisciplinar complex, care *integrează știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica*, în vederea stimulării gândirii critice, a creativității și a capacității de rezolvare a problemelor la copii. Această abordare promovează învățarea experiențială, realizată prin proiecte și activități practice, facilitând explorarea și înțelegerea unor concepte complexe într-o manieră adecvată particularităților de vârstă.

G. Yakman menționează că abordarea interdisciplinară de tip STEAM nu se limitează la predarea separată a disciplinelor, ci integrează știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica într-un cadru educațional coerent, care sprijină formarea gândirii critice, creative și logice încă de la primele etape ale învățării [3].

Savanții D. Clements și J. Sarama subliniază faptul că educația timpurie bazată pe activitățile de tip STEAM facilitează dezvoltarea competențelor matematice și științifice, prin experiențe practice și proiecte aplicate, care permit copiilor să experimenteze, să manipuleze materiale și să aplice cunoștințele în situații autentice [2].

În viziunea N.Cazacioc și E.Coropceanu educația STEAM pune accent pe învățarea practică bazată pe probleme din viața reală a educabilului, în care copiii sunt implicați în activități concrete, experimente, proiecte și probleme reale, ceea ce le permite să aplice cunoștințele teoretice în contexte practice, să învețe prin încercare și eroare. Din altă perspectivă cercetătorii afirmă faptul că colaborarea și comunicarea sunt elementele cheie, care permit educabililor să-și dezvolte abilități de cooperare și leadership, deoarece se lucrează împreună în echipe pentru a aborda probleme complexe și a găsi soluții eficiente pentru acestea [1, p.59-60].

Deci, scopul activităților STEAM nu rezidă în simpla transmitere de informații, ci în configurarea unui mediu educațional integrat, stimulativ și motivant, în cadrul căruia preșcolarii își formează și dezvoltă competențele transversale esențiale pentru abordarea și soluționarea problemelor specifice secolului XXI. Asigurarea eficienței unui asemenea demers educațional implică o proiectare didactică riguroasă, precum și respectarea unor condiții pedagogice și materiale adecvate particularităților de vârstă. Astfel, activitățile STEAM se întemeiază pe o planificare coerentă și sistematică, orientată spre dezvoltarea integrată a competențelor acestor domenii, fundamentându-se pe următoarele cerințe:

- ✓ *Cerințe privind organizarea mediului fizic de învățare*. Spațiul propus pentru organizarea activităților STEAM trebuie să fie sigur, accesibil și flexibil, permițând mobilitatea, manipularea materialelor și desfășurarea activităților practice. Materialele propuse trebuie să fie variate, sigure și adaptate vârstei, incluzând obiecte naturale, instrumente digitale, materiale de construcție și materiale pentru activități artistico-plastice, instrumente de măsură etc. Resursele digitale și tehnologice trebuie să fie utilizate într-un mod interactiv și ghidat pentru a stimula curiozitatea și explorarea.

- ✓ *Cerințe metodologice pentru organizarea activităților STEAM.* Activitățile de tip STEAM trebuie să fie structurate pe etape clare: introducerea temei, explorarea, experimentarea, aplicarea și reflecția. Sarcinile trebuie să fie adaptate nivelului de dezvoltare al copilului și să integreze toate dimensiunile STEAM: Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică. Activitățile trebuie să încurajeze participarea activă, colaborarea și creativitatea, oferind oportunități de alegere și decizie pentru copii. Rolul educatorului în activitățile STEAM este de facilitator și mentor, deoarece el ghidează explorarea, susține învățarea experiențială și observă sistematic progresul copiilor.
- ✓ *Cerințe privind evaluarea activităților STEAM.* Evaluarea trebuie să aibă un caracter formativ, fiind fundamentată pe observații sistematice, înregistrări, comentarii și produsele realizate de copii. Reflecțiile asupra activităților desfășurate, precum și discuțiile purtate cu copiii, vor contribui la consolidarea învățării și va permite ajustarea continuă și optimizarea demersului metodologic.

Aceste cerințe își găsesc aplicabilitatea în următoarele situații de învățare contextualizate prin exemple de activități STEAM desprinse din realitatea cotidiană și orientate spre formarea competențelor matematice la copiii de vârstă preșcolară:

Activitate STEAM „Construim poduri rezistente”

Problema: Cum putem construi un pod rezistent peste un râu, care să susțină o mașină grea din metal (jucărie)?

Obiective:

- ✓ să distingă modalitățile de construcție a unor poduri din filmulețe și imagini;
- ✓ să compare materialele în funcție de masă și lungime la nivel senzorial;
- ✓ să consemneze etapele de construire a podului cu ajutorul unui aparat foto digital;
- ✓ să construiască un pod rezistent din materiale reciclabile;
- ✓ să decoreze podurile respectând o anumită arhitectură sau design inspirat din modelele vizionate în materialul video.

Activități:

1. *Introducerea temei*. Educatorul le prezintă copiilor o poveste scurtă despre o mașină care trebuie să ajungă pe celălalt mal al unui râu, dar nu are pe unde. Se creează contextul de învățare prin reprezentarea unui râu dintr-o bucată de pânză de culoare albastră.
2. *Explorarea*. Educatorul prezintă copiilor la un dispozitiv (televizor/ calculator/ tabletă) filmulețe sau imagini cu poduri reale și printr-o discuție se evidențiază cum se construiesc podurile ca să fie rezistente. Se propune mai apoi preșcola-

rilor mai multe materiale reciclabile: role de la hârtie igienică, bețe de înghețată, bandă adezivă, pungi din polietilenă, plastilină, cuburi din lemn, ață groasă.

3. *Experimentarea*. Copiii vor fi organizați în 3–4 grupuri, fiecare grup având sarcina de a analiza și explora materialele puse la dispoziție. În etapa inițială, preșcolarii vor selecta din mulțimea de 3 mașini pe cea mai grea, realizând comparația lor prin intermediul simțului baric. Ulterior, aceștia vor testa rezistența materialelor în raport cu greutatea vehiculului ales, vor compara lungimea materialului cu lățimea râului, investigând astfel proprietățile acestora prin acțiuni directe. Cadrul didactic va interveni prin întrebări orientative, menite să sprijine observarea și înțelegerea caracteristicilor constructive ale modelelor, asigurând totodată libertatea copiilor de a lua decizii în mod independent.
4. *Aplicarea*. Grupurile vor realiza construcția propriu-zisă a podului, distribuindu-și sarcinile în mod echilibrat în cadrul echipei. Pe parcursul desfășurării activității, copiii vor utiliza un aparat foto digital pentru a documenta etapele și fazele procesului de construire a podului, asigurând astfel o înregistrare vizuală a progresului realizat. Podul va fi decorat în conformitate cu o anumită arhitectură și cu un design inspirat din modelele vizionate în materialul video, respectând principiile estetice și structurale observate anterior.
5. *Evaluarea și reflecția*. Copiii vor testa rezistența podului prin plasarea mașinii pe suprafața acestuia. În situația în care structura rezistă, aceștia își vor exprima satisfacția prin aplauze, iar în cazul în care podul nu suportă greutatea, cadrul didactic va interveni cu întrebări de tipul: „Ce parte a podului a cedat?”, „Cum am putea interveni pentru a-i crește rezistența?” sau „Ce modificări ar putea fi realizate pentru a-l face mai stabil?”, stimulând reflecția și identificarea soluțiilor de îmbunătățire.

Activitate STEAM „Balanța fermecată”

Problema: Cum putem măsura masa unor corpuri în absența unei balanțe, utilizând exclusiv materiale reciclabile disponibile?

Obiective:

1. să recunoască 2-3 tipuri de cântare din informația propusă;
2. să distingă masa unor corpuri cu ajutorul balanței;
3. să înregistreze etapele de creare a balanței, folosind dispozitive tehnice;
4. să compare dimensiunile unor corpuri, utilizând expresiile mai lung/ scurt de aceeași lungime;
5. să asambleze o balanță funcțională din materiale reciclabilă;
6. să deseneze elemente decorative pe suprafața paharelor balanței.

Activități:

1. *Introducerea temei*. Educatorul le spune copiilor o poveste despre un negustor din piață care vindea fructe. Acest negustor într-o zi venind în grabă la piață a

uitat cântarul acasă și nu știa cum să deservească oamenii. Negustorul și-a adus aminte de balanța lui magică, care îi arată mereu adevărul. Educatorul prezintă o balanță și evidențiază că acesta e un cântar pe care l-ar putea folosi negustorul.

2. *Explorarea*. Copiii vizionează un scurt material video sau analizează imagini care ilustrează diferite tipuri de cântare cu talere și balanțe. În urma observației, se inițiază o discuție privind modul de funcționare al balanței, evidențiindu-se, prin explorare practică, faptul că talerul pe care se află corpul mai greu coboară, iar cel cu corpul mai ușor se ridică. Cadrul didactic prezintă materialele necesare (umerașe rezistente, sfoară groasă, pahare mari din carton sau plastic perforate, cutii mici din carton) și formulează întrebări stimulative de tipul: *„Cum credeți că ne pot ajuta aceste materiale să construim o balanță?”*. Ulterior, copiii sunt provocați să reflecteze asupra utilizării unor obiecte familiare (nuci, prune, mere, pere), fiind întrebați ce tip de activități pot realiza cu acestea având o balanță.
3. *Experimentarea*. Preșcolarii, organizați în grupuri, vor desfășura activități de explorare a masei unor fructe, identificând, prin intermediul simțului baric, care dintre acestea sunt mai grele sau mai ușoare. De asemenea, copiii vor testa comportamentul unui umeraș suspendat (de clanța ușii sau de un suport), observând modul în care acesta se înclină atunci când este solicitat pe una dintre părți. Cadrul didactic va ghida activitatea prin întrebări de tip problematizare: *„Cum putem face ca umerașul să stea în echilibru?”, „Ce înseamnă atunci când balanța are talerele la același nivel?”*, facilitând astfel înțelegerea conceptului de echilibru și a relației dintre mase.
4. *Aplicarea*. Grupele construiesc balanța după algoritmul propus. Copiii măsoară sforile după modelul oferit, le compară și stabilesc care este mai lungă și care este mai scurtă. Ulterior, sunt ghidați să taie două sfori de aceeași lungime, dezvoltând, astfel, deprinderi de măsurare și comparare. Sforile sunt apoi introduse prin orificiile paharelor și fixate la capetele umerașului, astfel încât acestea să se afle la același nivel. Pentru a verifica corectitudinea montajului, copiii utilizează o panglică pentru a măsura și compara lungimea sforilor. Pe parcursul activității, preșcolarii folosesc un aparat foto pentru a documenta etapele de realizare a balanței, de la fixarea sforilor până la verificarea echilibrului. Ulterior, aceștia decorează paharele cu markere, personalizându-și creațiile.
5. *Evaluarea și reflecția*. În etapa de explorare funcțională, copiii plasează în pahare fructe observând comportamentul balanței. Dacă balanța este perfect orizontală, echipa aplaudă, iar dacă se înclină prea mult într-o parte, educatorul întreabă: *„Am pus prea multe fructe sau prea puține?”, „Ce facem ca să echilibrăm balanța?”*.

Se vor exersa și alte situații de determinare a masei altor fructe cu ajutorul balanței construite.

Activitate STEAM „Mașinuța din Orașul Formelor”

Problema: Cum putem construi o mașină folosind exclusiv figuri geometrice din carton gros (cercuri, pătrate, triunghiuri, dreptunghiuri), care să se poată mișca pe o rampă înclinată?

Obiective:

- să identifice figurile geometrice (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi) în modele și în forma unor corpuri;
- să compare figurile geometrice evidențiind proprietățile acestora la nivel senzorial;
- să consemneze etapele de asamblare a mașinuței cu ajutorul unui aparat foto digital sau al unei tablete;
- să construiască un vehicul funcțional îmbinând figurile geometrice din carton cu axe din bețe de lemn și paie;
- să decoreze mașinuțele respectând un design inspirat din vehiculele vizionate, personalizând fiecare formă geometrică.

Activități:

1. *Introducerea temei*. Cadrul didactic le prezintă copiilor o poveste despre un poștaș din „Orașul Formelor” căruia i s-a stricat mașina chiar înainte de a livra coletele importante. Poștașul are nevoie urgentă de o mașină nouă, dar în orașul lui totul trebuie să fie construit doar din cercuri, pătrate, triunghiuri și dreptunghiuri.
2. *Explorarea*. Copiii cercetează mașinile și descoperă cum se mișcă acestea pe o rampă, ce formă ai unele piese: roțile seamănă cu cercuri, ușile cu niște dreptunghiuri, geamurile cu niște pătrate. Se prezintă copiilor materialele de lucru: bucăți de carton gros decupate în cele 4 figuri geometrice, paie de plastic, bețe subțiri de lemn, bandă adezivă, plastilină.
3. *Experimentarea*. Copiii sunt organizați în grupuri. În prima etapă, preșcolarii testează figurile geometrice pe o mică rampă din carton pentru a vedea cum se deplasează. Ei vor descoperi prin acțiune directă că pătratul, triunghiul și dreptunghiul alunecă sau se opresc din cauza vârfurilor, pe când cercul se rostogolește ușor. Cadrul didactic intervine prin întrebări orientative: „*Oare am putea folosi pătrate pentru roți? De ce nu?”*, „*Care formă este cea mai lungă și potrivită pentru baza mașinii?”* (dreptunghiul).
4. *Aplicarea*. Grupurile realizează construcția mașinuței, distribuindu-și sarcinile. Copiii aleg un dreptunghi mare pentru caroserie, adaugă pătrate pentru geamuri și un triunghi în față pentru botul mașinii (aerodinamică). Pentru a construi roțile, copiii fixează paiele de plastic pe dreptunghi cu ajutorul bandei adezive, trec bețele de lemn prin ele și înfig la capete cercurile de carton, fiind fixate cu puțină plastilină ca să nu iasă de pe băț. Pe parcurs, un copil din echipă fotografiază etapele îmbinării axelor și roților. Formele sunt colorate și decorate creativ de către preșcolari.

5. *Evaluarea și reflecția*. Se așază o planșă lungă de lemn sau carton gros, creându-se o rampă. Fiecare grupă își testează mașinuța lăsând-o să coboare. Dacă mașina se rostogolește până jos, echipa este apreciată prin aplauze, iar dacă vehiculul se blochează, alunecă în loc fără să se miște roțile sau acestea ating caroseria, educatorul adresează întrebări: *„Ce parte a mașinii atinge suprafața rampei?”*, *„Cum sunt roțile față de caroseria mașinii? (Cum sunt cercurile față de dreptunghi?)*, *„Cum putem ajusta bețele pentru ca cercurile să se învârtă liber?”* etc.

Activitate STEAM „Coacem Pască”

Problema: Cum poate fi preparată o Pască tradiționale care să susțină umplutura de brânză fără să se scurgă, respectând o rețetă exprimată exclusiv în unități de măsură nestandarde?

Obiective:

1. să identifice transformările de stare ale ingredientelor vizionând un material video;
2. să investigheze la nivel senzorial capacitatea diferitelor recipiente comparându-le între ele;
3. să consemneze etapele rețetei, realizând fotografii digitale pentru a crea propria „Carte de bucate a grupei”;
4. să modeleze structura de bază a păștii, creând un baraj rezistent care să mențină umplutura;
5. să măsoare cantitățile necesare pentru Pască utilizând unități nestandarde, respectând proporțiile rețetei.

Activități:

1. *Introducerea temei*. Educatorul le povestește copiilor despre o bunicuță căreia i s-a stricat cântarul de bucătărie chiar înainte de Paște. Pentru că trebuie să pregătească pasca pentru nepoți, ea a descoperit un secret: rețeta magică folosind doar obiecte din bucătărie. Se prezintă „instrumentele magice”: o cană de ceai, o lingură de lemn, un pahar mic, o lingură mare.
2. *Explorarea*. Copiii vizionează la televizor un scurt videoclip în care se observă cum crește aluatul cu drojdie și cum se împletește marginea unei păști. Educatorul le prezintă apoi ingredientele pe masă: făină, lapte călduț, brânză de vaci, zahăr, ouă, stafide. Se discută despre modul de creare a unei păscuțe: *„De ce are nevoie de o margine înaltă?”*
3. *Experimentarea*. Înainte de a începe rețeta, copiii sunt împărțiți pe grupuri mici pentru a explora și testa unitățile de măsură nestandarde. Prin acțiuni, ei investighează: *„Câte linguri de făină încap într-o cană?”*, *„Ce se întâmplă dacă punem prea mult lichid în făină?”*, ghidându-i să înțeleagă importanța respectării cantităților.

4. *Aplicarea*. Grupurile primesc boluri și își împart sarcinile. Copiii măsoară și adaugă ingredientele numărând cu voce tare unitățile nestandarde (ex: un copil sparge ouăle, altul amestecă ouăle cu *o lingură* de zahăr, altul pune *2 căni* de făină, altul toarnă *un pahar* de lapte, altul adaugă *1 pumn* de stafide în brânză etc.). Un copil din echipă fotografiază fiecare etapă cu aparatul foto digital/tableta. După ce frământă, trec la faza de „inginerie": întind baza rotundă, iar din altă bucată modelează două șnururi pe care le împletesc și le așază pe margine, apăsând bine pentru a crea un „zid" stabil. La final, toarnă cu grijă brânza în centru și decorează cu cruciulițe din aluat sau stafide.
5. *Evaluarea și reflecția*. Păscuțele sunt duse la bucătăria grădiniței și se coc la cuptor electric la temperatura de 180°C. Cât timp se coc, copiii privesc pozele făcute și rememorează pașii. După coacere, se face evaluarea vizuală a structurii, evidențiindu-se dacă *„... a rezistat barajul împletit?"*, *„... a curs brânza?"*, *„... a crescut aluatul?"*. În cazul în care marginea păscuței s-a desfăcut, educatorul adresează întrebări: *„Oare trebuia să apăsăm mai tare capetele aluatului?"*. Activitatea se încheie festiv, prin degustarea preparatului delicios obținut prin efort comun.

Activitatea STEAM „Albinuța în poiana fermecată"

Problema: Cum o putem ajuta albinuța Bee-Bot să ajungă la stup, urmând un traseu corect printre flori?

Obiective:

- să recunoască părțile componente ale albinuței Bee-Bot și funcțiile acestora;
- să planifice un algoritm anticipând mișcarea în spațiu pe un covoraș cu grilă;
- să înregistreze traseul parcurs de albinuță realizând un scurt clip video cu ajutorul unei tablete;
- să programeze robotul Bee-Bot introducând codul corect pentru a ocoli obstacolele și a ajunge la destinație;
- să decoreze pătratele covorașului cu flori și un stup confecționate din hârtie, respectând un design inspirat din natură.

Activități:

1. *Introducerea temei*. Educatorul le prezintă copiilor o poveste despre o albinuță (Bee-Bot) care s-a rătăcit într-o poiană fermecată după ce a adunat mult polen. Ea trebuie să se întoarcă urgent la stup înainte de lăsarea nopții, dar poate păși doar pe pătrățelele care au flori, ocolind pietrele periculoase.
2. *Explorarea*. Copiii vizionează la un dispozitiv un scurt filmuleț despre cum comunică albinele reale prin dans. Cadrul didactic le prezintă apoi robotul Bee-Bot, explicându-le că el înțelege doar dansul săgeților de pe butoane. Se propun materialele: covorașul transparent cu grilă (pătrate de 15x15 cm), cartonașe cu săgeți direcționale, flori din hârtie colorată de diferite culori mărimi și specii, cuburi de lemn/ pietricele pentru obstacole și un stup de carton, care sunt examinate.

3. *Experimentarea*. Copiii vor lucra în 3 grupuri. În prima etapă, ei analizează butoanele albinuței și testează mișcările pe un singur rând de pătrate. Apasă butonul „Înainte" și observă că face un pas. Cadrul didactic intervine prin întrebări orientative: *„Când apăsăm butonul de întoarcere la stânga/ dreapta, albinuța merge pe următorul pătrat sau doar se rotește pe loc?"*. Copiii descoperă prin acțiune directă că robotul doar se rotește, având nevoie de o nouă comandă „Înainte" pentru a avansa.
4. *Aplicarea*. Grupurile realizează „Poiana fermecată" așezând stupul la un capăt al covorașului transparent, florile pe anumite pătrate, construind astfel un drum. Copiii adaugă și 1-2 cuburi de lemn sau pietricele pe suprafața covorului, care vor reprezenta ca obstacole. Preșcolarii își distribuie sarcinile: un copil așază cartonașele cu săgeți pe masă pentru a scrie „codul", planificând traiectoria de mișcare a albinei, altul apasă butoanele pe Bee-Bot conform cartonașelor, iar altul folosește tableta pentru a filma momentul rulării programului. Florile și stupul sunt colorate cu grijă înainte de a fi plasate sub covoraș.
5. *Evaluarea și reflecția*. Copiii apasă butonul „GO" și urmăresc traseul albinuței. În situația în care Bee-Bot ajunge exact la stup, aceștia își vor exprima satisfacția prin aplauze. În cazul în care albinuța se lovește de un cub, iese de pe covoraș sau merge în altă direcție, cadrul didactic va interveni cu întrebări de tipul: *„Unde a greșit albinuța pașii?"*, *„Oare am uitat să apăsăm butonul de ștergere a memoriei înainte de a scrie noul cod?"* sau *„Avem nevoie de o întoarcere la stânga în loc de dreapta?"*, realizând astfel ajustarea algoritmului de mișcare a albinuței.
6. Deci, activitățile de tip STEAM pot fi reconceptualizate ca un cadru educațional integrator, centrat pe învățarea experiențială, care facilitează formarea competențelor matematice prin raportare directă la situații concrete și relevante pentru copil. În acest context, conceptele matematice nu sunt transmise izolat, ci sunt construite activ, prin explorare, manipulare și aplicare practică, contribuind la dezvoltarea unor abilități fundamentale precum numărarea, compararea, clasificarea, ordonarea și estimarea, precum și la înțelegerea relațiilor cantitative și spațiale.

Din perspectivă interdisciplinară, integrarea componentelor specifice științei, tehnologiei, ingineriei și artelor extinde semnificația învățării matematice, transformând-o într-un proces dinamic, orientat spre investigare și rezolvare de probleme. Astfel, copilul devine participant activ în construirea cunoașterii, fiind stimulat să gândească critic, să formuleze ipoteze și să identifice soluții alternative în contexte autentice de învățare.

Totodată, activitățile STEAM capătă valențe formative complexe, susținând nu doar dezvoltarea cognitivă, ci și pe cea socio-emoțională, motrică. Prin colaborare, comunicare și implicare activă în sarcini de grup, copiii își dezvoltă competențe precum flexibilitatea, adaptabilitatea și capacitatea de cooperare. În acest sens, metodologia STEAM se conturează ca un demers pedagogic strategic, care valorifică învățarea prin experiență și experimentare, contribuind la formarea unei atitudini pozitive față de cunoaștere, explorare și inovație.

BIBLIOGRAFIE:

1. CAZACIOC, N.; COROPCEANU, E. Abordări STE(A)M în educație și cercetare. Chișinău: CEP UPSC, 2025. 276 p. ISBN: 978-9975-48-226-4.
2. CLEMENTS, D.H.; SARAMA, J. Early Childhood Mathematics Intervention. Teaching Science. 2011, vol. 333, pp. 968-970. ISSN 0036-8075; online ISSN 1095-9203
3. YAKMAN, G. STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. Site web. (2008). Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education [accesat 2026-03-26].

ANALIZA EFICIENȚEI STAGIULUI DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICUM

Aliona OHRIMENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Elena STAMATI, asistent univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Aliona OHRIMENCO, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinau,
ORCID: 0000-0001-6353-5529
e-mail: ohrimenco.aliona@upsc.md
Elena STAMATI, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chișinau,
ORCID: 0000-0002-7191-0963
e-mail: stamati.elena@upsc.md

CZU: 378.147:373.2
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p678-696

Abstract. Grounded in the national regulatory framework and strategic orientations aimed at aligning initial teacher education with labor market requirements, the study highlights the central role of teaching practice as a key mechanism for integrating theoretical knowledge into authentic educational contexts. Empirical data indicate that teaching practice facilitates the development of competencies in instructional design, classroom management, educational communication, and pedagogical reflection. The analysis of responses reveals both the strengths of the practicum–namely the applicability of knowledge, effective mentorship, and professional integration–as well as certain limitations, such as the short duration, insufficient resources, and initial adaptation challenges. Mentors' evaluations further confirm students' progress in terms of instructional autonomy and professional integration throughout the practicum.

Keywords: *pedagogical practice, competencies, skills, professional, assessment, evaluation, motivation*

În contextul actual al modernizării sistemului educațional din Republica Moldova, formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația timpurie capătă o importanță strategică. Transformările curriculare, orientarea spre educația centrată pe copil și implementarea standardelor de calitate în instituțiile de educație timpurie impun pregătirea unor specialiști capabili să răspundă cerințelor reale ale mediului educațional. În acest context, formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația timpurie devine un domeniu prioritar, deoarece calitatea educației preșcolare este direct dependentă de nivelul de pregătire profesională al educatorului.

Formarea inițială a cadrelor didactice este reglementată la nivel legislativ de Codul educației al Republicii Moldova, care stabilește că pregătirea profesională a viitorilor pedagogi trebuie să asigure nu doar achiziția cunoștințelor teoretice, ci și dezvoltarea competențelor necesare exercitării funcției didactice în contexte educaționale autentice. Documentul stipulează explicit că pregătirea profesională a viitorilor pedagogi include obligatoriu activități practice desfășurate în instituțiile de învățământ, acestea având rolul de a facilita integrarea profesională și adaptarea la mediul ocupațional [1].

La nivel strategic, în sistemul educațional al Republicii Moldova, stagiul de practică are și o importantă dimensiune socio-economică. Strategia „Educația-2030" evidențiază necesitatea corelării programelor universitare cu cerințele pieței muncii și a reducerii discrepanței dintre pregătirea teoretică și competențele profesionale solicitate de angajatori. Documentul accentuează, totodată, extinderea perioadelor de practică realizate în instituțiile educaționale și dezvoltarea mecanismelor de mentorat profesional, subliniind rolul decisiv al experienței pedagogice directe în formarea competențelor viitorului educator [9, p. 31-32]. Aceste orientări sunt concretizate prin Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova, care situează formarea inițială a cadrelor didactice în paradigma rezultatelor învățării. Dobândirea calificării profesionale presupune demonstrarea competențelor pedagogice în situații educaționale reale, absolventul domeniului Științe ale educației fiind chemat să evidențieze capacitatea de proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților educaționale cu copiii în contexte autentice de învățare [3]. În aceste condiții, aceste rezultate ale învățării nu pot fi atinse exclusiv prin instruire teoretică, fiind indispensabilă exersarea lor în mediul instituțional.

Profilul ocupațional al educatorului este descris de Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice, care definesc cadrul didactic drept specialist capabil să creeze situații educaționale, să observe dezvoltarea copilului, să colaboreze cu familia și să reflecteze asupra propriei activități pedagogice. Competențele profesionale nu sunt concepute ca simple achiziții teoretice, ci ca structuri funcționale manifestate în activitatea didactică efectivă [8]. Formarea acestor competențe se realizează progresiv, iar stagiul de practică pedagogică reprezintă etapa în care competențele devin operaționale și observabile.

În acest fel, stagiul de practică pedagogică reprezintă componenta esențială a formării profesionale inițiale a studenților Facultății Științe ale Educației, programul de studiu Pedagogie preșcolară.

Practica pedagogică reprezintă elementul fundamental al procesului de profesionalizare inițială a viitorului cadru didactic. Aceasta nu se reduce la simpla valorificare a cunoștințelor teoretice, ci constituie un demers amplu de integrare în profesie. În cadrul stagiului, studentul se familiarizează cu specificul organizațional al instituției de educație timpurie, își conturează propriul stil didactic și inițiază formarea identității profesionale. Studiile de specialitate subliniază faptul că identitatea profesională a educatorului se construiește prioritar în contexte autentice de activitate, prin relaționarea directă cu copiii, mentorii și părinții [10; 11].

Practica pedagogică reprezintă componenta aplicativă a formării inițiale a cadrului didactic, desfășurată în mediul educațional real, prin intermediul căreia studentul își formează și exersează competențele profesionale didactice prin observarea procesului instructiv-educativ, asistarea educatorului și proiectarea, organizarea și evaluarea activităților didactic [2, p. 4].

În instituțiile de educație timpurie sunt frecvent semnalate dificultăți de integrare profesională a cadrelor didactice debutante, generate de experiența practică limitată și de cunoașterea insuficientă a activității reale a educatorului. În aceste condiții, practica pedagogică se configurează drept principalul mecanism de trecere de la statutul de student la cel de profesionist angajat.

Prin participarea sistematică la activitățile educaționale din grădiniță, studentul își dezvoltă competențe de proiectare didactică, management al grupului de copii, evaluare a dezvoltării copilului și comunicare educațională. Totodată, practica pedagogică contribuie la orientarea profesională realistă și la consolidarea motivației pentru profesie, facilitând inserția pe piața muncii imediat după absolvire.

În concordanță cu prevederile Regulamentului-cadru privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică în învățământul superior, stagiul de practică trebuie să asigure corelarea dintre competențele formate în universitate și cerințele reale ale profesiei didactice, realizând integrarea teoriei cu practica educațională [6]. Prin implicarea constantă în activitățile educaționale din instituția preșcolară, studentul își formează competențe de proiectare didactică, de gestionare a grupului de copii, de evaluare a dezvoltării acestora și de comunicare pedagogică. În același timp, practica pedagogică favorizează o orientare profesională realistă și întărește motivația pentru exercitarea profesiei, facilitând integrarea rapidă pe piața muncii după finalizarea studiilor. Prin urmare, practica pedagogică poate fi considerată indicatorul cel mai relevant al calității formării inițiale a educatorilor, deoarece reflectă nivelul de pregătire reală al absolventului pentru exercitarea profesiei și gradul de compatibilitate dintre programul de studii și cerințele sistemului educațional.

Operaționalizarea competențelor pedagogice se realizează în cadrul stagiului de practică pedagogică, reglementat instituțional de UPS „Ion Creangă" din Chișinău prin Regulamentul privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică. Practica pedagogică reprezintă componenta aplicativă a formării profesionale, realizată prin integrarea studentului în mediul educațional real și prin participarea directă la activitatea instructiv-educativă. În acest context, studentul parcurge etape succesive de observare pedagogică, analiză a activității cadrului didactic, proiectare și realizare a activităților, precum și reflecție asupra intervenției educaționale [7].

Scopul prezentului raport de analiză pedagogică constă în examinarea modului de organizare și desfășurare a stagiului de practică pedagogică al studenților programului de studiu *Pedagogie preșcolară*, precum și evaluarea contribuției acestuia la formarea competențelor profesionale și la facilitarea inserției pe piața muncii în domeniul educației timpurii din Republica Moldova.

Scopul cercetării constă în analiza eficienței formative a stagiului de practică în dezvoltarea competențelor profesionale ale studenților programului de studii *Peda-*

gogie preșcolară, precum și în determinarea rolului acestuia în facilitarea inserției absolvenților pe piața muncii din domeniul educației timpurii din Republica Moldova.

Pentru realizarea scopului au fost formulate următoarele **obiective de cercetare:**

- identificarea rolului practicii pedagogice în sistemul de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația timpurie;
- evaluarea modului de organizare și desfășurare a stagiului de practică în instituțiile de educație timpurie partenere;
- determinarea nivelului de formare a competențelor pedagogice ale studenților pe parcursul stagiului;
- analiza dificultăților întâmpinate de studenți în perioada practicii;
- stabilirea contribuției stagiului de practică la integrarea profesională și la angajarea absolvenților;
- elaborarea unor recomandări pedagogice pentru optimizarea organizării și desfășurării practicii.

Studiul a fost realizat în perioada desfășurării stagiului de practică al studenților programului de studii Pedagogie preșcolară și a vizat analiza modului în care experiența practică contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale și la integrarea în mediul educațional autentic. Cercetarea s-a desfășurat în condiții naturale, în instituțiile de educație timpurie partenere ale facultății, fără a perturba procesul educațional curent. Aceasta a constituit etapa centrală a cercetării și a coincis cu desfășurarea propriu-zisă a stagiului de practică pedagogică.

Organizarea și desfășurarea studiului s-au fundamentat pe documentele metodologice care reglementează realizarea stagiilor de practică pedagogică în cadrul programului de studii Pedagogie preșcolară, elaborate de UPS „Ion Creangă" din Chișinău: *Ghidul practicii pedagogice I* [4] și *Ghidul practicii pedagogice II* [5]. Acestea sunt organizate în conformitate cu prevederile Codului educației și reprezintă o componentă obligatorie a procesului educațional, având drept finalitate aprofundarea cunoștințelor teoretice și formarea competențelor stabilite de Cadrul Național al Calificărilor. Potrivit documentului metodologic, practica pedagogică este etapa în care elementele formării profesionale se integrează efectiv, constituind cadrul de dezvoltare a aptitudinilor didactice și de configurare a stilului pedagogic individual. Această prevedere evidențiază faptul că practica nu are doar un rol aplicativ, ci funcționează ca principal mecanism de transformare a cunoștințelor teoretice în competențe profesionale operaționale.

Potrivit Ghidului de practică, stagiul urmărește formarea integrată a competențelor profesionale ale viitorului educator, depășind nivelul realizării unor activități didactice izolate. Studentul-practicant trebuie să demonstreze capacități de observare pedagogică a copilului, proiectare și organizare a activităților educaționale, comunicare educațională eficientă, evaluare a dezvoltării copilului, reflecție asupra propriei activități și relaționare profesională cu actorii implicați în procesul educațional. Ast-

fel, practica pedagogică devine cadrul aplicativ în care cunoștințele teoretice sunt transformate în competențe operaționale și comportamente profesionale, iar studentul pedagog trece de la statutul de beneficiar al formării la cel de participant activ în procesul educațional, demonstrând capacitatea de a proiecta, organiza, evalua și reflecta asupra propriei activități didactice [4, p. 3-5; 5, p. 4-5].

Competențele profesionale ale studentului-practicant se dezvoltă progresiv, de la nivel cognitiv la nivel reflexiv, parcurgând etapele cunoașterii teoretice, aplicării practice, organizării activității educaționale, comunicării pedagogice și analizei reflexive a propriei activități.



Figura 1. Competențe dezvoltate studenților pedagogi în cadrul stagiului de practică pedagogică

În vederea investigării modului de realizare și a eficienței stagiului de practică în formarea inițială a cadrelor didactice, a fost aplicat un chestionar unui eșantion de 41 de mentori și metodiști ai stagiului de practică pedagogică. Datele obținute au fost prelucrate prin raportarea frecvențelor absolute la numărul total de participanți și transformarea acestora în valori procentuale, ceea ce a permis evidențierea distribuției răspunsurilor pentru fiecare item și formularea unor interpretări relevante din perspectivă pedagogică.

Analiza datelor referitoare la *dimensiunea competențelor cognitive*, respectiv cunoașterea domeniului educației timpurii, evidențiază o distribuție predominant favorabilă a răspunsurilor, ceea ce reflectă un nivel ridicat de *internalizare a fundamentelor teoretice*, studenții demonstrând capacitatea de a înțelege și explica conceptele esențiale ale educației timpurii.

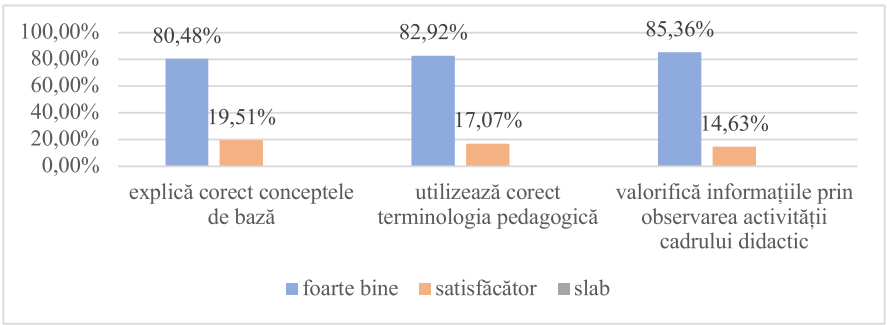


Figura 2. Aprecierea competențelor cognitive în cadrul stagiului de practică

Indicatorul 1 *explicarea corectă a conceptelor*, rezultatele arată că 33 dintre mentori și metodiști (80,48%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 8 mentori/metodiști (19,51%) au indicat nivelul „satisfăcător". Absența evaluărilor negative sugerează eficiența procesului de formare teoretică, precum și coerența curriculară a programului de studii.

Un profil similar se conturează și în cazul *utilizării corecte a terminologiei pedagogice* specifice în activitățile cu copiii: 34 de mentori/metodiști (82,92%) apreciază această competență ca fiind dezvoltată la nivel „foarte bine", în timp ce restul răspunsurilor se încadrează în categoria „satisfăcător" (7 mentori/metodiști sau 17,07%). Rezultatele confirmă dezvoltarea competenței de operare cu *limbajul pedagogic de specialitate*, esențială pentru comunicarea didactică eficientă și pentru profesionalizarea discursului educațional. Utilizarea adecvată a terminologiei reflectă nu doar acumularea de cunoștințe, ci și capacitatea de a le integra în practică.

De asemenea, în ceea ce privește *valorificarea informațiilor obținute prin studiul individual și observarea activității educatorului*, distribuția răspunsurilor indică un nivel ridicat de performanță, 35 dintre mentori/metodiști (85,36%) selectând varianta „foarte bine", iar restul 14,63% (6 mentori/ metodiști) situându-se la nivel „satisfăcător". Aceste rezultate evidențiază dezvoltarea capacităților de *transfer și integrare a cunoștințelor*, studenții demonstrând abilitatea de a valorifica experiențele de observare și studiul individual în propriul demers didactic. Indicatorul reflectă, de asemenea, formarea unei atitudini reflexive față de practica educațională.

Analiza *competențelor de aplicare didactică* evidențiază modul în care studenții reușesc să transpună cunoștințele teoretice în practică educațională, fiind investigate trei dimensiuni esențiale: respectarea cadrului normativ, aplicarea curriculumului și utilizarea metodelor și tehnologiilor educaționale.

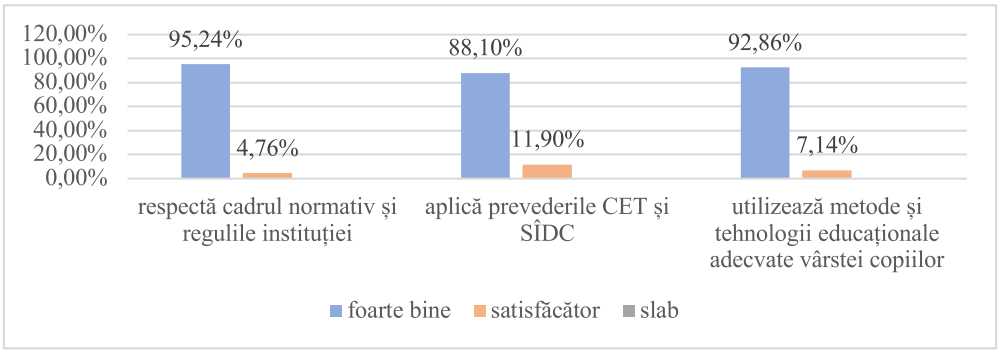


Figura 3. Aprecierea competențelor de aplicare didactică în cadrul stagiului de practică

Rezultatele evidențiază un nivel ridicat de dezvoltare a competenței privind *respectarea cadrului normativ și a regulilor instituției de educație timpurie*. Astfel, 40 de metodiști/mentori, reprezentând 95,24% din totalul eșantionului, au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 2 metodiști/mentori (4,76%) au indicat nivelul „satisfăcător", fără a se înregistra evaluări negative – ceea ce reflectă o bună

asimilare a normelor profesionale și o adaptare eficientă la cerințele mediului instituțional, constituind o premisă esențială pentru integrarea profesională.

În ceea ce privește *capacitatea de aplicare a prevederilor curriculumului și a standardelor de dezvoltare a copilului*, rezultatele indică faptul că 37 de metodiști/mentori (88,10%) apreciază această competență ca fiind dezvoltată la nivel „foarte bine", iar 5 metodiști/mentori (11,90%) o evaluează ca fiind „satisfăcătoare". Deci existența unui segment de răspunsuri moderate indică necesitatea aprofundării competențelor de proiectare și implementare didactică, în special în situații educaționale variate și complexe.

Un nivel ridicat de dezvoltare se constată și în cazul *utilizării metodelor și tehnologiilor educaționale* adecvate vârstei copiilor. Astfel, 39 de respondenți (92,86%) au evaluat această dimensiune la nivelul „foarte bine", iar 3 respondenți (7,14%) la nivelul „satisfăcător", fără înregistrarea unor evaluări negative. Aceste rezultate evidențiază capacitatea studenților de a selecta și aplica strategii didactice adaptate particularităților de vârstă, reflectând o bună pregătire metodologică și o înțelegere adecvată a principiilor educației timpurii.

Competențele organizatorice ale studenților se conturează ca fiind bine dezvoltate, constituind un fundament solid pentru exercitarea eficientă a rolului didactic. Totodată, rezultatele sugerează necesitatea continuării procesului de formare, în special în direcția optimizării managementului timpului și al implicării active a copiilor în activitățile educaționale.

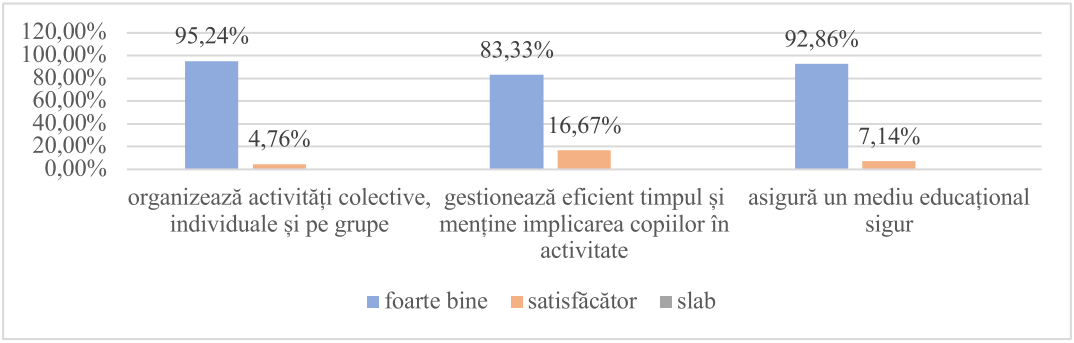


Figura 4. Aprecierea competențelor organizatorice în cadrul stagiului de practică

În ceea ce privește *capacitatea de organizare a activităților colective*, pe grupuri și individuale cu copiii, rezultatele indică faptul că 40 de mentori/metodiști (95,24%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 2 mentori/metodiști (4,76%) au indicat nivelul „satisfăcător", studenții demonstrând *capacitatea de a structura activitățile educaționale în funcție de particularitățile grupului și ale fiecărui copil*.

Referitor la *gestionarea eficientă a timpului și menținerea implicării copiilor în activitate*, datele relevă o distribuție ușor mai nuanțată. Astfel, 35 de mentori/metodiști (83,33%) au apreciat această competență ca fiind „foarte bine" dezvoltată, iar 7 mentori/metodiști (16,67%) au evaluat-o ca fiind „satisfăcătoare". În ceea ce privește

asigurarea unui mediu educațional sigur și adecvat particularităților de vârstă, rezultatele indică faptul că 39 de mentori/metodiști (92,86%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 3 mentori/metodiști (7,14%) la nivelul „satisfăcător", fără înregistrarea unor evaluări de nivel „slab". Aceste date reflectă capacitatea studenților de a crea un climat educațional securizant și favorabil dezvoltării armonioase a copiilor, în concordanță cu principiile educației timpurii.

Competențele de proiectare și creativitate constituie o dimensiune esențială a profesionalizării didactice, reflectând capacitatea studentului de a concepe, adapta și diversifica activitățile educaționale în funcție de particularitățile și nevoile copiilor.

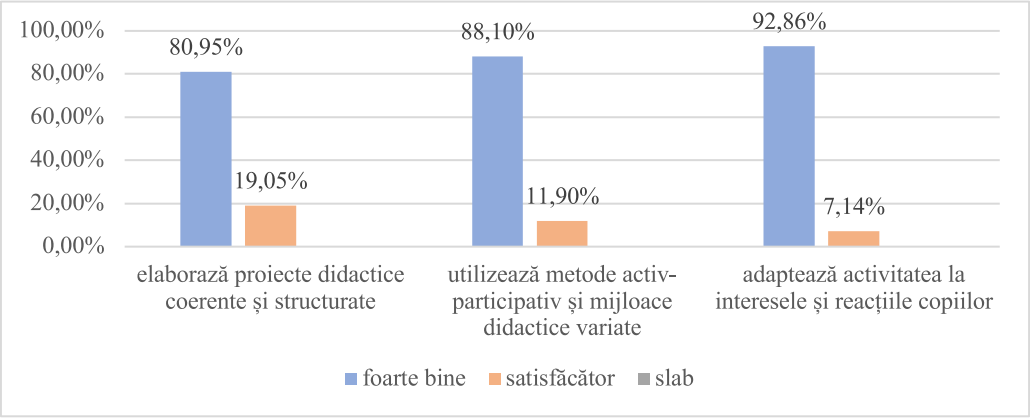


Figura 5. Aprecierea competențelor de proiectare și creativitate

În ceea ce privește *capacitatea de elaborare a proiectelor didactice coerente și structurate*, rezultatele indică faptul că 34 de mentori/metodiști (80,95%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 8 mentori/metodiști (19,05%) au apreciat-o ca fiind „satisfăcătoare" – distribuție ce relevă faptul că majoritatea studenților dețin abilități consolidate de planificare didactică, fiind capabili să structureze demersul educațional în mod logic și coerent.

Referitor la *utilizarea metodelor activ-participative și a materialelor didactice variate*, rezultatele evidențiază că 37 de mentori/metodiști (88,10%) au apreciat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 5 mentori/metodiști (11,90%) au indicat nivelul „satisfăcător".

Capacitatea de adaptare a activității la interesele și reacțiile copiilor, rezultatele indică că 39 de mentori/metodiști (92,86%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 3 mentori/ metodiști (7,14%) la nivelul „satisfăcător", caracterizată prin flexibilitate și capacitate de ajustare a demersului didactic în funcție de dinamica grupului de copii.

Competențele de comunicare reprezintă o componentă fundamentală a competenței profesionale didactice, fiind esențiale pentru realizarea unui climat educațional eficient și pentru facilitarea interacțiunilor autentice cu copiii și cu ceilalți actori educaționali.

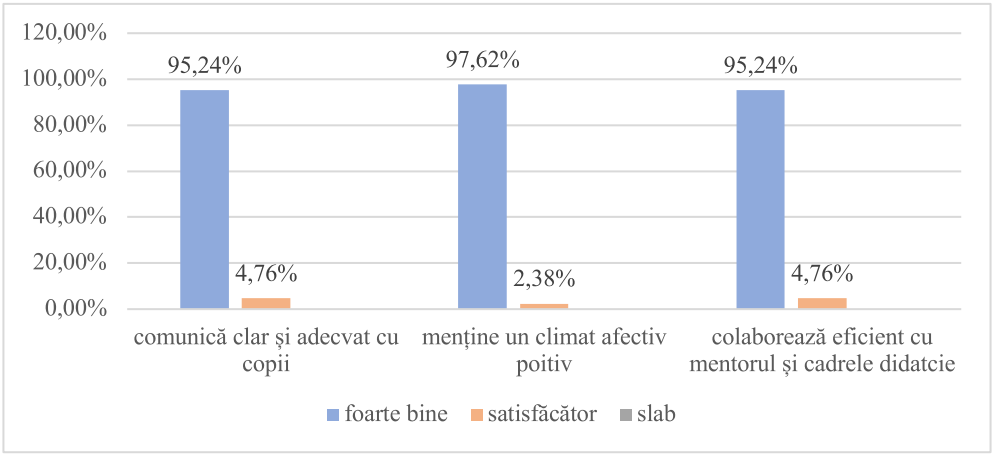


Figura 6. Aprecierea competențelor de comunicare în cadrul stagiului de practică

Cu privire la *capacitatea de a comunica clar și adecvat cu copiii*, rezultatele indică faptul că 40 de mentori/metodiști (95,24%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 2 mentori/metodiști (4,76%) au apreciat-o ca fiind „satisfăcătoare", ce reflectă dezvoltarea unor abilități eficiente de comunicare didactică, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor din învățământul preșcolar.

Referitor la *capacitatea de a menține un climat afectiv pozitiv în grupă*, rezultatele evidențiază un nivel foarte ridicat al acestei competențe, astfel: 41 de mentori/ metodiști (97,62%) au evaluat-o ca fiind „foarte bine", iar 1 mentor/metodist (2,38%) a indicat nivelul „satisfăcător", deci studenții reușesc să creeze un mediu educațional caracterizat prin siguranță emoțională, susținere și relații pozitive.

În ceea ce privește *colaborarea eficientă cu mentorul și cadrele didactice*, rezultatele arată că 40 de mentori/metodiști (95,24%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 2 mentori/ metodiști (4,76%) la nivelul „satisfăcător". Aceste date reflectă capacitatea studenților de a se integra în echipa educațională și de a coopera în mod constructiv în cadrul activităților didactice.

Competențele de analiză și reflecție pedagogică reprezintă o dimensiune superioară a profesionalizării didactice, vizând capacitatea studentului de a observa, evalua critic și optimiza propria activitate educațională.

În ceea ce privește *capacitatea de a observa sistematic activitatea copiilor și comportamentul acestora*, rezultatele indică faptul că 37 de mentori/metodiști (88,10%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", în timp ce 5 mentori/metodiști (11,90%) au apreciat-o ca fiind „satisfăcătoare". Această distribuție reflectă dezvoltarea capacității de observare pedagogică, esențială pentru adaptarea intervențiilor educaționale la nevoile copiilor.

Referitor la *completarea corectă a fișelor de observare pedagogică*, rezultatele evidențiază că 35 de mentori/metodiști (83,33%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 7 mentori/ metodiști (16,67%) la nivelul „satisfăcător".

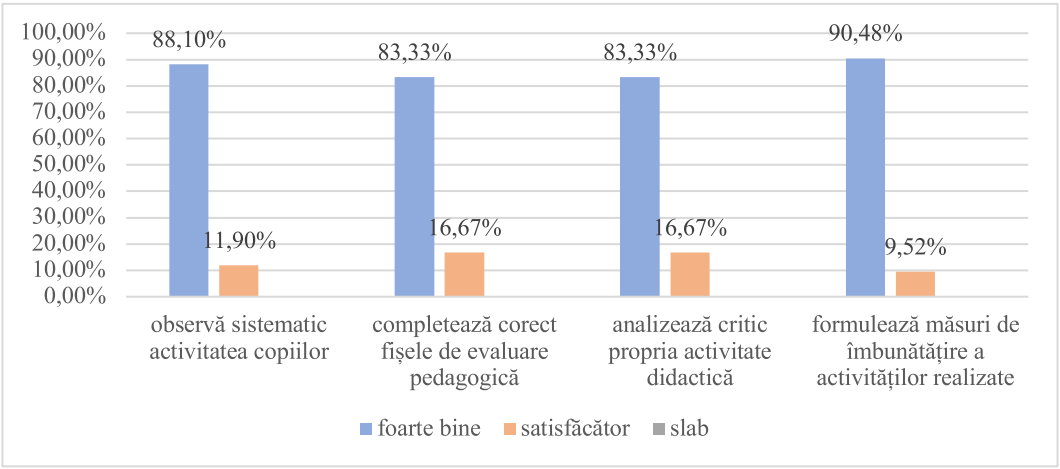


Figura 7. Aprecierea competențelor de analiză și reflecție pedagogică

În ceea ce privește *capacitatea de analiză critică a propriei activități didactice*, rezultatele arată că 35 de mentori/metodiști (83,33%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 7 mentori/metodiști (16,67%) la nivelul „satisfăcător". Aceste date evidențiază dezvoltarea unei atitudini reflexive, studenții fiind capabili să identifice punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire în propriul demers didactic.

La *formularea măsurilor de îmbunătățire a activităților realizate* rezultatele indică 38 de mentori /metodiști (90,48%) au evaluat această competență la nivelul „foarte bine", iar 4 mentori/metodiști (9,52%) la nivelul „satisfăcător".

Analiza răspunsurilor deschise privind *dificultățile întâmpinate de studenți în cadrul stagiului de practică pedagogică* a fost realizată prin identificarea și categorizarea tematică a celor 42 de răspunsuri furnizate de respondenți. Rezultatele evidențiază o diversitate de dificultăți, care pot fi grupate în mai multe categorii relevante din perspectivă pedagogică.

În primul rând, un segment semnificativ al respondenților, reprezentând 21,43% (9 mentori/ metodiști), indică faptul că nu au întâmpinat dificultăți semnificative în desfășurarea activității pedagogice. Această categorie reflectă un nivel bun de adaptare la cerințele practicii și o integrare eficientă în mediul educațional.

Cea mai frecvent menționată dificultate se referă la *lipsa experienței practice*, semnalată de 23,81% (10 mentori/ metodiști). Aceasta se manifestă prin dificultăți în gestionarea activităților, în luarea deciziilor didactice și în adaptarea la situațiile concrete din sala de grupă. De asemenea, *gestionarea timpului și menținerea disciplinei/grupului de copii* reprezintă o dificultate importantă, menționată de 19,05% (8 mentori/ metodiști). Aceasta include dificultăți legate de captarea atenției copiilor, menținerea implicării și organizarea eficientă a activităților didactice.

O altă categorie relevantă este reprezentată de *dificultățile de gestionare a emoțiilor, teama de a greși sau de a vorbi în fața grupei de copii*, precum și exprimarea clară a sarcinilor, menționate de aproximativ 16,67% (7 mentori/ metodiști). Aceste difi-

cultăți evidențiază dimensiunea afectivă a formării didactice și necesitatea dezvoltării încrederii profesionale. În aproximativ 14,29% (6 mentori/ metodiști) din cazuri, sunt menționate dificultăți legate de *adaptarea activităților la particularitățile copiilor* cu grupe eterogene (vârste diferite, copii cu CES, ritmuri diferite de învățare), ceea ce subliniază complexitatea contextului educațional din învățământul preșcolar.

De asemenea, *lipsa resurselor materiale și didactice* este semnalată de 9,52% (4 mentori/metodiști), fiind percepută ca un factor care limitează desfășurarea optimă a activităților educaționale. În fine, alte dificultăți punctuale, precum *volumul mare de muncă, stresul, oboseala sau necesitatea reglării emoționale*, sunt menționate de aproximativ 7,14% (3 mentori/metodiști), evidențiind solicitările complexe ale activității pedagogice.

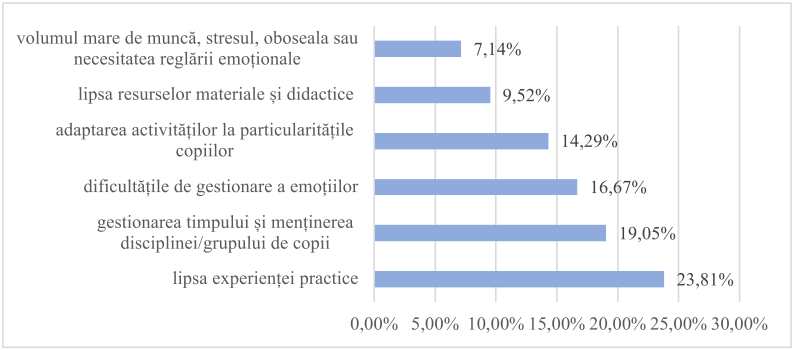


Figura 8. Dificultăți semnalate de mentori și metodiști în activitatea pedagogică a studenților

Totodată, un procent semnificativ de metodiști și mentori (21,43%, n=9) nu percep dificultăți majore, ceea ce sugerează un cadru de practică favorabil.

Recomandările formulate de mentori și metodiști conturează direcții clare de dezvoltare a stagiului de practică, evidențiind necesitatea unui model formativ integrat, care să valorifice experiența practică, reflecția și sprijinul pedagogic în vederea formării unor cadre didactice competente și adaptabile. Rezultatele evidențiază un set coerent de direcții de îmbunătățire, centrate pe dimensiuni formative, organizatorice și relaționale ale practicii pedagogice.

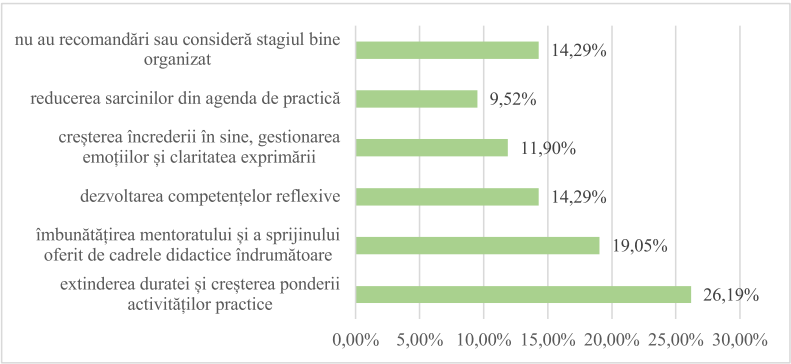


Figura 9. Direcții de îmbunătățire a stagiului de practică pedagogică

În primul rând, cea mai frecventă categorie de recomandări vizează *extinderea duratei și creșterea ponderii activităților practice*, menționată de 26,19% (11 mentori/metodiști). Aceasta include solicitări privind mai multe ore de implicare directă în activități și oportunități sporite de aplicare a cunoștințelor teoretice în contexte reale. O altă direcție importantă este reprezentată de *îmbunătățirea mentoratului și a sprijinului oferit de cadrele didactice îndrumătoare*, indicată de aproximativ 19,05% (8 mentori/metodiști), ce includ feedback constant, ghidare în realizarea activităților și colaborare mai strânsă între student și mentor.

Un procent de14,29% (6 mentori/metodiști) evidențiază importanța dezvoltării competențelor reflexive, prin introducerea unor activități de analiză și reflecție după desfășurarea activităților didactice – esențială pentru formarea unei gândiri pedagogice critice și autonome. În aproximativ 11,90% (5 mentori/metodiști) din răspunsuri sunt formulate recomandări privind dezvoltarea personală a studentului, incluzând *creșterea încrederii în sine, gestionarea emoțiilor și claritatea exprimării*. Aceste aspecte evidențiază rolul dimensiunii afectiv-motivaționale în formarea profesională.

Totodată, aproximativ 9,52% (4 mentori/metodiști) menționează necesitatea reducerea sarcinilor din agenda de practică. În același timp, aproximativ 14,29% (6 mentori) au indicat faptul că nu au recomandări sau consideră stagiul bine organizat, ceea ce reflectă un nivel general de satisfacție față de organizarea actuală a practicii pedagogice.

Analiza opiniilor mentorilor demonstrează că stagiul de practică pedagogică produce schimbări semnificative în comportamentul profesional al studenților. Evoluția acestora nu constă în acumularea de informații noi, ci în restructurarea modului de acțiune pedagogică: de la cunoaștere teoretică la intervenție educațională autonomă. Datele confirmă că practica pedagogică reprezintă etapa decisivă în formarea competențelor profesionale ale viitorului educator și factorul principal care determină disponibilitatea de integrare pe piața muncii, deoarece studentul dobândește experiența rolului profesional real.

În vederea evidențierii valorii formative a stagiului de practică pedagogică, a fost realizată o cercetare empirică de tip constatativ, bazată pe aplicarea unui chestionar unui eșantion de 89 de studente participante la practica desfășurată pe parcursul a șase săptămâni în instituții de educație timpurie. Investigația a urmărit evaluarea calității organizării și desfășurării practicii, precum și identificarea contribuției acesteia la dezvoltarea competențelor profesionale inițiale. Instrumentul utilizat a fost un chestionar alcătuit din itemi formulați sub forma unor afirmații apreciate pe o scară Likert cu patru trepte (1 – nivel minim de acord; 4 – nivel maxim de acord). Analiza datelor a permis evidențierea percepțiilor studenților asupra dimensiunilor organizatorice, pedagogice și formative ale stagiului de practică pedagogică:

Tabelul 1. Distribuția răspunsurilor studenților privind eficiența stagiului de practică pedagogică

Indicatori evaluați	1. Dezacord total	2. Dezacord parțial	3. Acord parțial	4. Acord total
Claritatea prezentării etapelor practicii la conferința de inițiere	0 (0%)	0 (0%)	8 (9%)	81 (91%)
Monitorizarea practicii de către metodist	0 (0%)	0 (0%)	15 (16,9%)	74 (83,1%)
Disponibilitatea consultativă a metodistului	0 (0%)	0 (0%)	15 (16,9%)	74 (83,1%)
Condițiile instituționale de desfășurare a practicii	0 (0%)	0 (0%)	20 (22,5%)	69 (77,5%)
Climatul relațional și colaborarea profesională	0 (0%)	0 (0%)	20 (22,5%)	69 (77,5%)
Corelarea practicii cu programul universitar	0 (0%)	1 (1,1%)	22 (24,7%)	66 (74,2%)
Relația democratică mentor–student	0 (0%)	0 (0%)	14 (15,7%)	75 (84,3%)
Sprijinul oferit de mentorul instituțional	0 (0%)	0 (0%)	14 (15,7%)	75 (84,3%)
Continuitatea conținuturilor teoretice în practică	0 (0%)	0 (0%)	12 (13,5%)	77 (86,5%)
Contribuția practicii la dezvoltarea profesională	0 (0%)	0 (0%)	9 (10,1%)	80 (89,9%)
Utilitatea practicii pentru elaborarea tezei de licență	0 (0%)	2 (2,2%)	22 (24,7%)	65 (73,0%)

Tabelul reflectă percepția respondenților asupra mai multor aspecte ale practicii, folosind o scală de la „dezacord total" la „acord total". Interpretarea generală arată un nivel foarte ridicat de satisfacție.

Sub aspect organizatoric, participantele au confirmat că, în cadrul conferinței de inițiere, *etapele și conținuturile practicii au fost explicate clar și sistematic*. Astfel, un procent de 91% (81studente) dintre respondente au exprimat acord total, iar 9% (8 studente) acord parțial, potrivit cărora în cadrul conferinței de inițiere a stagiului, etapele și conținutul practicii au fost prezentate clar și explicit. Acest rezultat demonstrează că studenții au beneficiat de orientare metodologică clară și structurată. Din punct de vedere pedagogic, claritatea organizatorică inițială reduce anxietatea profesională specifică debutului practicii și facilitează integrarea în mediul educațional.

Un alt aspect relevant al evaluării vizează *rolul metodistului în supravegherea și coordonarea activităților desfășurate pe parcursul stagiului de practică pedagogică*. Conform rezultatelor obținute, 83,1% dintre respondente (74 studente) au indicat

acord total cu afirmația potrivit căreia metodistul a monitorizat parcursul practicii, iar 16,9% (15 studente) dintre studente au exprimat acord parțial. Absența răspunsurilor negative confirmă caracterul sistematic al activității de coordonare metodică.

Aceste rezultate evidențiază implicarea activă a metodistului în procesul de formare practică și demonstrează existența unui suport pedagogic constant oferit studenților în perioada de integrare în mediul educațional. Monitorizarea practicii reprezintă un element esențial al mentoratului didactic, întrucât permite corectarea operativă a eventualelor erori, orientarea activității didactice și adaptarea comportamentului profesional la cerințele instituției de educație timpurie.

Prezența unui procent ridicat de acord total indică faptul că studentele au perceput coordonarea metodică nu doar ca pe o activitate de control administrativ, ci ca pe un proces de sprijin pedagogic și ghidare profesională. Astfel, metodistul a îndeplinit funcția de facilitator al învățării experiențiale, contribuind la dezvoltarea competențelor de proiectare, organizare și evaluare a activităților educaționale. Prin urmare, monitorizarea sistematică a practicii pedagogice poate fi considerată un factor determinant al calității formării inițiale, favorizând dezvoltarea autonomiei profesionale și consolidarea încrederii studentelor în propriile capacități didactice.

Distribuția răspunsurilor evidențiază o orientare pronunțat pozitivă a opiniilor studenților față de *disponibilitatea metodistului de a oferi suport consultativ*. Astfel, nu au fost înregistrate răspunsuri la nivelurile inferioare ale scalei (1 și 2), ceea ce indică absența percepțiilor negative sau de insatisfacție privind sprijinul acordat. Majoritatea respondenților (74 studente, 83,1%) au selectat nivelul maxim al scalei (4), iar restul (15 studente, 16,9%) au indicat acord parțial. Această distribuție arată nu doar acceptarea, ci aprecierea consistentă a suportului metodic oferit pe parcursul practicii.

Din perspectivă formativă, accesibilitatea metodistului la solicitările studenților reprezintă un indicator al funcționării mentoratului pedagogic. Consultațiile oferite permit clarificarea situațiilor educaționale concrete, corectarea demersurilor didactice și adaptarea strategiilor educaționale la particularitățile copiilor și ale mediului instituțional. Prin urmare, metodistul nu este perceput doar ca evaluator al activității studentului, ci ca ghid profesional, ceea ce contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și la consolidarea competențelor didactice inițiale.

Distribuția răspunsurilor reflectă o *evaluare predominant favorabilă a condițiilor instituționale în care s-a realizat stagiul de practică pedagogică*. Se observă absența totală a răspunsurilor la nivelurile inferioare ale scalei (1 și 2), ceea ce indică faptul că niciun student nu a perceput condițiile de desfășurare drept necorespunzătoare sau insuficiente. 69 studente (77,5%) au ales nivelul maxim al scalei, iar 20 de studente (22,5%) au indicat nivelul acord parțial. Acest fapt sugerează existența unui mediu educațional adecvat pentru realizarea activităților practice.

Din perspectivă pedagogică, condițiile optime ale instituției de aplicație constituie o premisă esențială a eficienței formării inițiale. Practica pedagogică implică nu doar observarea activităților didactice, ci și participarea directă la organizarea și desfășurarea acestora. Un cadru instituțional bine organizat, dotările corespunzătoa-

re și accesul la resurse educaționale facilitează implicarea activă a studentului și permit exersarea competențelor de proiectare, organizare și conducere a activităților cu copiii.

Rezultatele sugerează, de asemenea, *existența unui climat instituțional favorabil integrării studentului practicant*. Condițiile optime nu se referă exclusiv la infrastructură, ci și la organizarea activităților, la colaborarea cu personalul didactic și la disponibilitatea instituției de a sprijini procesul formativ. În acest context, instituția de aplicație funcționează ca un spațiu autentic de învățare profesională, în care studentul are posibilitatea de a corela cunoștințele teoretice cu situațiile educaționale reale. Prin urmare, datele confirmă că mediul instituțional a susținut caracterul formativ al stagiului, contribuind la dezvoltarea experienței practice și la consolidarea identității profesionale a viitorilor educatori. Astfel, rezultatele chestionarului indică o apreciere favorabilă a climatului relațional din instituția de educație timpurie în care s-a desfășurat stagiul de practică: 77,5% (69 de studente) dintre respondente au indicat acord total cu afirmația că comunicarea interpersonală a fost bazată pe o colaborare profesională deschisă și eficientă, iar 22,5% (20 de studente) dintre studente au exprimat acord parțial. Lipsa răspunsurilor negative confirmă percepția general pozitivă asupra mediului relațional instituțional.

Acest rezultat evidențiază existența unui *climat educațional cooperant*, caracterizat prin deschidere, acceptare și sprijin profesional acordat studentelor în perioada de formare practică. Comunicarea interpersonală eficientă reprezintă o condiție esențială pentru integrarea studentului în colectivul pedagogic, deoarece facilitează adaptarea la cerințele activității didactice și contribuie la reducerea anxietății profesionale specifice debutului. Totodată, colaborarea deschisă dintre cadrele didactice și studente favorizează învățarea prin modelare profesională, permițând observarea directă a strategiilor educaționale, a stilului de interacțiune cu copiii și a modului de gestionare a situațiilor pedagogice concrete. În aceste condiții, instituția de aplicație devine un mediu formativ autentic, în care studentul nu doar asistă la activități, ci participă activ la viața educațională a grupei de copii.

Analiza distribuției răspunsurilor indică o apreciere *majoritar pozitivă a modului în care instituția de aplicație a corelat activitățile practice cu programul universitar de formare profesională*. Astfel, 66 de respondente (74,2%) au selectat nivelul maxim al scalei (4), iar 22 de studente (24,7%) au optat pentru nivelul 3; doar un singur respondent (1,1%) a indicat nivelul 2, iar nivelul minim (1) nu a fost ales de niciun participant. Această distribuție arată că aproape întregul eșantion a perceput existența unei legături reale între conținuturile studiate teoretic la universitate și activitățile desfășurate în cadrul instituției de aplicație.

Din perspectivă pedagogică, conexiunea dintre programul de formare universitar și practica pedagogică reprezintă un indicator esențial al coerenței formării inițiale. Practica își îndeplinește funcția formativă atunci când activitățile realizate de student nu sunt izolate de curriculumul universitar, ci constituie aplicarea contextualizată a conținuturilor metodice, psihopedagogice și didactice studiate anterior. În

acest sens, instituția de aplicație a funcționat ca un spațiu de transfer al cunoștințelor teoretice în situații educaționale reale.

Rezultatele sugerează că studenții au putut identifica în mod concret elemente ale pregătirii academice (proiectarea activităților, selectarea strategiilor didactice, organizarea mediului educațional, interacțiunea cu copiii) în cadrul experienței practice. O asemenea corelare favorizează învățarea semnificativă și consolidează identitatea profesională a viitorilor educatori, deoarece studentul înțelege utilitatea practică a conținuturilor teoretice parcurse. Datele confirmă existența unei continuități între formarea universitară și experiența practică, ceea ce demonstrează caracterul integrat al stagiului și contribuția acestuia la dezvoltarea competențelor profesionale inițiale.

Rezultatele obținute evidențiază *evaluarea favorabilă a relației pedagogice stabilite între mentor și student în perioada desfășurării stagiului de practică*. Astfel, 84,3% (75 studente) dintre respondente au indicat acord total cu afirmația că relația de colaborare s-a realizat în mod democratic și constructiv, iar 15,7% (14 studente) dintre participante au exprimat acord parțial. Absența aprecierilor negative confirmă existența unui cadru relațional pozitiv în instituția de aplicație.

Acest rezultat reflectă funcționarea eficientă a mentoratului pedagogic, în care mentorul nu este perceput exclusiv ca evaluator, ci ca partener de învățare și facilitator al dezvoltării profesionale. Relația democratică presupune comunicare deschisă, acceptarea inițiativei studentului, oferirea feedback-ului constructiv și susținerea activităților didactice realizate de acesta. Colaborarea constructivă contribuie la dezvoltarea autonomiei profesionale a studentului, permițându-i să participe activ la proiectarea și desfășurarea activităților educaționale, să reflecteze asupra propriilor acțiuni pedagogice și să își ajusteze comportamentul didactic în funcție de recomandările primite. În acest context, mentorul devine un model profesional direct, iar învățarea se realizează prin observare, participare și reflecție asistată și constituie un factor important al integrării profesionale și al consolidării încrederii în propriile capacități didactice.

Continuitatea curriculară reprezintă un indicator al funcționalității formării inițiale a cadrelor didactice. Rezultatele obținute cu privire la *apreciere coerenței dintre activitățile realizate în timpul stagiului de practică și conținuturile curriculare parcurse în cadrul programului de licență*, majoritatea respondenților, respectiv 77 de studenți (86,5%), au ales nivelul maxim al scalei (4), iar 12 studenți (13,5%) au selectat nivelul 3 – ceea ce confirmă existența unei continuități între formarea academică și experiența practică. Practica pedagogică devine eficientă atunci când activitățile desfășurate în instituția de aplicație valorifică direct conținuturile metodice și psihopedagogice studiate la universitate. Studentul nu doar observă activitatea educatoarei, ci aplică principiile de proiectare didactică, selectarea strategiilor educaționale, organizarea mediului educațional și adaptarea activităților la particularitățile de vârstă ale copiilor.

Distribuția răspunsurilor indică o *apreciere favorabilă a valorii formative a stagiului de practică pedagogică*. Niciun respondent nu a perceput practica drept irelevantă pentru evoluția sa profesională, 80 de respondenți (89,9%) au selectat nivelul

maxim al scalei (4), iar 9 studenți (10,1%) au optat pentru nivelul 3. Deci, întregul eșantion a confirmat contribuția stagiului la dezvoltarea profesională, fapt ce confirmă funcția esențială a practicii pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice. Nivelul ridicat al acordului sugerează că experiența practică a contribuit la clarificarea opțiunilor profesionale și la consolidarea identității profesionale emergente. Practica permite studentului să confrunte reprezentările teoretice despre profesie cu realitatea educațională concretă, facilitând procesul de autoevaluare a aptitudinilor și confirmarea alegerii carierei didactice.

Rezultatele obținute evidențiază rolul practicii pedagogice nu doar ca activitate de formare didactică, ci și ca *suport pentru inițierea studenților în demersul cercetării educaționale prin realizarea tezei de licență*. Astfel, 73% (65 studente) dintre respondente au indicat acord total cu afirmația că informațiile și rezultatele obținute în cadrul practicii pot servi drept reper pentru realizarea tezei de licență, iar 24,7% dintre participante (22 studente) au exprimat acord parțial. Un procent redus, de 2,2% (2 studente), a manifestat dezacord parțial, ceea ce indică existența unor dificultăți izolate în valorificarea experienței practice în plan investigativ.

Ponderea ridicată a răspunsurilor pozitive demonstrează că practica pedagogică oferă studenților posibilitatea de a observa direct procese educaționale reale, de a colecta date empirice și de a reflecta asupra situațiilor pedagogice concrete. În acest mod, instituția de educație timpurie devine un mediu de cercetare aplicativă, iar studentul își dezvoltă abilități de analiză, interpretare și generalizare a experienței educaționale. Integrarea experienței practice în elaborarea tezei de licență contribuie la formarea competenței reflexive și la dezvoltarea gândirii pedagogice critice, deoarece studentul nu doar aplică metode didactice, ci analizează efectele acestora asupra dezvoltării copilului și asupra organizării activității educaționale. Astfel, practica pedagogică facilitează trecerea de la rolul de executant al activităților didactice la cel de practician reflexiv, capabil să investigheze și să îmbunătățească propria activitate profesională.

În vederea aprofundării evaluării stagiului de practică pedagogică, studentele au fost invitate să formuleze răspunsuri deschise referitoare la *punctele forte și la limitele procesului de desfășurare a practicii*. Prelucrarea datelor s-a realizat prin metoda analizei de conținut, care a permis identificarea ideilor recurente și organizarea acestora în categorii tematice relevante pentru formarea inițială a educatorilor.

Un prim aspect major evidențiat în răspunsuri îl constituie corelarea eficientă dintre pregătirea teoretică universitară și experiența practică. Majoritatea respondentelor au subliniat că practica le-a oferit posibilitatea de a aplica, în contexte educaționale reale, cunoștințele dobândite în cadrul cursurilor, de a organiza activități integrate și de a utiliza metode didactice în situații autentice de învățare. Această experiență a contribuit la depășirea caracterului abstract al conținuturilor pedagogice și la înțelegerea funcțională a rolului educatorului în instituția de educație timpurie. Practica nu a fost percepută ca o activitate separată de programul de studii, ci ca o continuare aplicativă a acestuia.

Studentele au menționat că, în cadrul stagiului, au dobândit abilități de planificare și organizare a activităților, de gestionare a grupului de copii, de comunicare pedagogică și de evaluare a rezultatelor educaționale. Totodată, experiența practică a contribuit la creșterea încrederii în sine, la dezvoltarea responsabilității profesionale și la consolidarea identității de viitor cadru didactic, pentru unele participante practica reprezentând un moment de validare a opțiunii profesionale.

Un rol deosebit de important, frecvent menționat în răspunsuri, îl are interacțiunea directă cu copiii. Contactul nemijlocit cu preșcolarii a permis studentelor să observe particularitățile de vârstă, să adapteze strategiile educaționale și să utilizeze jocul didactic ca modalitate principală de învățare. Relațiile afective pozitive stabilite cu copiii au facilitat înțelegerea dinamicii activităților cotidiene și au contribuit la dezvoltarea empatiei, răbdării și flexibilității pedagogice.

De asemenea, răspunsurile evidențiază importanța mentoratului și a colaborării profesionale. Studentele au apreciat sprijinul oferit de educatorul-mentor și de metodist, feedback-ul constructiv, ghidarea metodică și posibilitatea de a observa modele autentice de predare. Colaborarea cu colectivul instituției a favorizat integrarea în comunitatea educațională și învățarea prin observare și participare, contribuind totodată la dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare atât cu copiii, cât și cu părinții și cadrele didactice.

În ceea ce privește *limitele stagiului de practică*, răspunsurile indică preponderent dificultăți de ordin organizatoric și material, fără a pune sub semnul întrebării valoarea formativă a practicii. Cea mai frecvent menționată problemă este durata relativ redusă a stagiului, considerată insuficientă pentru adaptarea deplină la mediul educațional și pentru stabilirea unor relații stabile cu copiii. Alte dificultăți vizează resursele materiale limitate, accesul redus la materiale didactice moderne și numărul mare de copii din grupă. Unele participante au semnalat și dificultăți inițiale de integrare în colectiv sau în grupul de copii, explicabile prin lipsa experienței profesionale și prin atașamentul copiilor față de educatoarea titulară.

În concluzie, rezultatele chestionarelor confirmă rolul esențial al practicii pedagogice în formarea inițială a educatorilor. Practica este percepută drept principal context de profesionalizare, întrucât facilitează aplicarea cunoștințelor teoretice, dezvoltarea competențelor didactice, integrarea în comunitatea educațională și inițierea în cercetarea pedagogică.

BIBLIOGRAFIE

1. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319–324, art. 634. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/get Results?doc_id=110112&lang=ro (accesat 27.02.2026)
2. HERLO, D. *Ghid de practică pedagogică*. Arad: Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială. 2014. 31 p.
3. Hotărârea Guvernului nr. 330/2023 cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor. În: Monitorul *Oficial al Republicii Moldova, 2023, Nr. 237-239/13.07.23 art.579*.

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=137990&lang=ro (accesat 27.02.2026)

4. PAVLENCO M., OHRIMENCO A., HAHEU-MUNTEANU E. *Ghidul Practicii Pedagogice I. Program de studiu Pedagogie Preșcolară: Ciclul 1*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", 2022. 39 p. ISBN 978-9975-46-595-3.
5. PAVLENCO, M., OHRIMENCO, A., HAHEU-MUNTEANU, E. *Ghidul Practicii Pedagogice II. Program de studiu: Pedagogie Preșcolară: Ciclul 1*. Chișinău: UPS „Ion Creangă" din Chișinău. 2022 (CEP UPS). – 44 p. ISBN 978-9975-46-597-7.
6. Regulamentul-cadru privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică în învățământul superior. MEC. Ordin Nr. 1902 din 31-10-2025. În: *Monitorul Oficial* Nr. 573-575 art. 1010. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=151678&lang=ro (accesat 27.02.2026)
7. Regulamentul privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică UPSC. Chișinău, 2016. Disponibil:https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2017/02/univ_doc_intern_org_reg_prac_25_02_ 2016.pdf?utm_source=chatgpt.com (accesat 27.02.2026)
8. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competente_profesionale_ale _cadrelor_didactice_din_invatamantul_general_2018.pdf (accesat 27.02.2026)
9. Strategia de dezvoltare „Educația 2030". Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/strategia _22_11_2022.docx (accesat 27.02.2026)
10. PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur. 1998.
11. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 1983.

MOTIVAȚIA PENTRU MIȘCARE A STUDENȚILOR – VIITOARE CADRE DIDACTICE

MOTIVATION FOR MOVEMENT OF STUDENTS – FUTURE TEACHING STAFF

Ion ȚAPU, asistent universitar,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia CARABET, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Ion ȚAPU, University Assistant,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000 0002 0405 8598
e-mail: tapu.ion@upsc.md

Natalia CARABET, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0002-9096-0587
e-mail: carabet.natalia@upsc.md

CZU: 378.091:37.011.3+796.011
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p697-703

Abstract. The article addresses the problem of decreasing motivation for movement, physical effort on the part of young students – future teachers. The causes of this process are analyzed, the role of gadgets in organizing students' educational and free time, some methodological aspects of streamlining physical education lessons in educational institutions are proposed by analyzing students' proposals.

Keywords: Movement, motivation, teachers, need, preparation, resistance, interest, lesson, physical education.

În societatea contemporană, observăm o scădere evidentă a motivației pentru activitatea fizică, atât în rândul tinerilor, cât și al adulților. Deși beneficiile mișcării sunt bine cunoscute, tot mai multe persoane aleg un stil de viață sedentar. Considerăm că această problemă este cauzată de digitalizare, de ritmul alert al vieții moderne și de schimbarea priorităților sociale, de lipsa interesului tinerilor pentru activitatea fizică în general, activitățile în aer liber şi cele legate direct de agricultură, mișcare, efort fizic.

În primul rând, tehnologia joacă un rol major în reducerea activității fizice. Telefoanele mobile, rețelele sociale, jocurile video ocupă o mare parte din timpul liber. Mulți tineri preferă să petreacă ore în fața ecranelor, în loc să facă sport sau să iasă la plimbare. De asemenea, în activitatea didactică, fiind necesare activitățile de formare- dezvoltare profesională, acestea fiind organizate în mare parte online, tot aceasta contribuie la creșterea timpului petrecut în poziție sedentară, cu gadgeturile. [4]

În al doilea rând, ritmul alert al vieții moderne determină lipsa timpului pentru mișcare. Programul încărcat, responsabilitățile profesionale și oboseala acumulată reduc energia necesară pentru activități fizice. După o zi solicitantă, multe persoane aleg odihna pasivă în locul exercițiilor.

Un alt factor important este stresul și presiunea socială. Problemele emoționale, anxietatea sau epuizarea pot diminua dorința de implicare în activități sportive. În plus, accentul pus pe performanța academică sau profesională face ca sportul să fie considerat uneori o activitate secundară. [4].

Deci, scăderea motivației pentru mișcare este rezultatul unui cumul de factori specifici societății actuale. Pentru a combate această problemă, este necesară promovarea unui stil de viață echilibrat, în care activitatea fizică să devină o prioritate și o rutină zilnică.

Din cauza prea marii actualități a temei abordate în articol, mai jos prezentăm unele opinii ale studentelor – viitoare cadre didactice, care au identificat concret motivele scăderii motivației lor pentru mișcare.

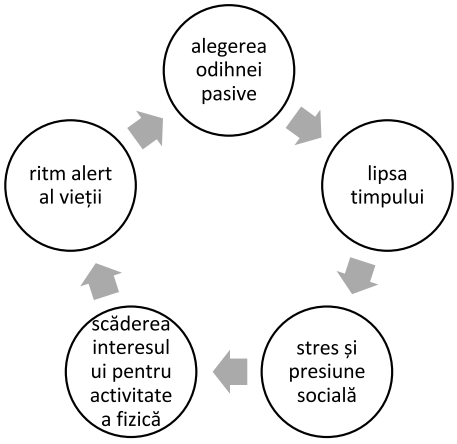


Figura 1. Motivele scăderii motivației pentru mișcarea fizică [4]

Scăderea motivației pentru mișcare în etapa actuală (mai ales în contextul societății moderne) poate fi explicată prin mai mulți factori interconectați:

1. Digitalizarea excesivă (studentele au gadgeturi, deseori cu pretextul pregătirii pentru ore- sunt preocupate de navigarea pe rețele media, fără a gestiona timpul)

- Timp îndelungat petrecut pe telefon, laptop, tabletă
- Rețele sociale și jocuri care înlocuiesc activitatea fizică
- Munca și unele cursuri de formare desfășurate online [3]



Figura 2. Cauzele digitalizării timpului (liber)

2. Stil de viață sedentar – fiind vorba de o instituție care este plasată în oraș, studentele nu mai participă ca înainte la unele lucrări agricole, au aproape de casă- gazdă-magazine, centre de agrement, centre culturale, parcuri

- Blocuri de studii aproape
- Transport motorizat în locul mersului pe jos
- Automatizarea activităților zilnice [5]



Figura 3. Cauzele vieții sedentare

3. Lipsa timpului – deseori chiar având timp liber studentele aleg statul acasă, navigarea pe NET, comunicarea prin gadgeturi

- Program încărcat (ore, practica pedagogică, responsabilități familiale-uneori)
- Oboseală acumulată
- Prioritizarea altor activități considerate „mai urgente" [4]

4. Stres și sănătate mintală – fiind mai puțin rezistente fizic, studentele merg după ore spre cămin/ gazdă, preferă să se izoleze, să fie cu o prietenă, preferă activități lente, discuții

- Nivel crescut de stres și anxietate
- Epuizare emoțională (burnout) [4]
- Scăderea energiei și a inițiativei

5. Motivație externă scăzută – chiar dacă instituția de educație propune programe interesante de dezvoltare a competențelor, de dezvoltare personală, este posibilitatea de a merge la concerte și spectacole, studentele rar răspund acestor propuneri, deseori inițiativa venind de la cadre didactice [1]

- Lipsa unui grup sau a unui partener de antrenament
- Lipsa susținerii din familie sau cercul social
- Lipsa competițiilor sau a activităților organizate

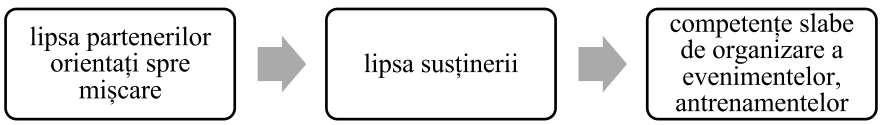


Figura 4. Cauzele lipsei motivației externe

6. Acces limitat la facilități – au fost identificate situații când studentele cred ca nu vor avea acces, dar în realitate nici nu au încercat

- Lipsa spațiilor verzi sau a sălilor accesibile
- Costuri ridicate pentru abonamente sportive
- Condiții meteorologice nefavorabile [4,6]

7. Probleme de sănătate- în ultimii ani se atestă situații când și la profilul pedagogic vin studenți cu nevoi speciale, maladii cronice, boli cu care studentele nu știu să conviețuiască- ce tratament să ia, cât de des, ce efort fizic este permis, etc.

- Suprapondere sau afecțiuni care îngreunează mișcarea
- Lipsa unei condiții fizice minime
- Teama de accidentări [6]

8. Schimbarea valorilor și priorităților – fiind copiii altor generații, studentele se consideră digitale, cred că nu este important să fie rezistente fizic

- Accent pe performanță academică/profesională în detrimentul sportului
- Cultura confortului și a comodității.

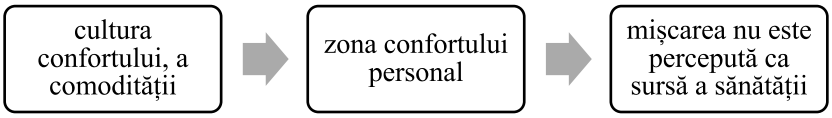


Figura 5. Schimbarea valorilor, a priorităților

În aceste condiții înțelegem că o alternativă ar fi organizarea interesantă și modernă a lecțiilor de educație fizică generală. Pentru ca lecțiile de educație fizică să atragă studenții (mai ales în contextul actual, când competiția cu mediul digital este foarte mare), ele trebuie să fie moderne, variate și adaptate intereselor lor. Iată câteva direcții importante, de care țin cont profesorii de educație fizică:

1. Să fie interactive și dinamice – Activități de echipă (baschet, volei, fotbal, handbal), Jocuri dinamice și competiții amicale, Provocări pe echipe, ștafete, mini-turnee. Spiritul de competiție și cooperare crește implicarea.
2. Să ofere diversitate – Fitness, antrenamente funcționale, Yoga sau stretching pentru relaxare, Dans modern / aerobic, Exerciții în aer liber. Nu toți studenții preferă sporturile clasice, iar varietatea menține interesul.
3. Să fie adaptate nivelului fiecăruia – Exerciții diferențiate în funcție de condiția fizică, Accent pe progres personal, nu doar pe performanță, Încurajare, nu critică. Studenții trebuie să se simtă confortabil, nu judecați.
4. Să pună accent pe beneficii reale – Explicarea legăturii dintre mișcare și reducerea stresului, Impactul asupra sănătății mintale, Îmbunătățirea energiei și concentrării. Când înțeleg „de ce”, motivația crește.

5. Să creeze o atmosferă pozitivă – Profesor empatic și motivant, Muzică energizantă, Activități distractive, Feedback pozitiv. Relația profesor–student este esențială pentru participare.
6. Să integreze tehnologia – Aplicații de monitorizare a progresului, Provocări tip „step challenge", Playlisturi create de studenți. Tehnologia poate deveni un aliat, nu un obstacol. [6]

Lecțiile de educație fizică trebuie să fie atractive, variate, incluzive și relevante pentru viața studenților. Când activitatea fizică este asociată cu plăcerea, socializarea și starea de bine, participarea devine naturală.

Generalizând opiniile studentelor, am identificat momentele care îi vor atrage -pentru lecția de educație fizică, pentru mișcare.

Tabelul 1. Condiții care fac lecția de educație fizică mai atractivă pentru studenți

Yoga		Atmosferă prietenoasă		Caracter individualizat
	Interactivă		Bazin	
Muzica		Oferte diverse		Aerobic
	În aer liber		Comunicare deschisă cu profesorii	

La etapa actuală problema scăderii motivației pentru mișcare este o temă de studiere pentru pedagogi, medici, psihologi. Spre exemplu psihoterapeutul [6] Florența Petrică, declară pentru ziarul „Adevărul" că: „Sportul nu este doar un exercițiu fizic, este o practică care interacționează profund cu personalitatea, motivația și starea psihică a fiecărei persoane. Felul în care ne raportăm la mișcare depinde de trăsăturile noastre individuale: extroverții se bucură de activități sociale și dinamice, introverții preferă ritmul liniștit și autonomia, iar persoanele conștiincioase apreciază rutina și progresul măsurabil. Alegerea unui tip de exercițiu care se potrivește felului tău de a fi nu doar crește plăcerea resimțită, ci pune și bazele unei motivații intrinseci reale, care susține continuitatea și implicarea pe termen lung. [6] La fel, Dei menționează cu referire la motivație că- motivația intrinsecă se poate construi gradual, pas cu pas. Astfel, primul pas este alegerea activităților care aduc plăcere imediată și care se simt accesibile chiar și pentru câteva minute pe zi. Următorul pas este stabilirea unor obiective realiste și măsurabile, axate pe progres personal și nu pe comparație cu alții. Mai jos propunem o listă de autori și specialiști care promovează mișcarea și activitatea fizică la tineri, prin lucrări științifice, cărți sau programe educaționale:

Tabelul 2. Ideile unor specialiști cu privire la necesitatea de practicare a mișcării

John J. Ratey – Mișcarea îmbunătățește concentrarea, memoria și performanța școlară	„Exercise is the single most powerful tool you have to optimize your brain function." (*Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*) [1]	Demonstrează impactul mișcării asupra creierului, concentrării și performanței școlare.
Stuart Biddle- Plăcerea și motivația internă sunt esențiale pentru implicarea pe termen lung	„Physical activity in young people is associated with better mental health and well-being." „Enjoyment is one of the strongest predictors of continued participation in physical activity." [2]	Specialist în psihologia activității fizice la copii și adolescenți Studii despre motivația pentru sport în rândul tinerilor.
Darrell Hammond- Jocul activ este fundamental pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor	Fondator KaBOOM [3]	Promovează jocul activ și construirea spațiilor de joacă pentru copii.
David Epstein- Diversitatea activităților sportive la vârste mici sprijină dezvoltarea armonioasă	*The Sports Gene* [3]	Susține importanța diversificării sportului la vârste fragede
Joe Wicks- Distracția este cheia formării unui obicei sănătos	Creatorul „PE with Joe" [4]	A promovat mișcarea în rândul copiilor prin antrenamente online accesibile.
Gheorghe Cârstea- Copiii și adolescenții ar trebui să facă cel puțin 60 de minute de activitate fizică moderată sau intensă zilnic	Specialist în teoria și metodologia educației fizice [5]	Lucrări despre rolul educației fizice în dezvoltarea armonioasă a elevilor.
Ioan Sabău	Studii și manuale privind educația fizică și sportul școlar. [5]	
Adrian Nagel	Cercetări în domeniul activității fizice și performanței sportive la tineri. [5]	

După cum menționam mai sus, problema scăderii motivației pentru mișcare este analizată de noi și în cadrul lecțiilor de educație fizică cu studenții Facultății Științe ale Educației. În primul rând. Prin analiza dispoziției cu care vin studenții la lecții, prin analiza absențelor, din discuțiile individuale organizate cu studenții au fost identificate unele rezultate, care vor fi analizate și în continuare și se vor întreprinde unele acțiuni pentru schimbarea atitudinii studenților. Deci, la învățământ cu frecvența la zi sunt înmatriculate 18 grupe, 416 studenți. Din ei-

- 200 studenți au mari așteptări de la lecția de educația fizică, fără a conștientiza impactul acesteia pentru sănătate și necesitatea de a fi active, cu inițiativă
- 100 studenți nu sunt motivați pentru mișcare și dacă ar avea ocazia- ar absenta
- 116 studenți vin la lecția de educație fizică din necesitate, pentru că se face apelul, pentru că nu doresc să acumuleze restanțe sau absențe.

Ce ține de grupele de studenți cu forma de învățământ fără frecvență (frecvența redusă), menționăm înmatricularea a 6 grupe cu contingentul de 172 studenți. Din aceștia:

- 150 sunt foarte motivați să frecventeze lecțiile de educație fizică, vin cu interes și plăcere, au inițiativă să învețe exerciții și să facă achiziții noi pe care le vor aplica în activitatea cu copiii
- 22 studenți sunt mai puțin motivați pentru mișcare, din această categorie se remarcă mame cu nou născuți și persoane care la moment nu activează.

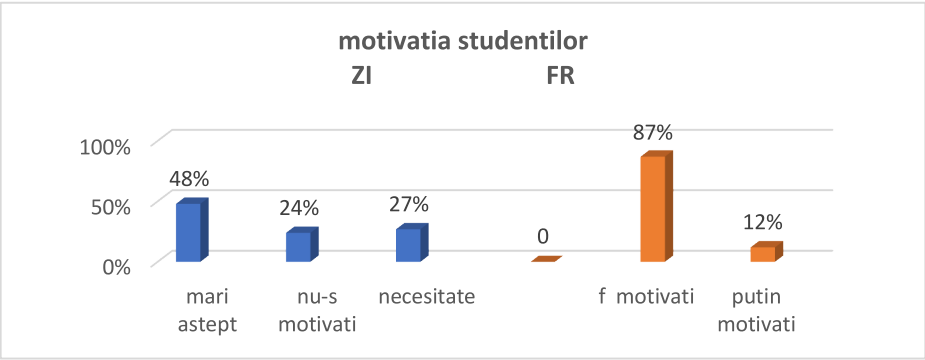


Figura 6. Date statistice cu privire la motivația studenților pentru participare activă la lecțiile de educație fizică

BIBLIOGRAFIE

1. RATEY, J. J. Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. New York: Little, Brown and Company, 2008
2. BIDDLE, S. J. H., MUTRIE, N., GORELY, T. Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions (3rd ed.). London: Routledge, 2015
3. EPSTEIN, D. The Sports Gene: Inside the Science of Extraordinary Athletic Performance. New York: Current, 2013
4. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020
5. CÂRSTEA, G. Teoria și metodica educației fizice și sportului. București: Editura ANDA, 2000
6. https://adevarul.ro/dezvoltare-personala/sport-si-nutritie/de-ce-unii-iubesc-miscarea-si-altii-o-evita-totul-2490400.html

FACTORII EDUCAȚIONALI ÎN ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE: CHEIA DEZVOLTĂRII HOLISTICE A PREȘCOLARILOR

EDUCATIONAL FACTORS IN THE ORGANIZATION OF INTEGRATED ACTIVITIES: THE KEY TO THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Silvia Elena TOCMAER, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
profesor pentru educație timpurie,
Liceul „Ștefan Diaconescu",
Potcoava, județul Olt, România

Silvia Elena TOCMAER, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
early childhood education teacher,
"Ștefan Diaconescu" High School,
Potcoava, Olt County, Romania
ORCID: 0009 0004-2619-0604
e-mail: silviatrocmaer@yahoo.com

CZU: 373.2.025
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p704-712

Abstract. The holistic approach to the development of preschool children is the foundation of contemporary educational policies. Referring to the early childhood education department, integrated activities are effective pedagogical strategies through which the development of children's cognitive, socio-emotional, physical and creative dimensions is achieved at the same time. In the article, we concretize an analysis of the educational factors that influence the organization of integrated activities within early childhood education institutions, placing at the center the role they play in achieving the objective of holistic development of preschoolers and the formation of adaptive behavior. Analyzing curricular documents and comparative examples from the educational systems of Germany, the United States of America, Great Britain, China, Japan and India, a study was conducted that capitalized on theoretical perspectives. Following the analysis, it was found that the efficiency of integrated activities depends on the correlation of the curriculum, the professional skills of the teachers who teach at this age, the educational environment made available to them, the involvement of the family, but especially the importance and openness of the institution's management towards innovation. At the same time, an extension of the integrated activities model is proposed, achieving an inclusion of education for safety and resilience, representing a necessity to the challenges brought by contemporary society, concretizing a conceptual and managerial model adapted to early education.

Keywords: integrated activities, holistic development, early education, educational management, preschoolers.

Instrumentul principal pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor este dat de importanța factorilor educaționali văzuți ca elemente de bază în planificarea și implementarea activităților integrate. În educația timpurie, activitățile integrate nu presupun doar achiziție de cunoștințe, ci și integrează dimensiuni cognitive, afective, sociale și motrice, contribuind la o dezvoltare globală a personalității copiilor [2;6;23].

Identificarea și o valorificarea factorilor educaționali, concretizați în resurse umane, metode pedagogice, colaborarea cu familia și comunitatea precum și realizarea unui mediu educativ incluziv, managerul grupei de copii va asigura un proces educațional optim care vizează coerență, eficiență si calitate [5; 13; 27].

Factorii educaționali nu fac altceva decât să devină cheia care asigură și, în același timp, să faciliteze armonizarea obiectivelor curriculare cu nevoile și particularitățile fiecărui copil în vederea realizării dezvoltării holistice și pregătirea pentru etapele ulterioare de învățare [13; 25].

Dezvoltarea holistică reprezintă un proces complex multidimensional, care presupune atât acumulare de cunoștințe, cât și formarea competențelor care țin de domeniul cognitiv, afectiv, social, motric și moral [21; 22; 23].

La această etapă de dezvoltare, copilul nu este un simplu receptor pasiv al informațiilor, el este participant activ la propria formare. Iată de ce experiențele din domeniul educațional necesită a fi integrate, variate și adaptate nevoilor individuale. Anume în activități integrate devine posibilă combinarea unor domenii de învățare, limbaj, artă, mișcare, educație morală într-un cadru coerent, care permite dezvoltarea simultană a abilităților și competențelor necesare în vederea unei formări complete [12; 24].

Dacă în practică se face uz de aceste activități, rezultatele imediate vor fi concretizate în capacitatea copiilor de a învăța să își exprime emoțiile, să colaboreze cu colegii, să ia decizii și să fie capabili să se adapteze la mediu, putând astfel consolida baza pentru dezvoltarea lor personală și socială ulterioară [11; 18].

Managementul educației timpurii propune organizarea unor activități, care solicită o planificare atentă, o colaborare între educatori, familie și comunitate [8; 27]. Oprindu-ne asupra acestor informații, putem identifica faptul că factorii educaționali ocupă poziții determinante, ei influențează calitatea și eficiența procesului de învățare integrată susținut cu acțiuni implicite asupra realizării/ dezvoltării holistice a copilului.

Educația timpurie este văzută ca fundament al dezvoltării personalității copilului, reprezentând etapa inițială și esențială în formarea competențelor cognitive, socio-emoționale și comportamentale. În contextul reformelor educaționale contemporane conceptul de dezvoltare holistică a copilului ocupă un loc prioritar atât în politicile educaționale, cât și în practicile pedagogice moderne [1; 18; 25].

Activitățile integrate în cadrul educației preșcolare sunt deschise către corelarea diferitelor domenii de învățare, stimulând dezvoltarea globală a copilului. În cadrul activităților integrate procesul de învățare este perceput de copil ca un sistem coerent și relevant [2; 3; 5].

Factorii educaționali sunt un ansamblu de condiții interne și externe, care au menirea de a influența procesul de formare și dezvoltare a personalității copilului, apelând la incluziunea cadrului didactic, a familiei, a mediului educațional și a curriculumului, toate acestea fiind posibile în interacțiune sistemică [6]. Păstrând aceeași traiectorie logică, activitățile integrate sunt văzute ca forme de organizare a procesului didactic, în care conținuturile din diferite domenii de dezvoltare se corelează într-un demers unitar, făcând posibilă învățarea globală și contextualizată a copilului [3].

Activitatea integrată presupune proiectarea, structurarea și desfășurarea situațiilor de învățare, corelând obiective, conținuturi, strategii didactice, având ca scop realizarea educației centrată pe copil și pe conexiuni interdisciplinare [5]. Conform acestor idei, integrarea nu presupune simpla juxtapunere a conținuturilor, ci articularea lor într-un sistem pedagogic coerent cu o finalitate formativă clară.

Procesul de dezvoltare holistică presupune o formare integrală a copilului prin înlănțuirea dimensiunilor dezvoltării sale în interdependență evoluând într-o unitate dinamică [21; 22]. Preșcolarii sunt copiii aflați în etapa educației timpurii cu vârsta între 3 și 6-7 ani, perioadă care se caracterizează printr-o dezvoltare accelerată și prin necesitatea de a-și organiza experiențele de învățare variate adaptând la particularitățile de vârstă [20].

Organizarea activităților integrate nu trebuie să fie percepută ca o simplă opțiune metodologică. Ea este expresia unei concepții educaționale care se centrează pe o dezvoltare globală a copilului având în prim plan participarea activă a acestuia și legătura dintre învățare, experiență și viață [2; 6; 14].

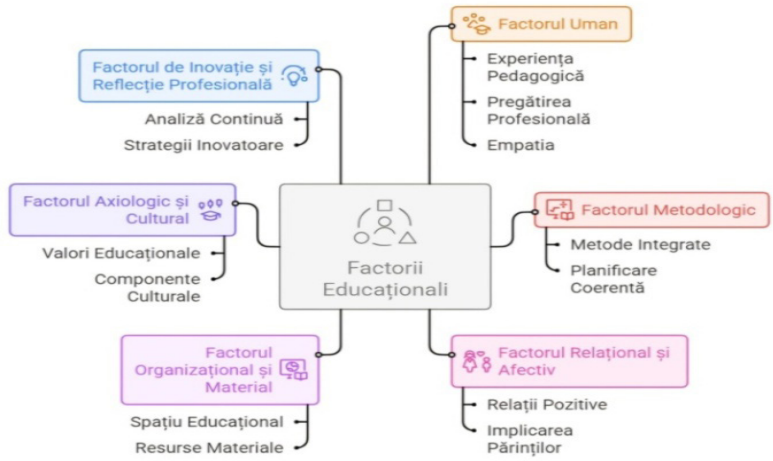


Figura 1. Factorii cheie în organizarea activităților integrate la preșcolari

Structurarea și organizarea activităților integrate, ce vizează dezvoltarea holistică a preșcolarilor, se află în relație de dependență față de o serie de factori educaționali, factori care își imprimă influența atât în calitatea procesului educativ, cât și rezultatele pe care le vor obține preșcolarii. La o analiză minuțioasă, factorii au fost grupați în șase clase majore.

Aceste clase sunt concretizate în: factorul uman, factorul metodologic, factorul relațional și afectiv, factorul organizațional și material, factorul axiologic și cultural precum și factorul de inovație și reflecție profesional.

Există o strânsă legătură între educația timpurie și competențele și atitudinile educatorilor. Succesul activităților integrate este în strânsă legătură cu experiența pedagogică, pregătirea profesională, empatia și capacitatea de reflecție a cadrelor didactice [2;6]. Pentru a asigura un mediu propice, pentru aplicarea strategiilor educaționale adaptate nevoilor individuale ale copiilor este nevoie de colaborare între cadrele didactice, manageri și personalul auxiliary [5;27].

Pentru stimularea și dezvoltarea simultană a competențelor cognitive, afective, sociale și motrice este neapărată nevoie ca alegerea metodelor și tehnicilor educaționale să fie flexibilă și integrată [4;12]. Activitățile, care trebuie să respecte aceste cerințe, sunt planificate pentru a oferi o puternică combinație a domeniilor multiple de învățare, conducând către experiențe coerente și motivate pentru copii [13;24].

Asigurarea unui climat psihologic sigur și motivat decurge din relațiile pozitive între copii și educatori dar și dintre educator și părinți.[8;11;23] Pentru a reda continuitate și coerență învățării, asigurând dezvoltarea socio-emoțională și autonomia copiilor, este neapărată nevoie de implicarea părinților ca parteneri în actul educațional.[8;27]

Buna organizare a spațiului educațional, care oferă resurse materiale și infrastructura adecvată asigură locul unei bune desfășurări a unor activități integrate, devin eficiente și atractive pentru copii [4; 16]. În vederea menținerii interesului copiilor și a unei participări active este nevoie de programe flexibile și adaptate la ritmul de dezvoltare al copiilor [13; 20].

Ca fundamente ale activităților integrate stau valorile educaționale și principiile etice care au ca drept obiectiv formarea unor atitudini și comportamente pozitive încă de la vârsta preșcolarității [2; 21]. Ca răspuns și sprijin pentru asigurarea diversității și înțelegerea mediului social, în care copilul activează și se dezvoltă, este neapărată nevoie de o integrare a componentelor culturale și sociale în activități.[5; 17;1 9]

Noua viziune a managementului educațional urmărește o analiză continuă a practicilor, adoptarea de strategii inovatoare și integrarea tehnologiei, fără a diminua relațiile umane.[1; 10; 15:16] În vederea asigurării creșterii calității activităților integrate și eficientizarea procesului educațional, este nevoie de schimburi de experiență, de realizarea unor planuri de dezvoltare profesională și de implicarea tuturor într-o dezvoltare profesională continuă [10; 26]. Se impune crearea unui mediu educațional coerent și stimulativ, având țintă directă către dezvoltarea globală a copilului preșcolar, în care rolul managerului instituției ocupă un loc central în realizarea coordonării și armonizării acestora. Tocmai din acest motiv factorii educaționali nu constituie elemente periferice, ele devin structuri care susțin orice intervenție pedagogică integrată.

Pentru asigurarea unei largi perspective, s-a urmărit evidențierea tipurilor de integrare în vederea realizării unei analize comparative internaționale. Politicile educaționale internaționale etalează un spațiu evident rolului integrării la nivel de

curriculum în educația timpurie. Făcând o analiză prin comparare a unor sisteme educaționale, iese în evidență diferența semnificativă atât în organizarea activităților integrate, cât și în convergente importante în ceea ce privește finalitatea acestora, implicit, dezvoltarea holistică a copilului.[7; 14; 17; 19; 20]

Trebuie remarcat că în Germania modelul educațional Bildung und Erziehung vizează dezvoltarea globală a copiilor centrat pe activități de explorare și interdisciplinare. Este un mod dominant de integrare, reprezentat de integrarea experiențială și interdisciplinară, care pune în centru explorarea , autonomia și organizarea mediului educațional în contexte de învățare deschise în care copilul este cel care descoperă, construiește sensuri și transferă experiențele între domenii.[9; 18]

Figura 2: Model conceptual al organizării activităților integrate în context internațional



Figura 2. Model de organizare a activităților integrate

Curriculumul din Statele Unite ale Americii este unul bazat pe learning centers, proiecte tematice și modele precum HighScoope sau Creativ curriculum care vizează stimularea autonomiei copilului și învățarea experiențială. Un loc important îl ocupă aici integrarea tematică și integrarea prin centre de interes, în care activitățile de limbaj, matematică, științe, joc simbolic și arte sunt concentrate în jurul unei teme sau al unui proiect comun.[14; 18]

În Marea Britanie cadrul Early years foundation stage prevede o integrare a dezvoltării personale sociale și cognitive într-un sistem curricular unitar. Aici putem vorbi despre un tip de integrare care urmărește corelarea domeniilor prime și specifice ale dezvoltării ceea ce transformă experiența de învățare într-un adevărat parcurs care dispune de coerență, progresivitate și o bună etapizare.[7]

China are însă o altă viziune, în ceea ce ține de educația timpurie, punând un accent deosebit pe disciplină, dezvoltare cognitivă și formarea deprinderilor de bază, în ultimii ani remarcând-se extinderea activităților tematice și a învățării integrate. Tipul de integrare întâlnită aici este un curriculum dirijat în care legăturile între

domenii sunt realizate printr-o mediere fermă realizată de adult, dar orientată spre eficiență și performanță.[17]

Japonia are un curriculum al educației timpurii, care se bazează pe experiențe educaționale globale, pe activități colective și pe formarea de comportamente sociale. Tipul de integrare este unul de integrare socială și situațională, copilul învățând dintr-o participare activă la viața grupului, din rutine, responsabilități comune și experiențe de cooperare care ajung să înlănțuie dimensiunile morală relațională și practică. [19]

India este țara care în politicile educaționale recente urmărește promovarea activităților creative și experiențiale, sensibile la contextul cultural și comunitar. Tipul de integrare de aici este dat de integrarea activ-practică și culturală în care arta, povestirea, jocul, experiențele cotidiene și viața comunității asigură susținerea și realizarea unei dezvoltări globale a copilului.[17]

Așadar, putem afirma că studiul acestor sisteme educaționale ne ilustrează că integrarea poate lua forme diferite: interdisciplinară, tematică, experiențială, socială, situațională sau culturală, dar eficiența ei depinde în mare măsură de coerența curriculumului, de calitatea formării educatorilor și de capacitatea instituției de a transforma acea diversitate a experiențelor într-un parcurs de învățare unitar. În Republica Moldova aceste perspective oferă susținere nu numai în necesitatea consolidării managementului curricular, dar și a practicilor integrate în educația timpurie.[1;13; 25]

Observând nevoile societății actuale, care sunt expuse permanent unor dezastre și cataclisme naturale, ne punem întrebarea dacă oferim copiilor suportul informațional necesar pentru a asigura supraviețuirea, dezvoltarea unor capacități adaptative și protective.

Sunt foarte multe modele curriculare de educație timpurie, în care nu sunt integrate în mod explicit noțiuni elementare privind comportamentul în caz de urgență și cataclisme naturale. Nu se are în vedere anularea valorilor/ modelelor existente conducându-ne însă într-o zonă insuficient explorată, dar relevantă însă pentru societatea contemporană care este marcată de riscuri multiple .[16;20]

Dezvoltarea holistică urmărește acțiuni în cadrul dimensiunilor pe care le vizează reziliența și este înțeleasă ca o expresie aplicată acestor dimensiuni în contexte de risc și incertitudine. Rezolvarea cazurilor problematice, autoreglarea, alfabetizarea de risc, capacitatea de a urma instrucțiuni și de a coopera cu ceilalți nu reprezintă competențe separate de educație timpurie acestea sunt adevărate extensii ale acesteia.

Această logică reliefează și modelul relațional inteligență–pregătire-supraviețuire care prezintă faptul că inteligența acționează indirect, fiind mediată de educație, statut socioeconomic, comportamente de sănătate în timp ce antrenamentul practic și simulările influențează mai previzibil performanța imediată în situații de urgență. [10;18]

Putem desprinde un mesaj teoretic profund care evidențiază faptul că succesul adaptativ nu depinde doar de inteligența pură, transformarea capacității cognitive în conduite concrete prin intermediul educației. În context preșcolar, ideile prezentate nu conduc către transferul unor conținuturi alarmiste, ci propune proiectarea unor

activități adecvate vârstei, care să cultive reacții echilibrate conturând reguli de bază și comportamente protective.

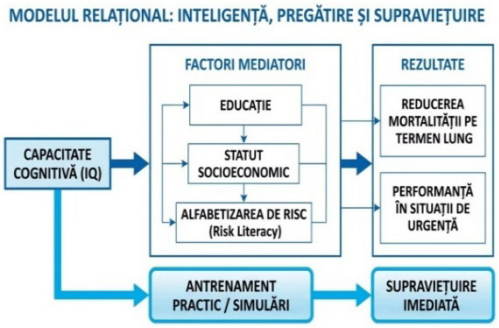


Figura 3. Modelul relațional inteligență, pregătire și supraviețuire

Așadar, educația pentru siguranță și reziliență poate fi integrată organic în activitățile deja existente joc, explorare, povestire, exerciții de grup, simulări simple, rutină de siguranță fără a aduce modificări în finalitate adică în dezvoltarea holistică, ba mai mult reușind să o aprofundeze. Perspectiva aceasta justifică formularea unui model conceptual extins dar și a unui model managerial în care factorii educaționali ,organizarea activităților integrate ,dezvoltarea competențelor și formarea comportamentului adaptativ se găsesc într-o relație funcțională și ierarhică. Această reprezentare vizuală clarifică modul în care educația timpurie poate contribui direct la creșterea capacității de adaptare a preșcolarilor prin activități integrate și bine structurate.

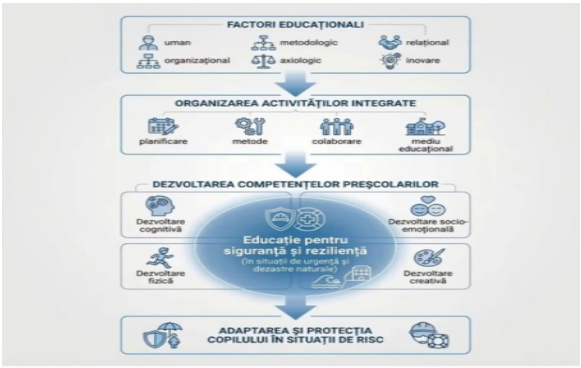


Figura 4. Modelul conceptual extins al activităților integrate pentru dezvoltarea rezilienței copiilor

Activitățile integrate reprezintă strategia Pedagogică centrală a Educației timpurii, reușind să creeze mediul optim pentru dezvoltarea simultană a dimensiunilor vizate de dezvoltarea holistică. eficiența activităților integrate depinde de factori educaționali umani metodologi relaționali organizaționali axiologic și inovativi.

Analizele comparative au demonstrat existența unor tipuri diverse de integrare curriculară și metodologică, toate aflându-se sub tutela educației centrate pe copil și

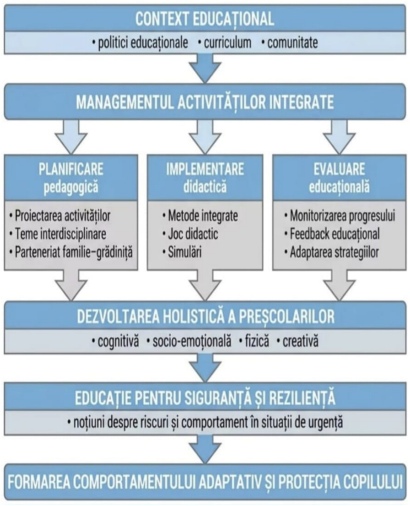


Figura 5. Model managerial al activităților integrate

corelarea experiențelor de învățare. S-a observat o necesitate a extinderii activităților integrate și către domeniul educației pentru siguranță și reziliență ca răspuns la provocările societății actuale. În plan managerial, acest lucru a fost transpus ca o nevoie de proiectare, implementare și evaluare a activităților integrate, care să nu fie privite doar din unghiul dezvoltării holistice, ci și pentru formarea comportamentului adaptativ și protectiv al copilului.

Numai în acest mod, educația timpurie își poate consolida o relevanță socială și își poate afirma capacitatea de a pregăti copilul pentru viață și supraviețuire, nu doar pentru școală. Această abordare managerială conduce direct către formarea comportamentului adaptativ, pregătind copiii să răspundă responsabil în situații de risc sau urgență.

BIBLIOGRAFIE

1. BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 978-0674224574.
2. CALLO, T.; BÂLICI, V.; HADÂRCĂ, M.; STRAISTARI-LUNGU, C. et al. Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale. Chișinău: CEP UPSC, 2023. ISBN 978-9975-46-860-2.
3. CEBANU, L. Educația timpurie și dezvoltarea copilului. Chișinău: CEP USM, 2018. ISBN 978-9975-71-987-2.
4. CEBANU, L. Educația timpurie: abordări teoretice și metodologice. Chișinău: UPS „Ion Creangă", 2018. ISBN 978-9975-46-370-5.
5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. ISBN 973-46-0170-1.
6. CHIȘ, V. Pedagogia contemporană. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2005. ISBN 973-610-307-0.
7. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova. ISSN 2587-389X.

8. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. ISBN 978-973-30-2850-2.
9. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. ISBN 978-973-46-4409-1.
10. DARLING-HAMMOND, L. *Powerful Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. ISBN 978-0787982416.
11. DEPARTMENT FOR EDUCATION. Early Years Foundation Stage Framework. London, 2021. ISBN 978-1-83870-542-8.
12. EPSTEIN, J. *School, Family, and Community Partnerships*. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-0815363945.
13. FROEBEL, F. The Education of Man. New York: Appleton, 2005. ISBN 978-1428619104.
14. FULLAN, M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2007. ISBN 978-0807744433.
15. GOLEMAN, D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995. ISBN 978-0553383713.
16. JOIȚA, E. Didactica aplicată. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. ISBN 978-973-30-2150-0.
17. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Curriculum pentru educația timpurie. Chișinău, 2019. ISBN 978-9975-76-283-9.
18. MORRISON, George. Early Childhood Education Today. Boston: Pearson, 2017. ISBN 978-0134895338.
19. NEGREȚ-DOBRIDOR, Ion. *Teoria curriculumului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. ISBN 978-973-30-2154-8.
20. NOVEANU, E. *Didactica modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. ISBN 978-973-30-1968-2.
21. OECD. Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2012. ISBN 978-9264123564.
22. RAO, Nirmala. Early Childhood Education in Asia. Dordrecht: Springer, 2010. ISBN 978-9048135633.
23. SHONKOFF, Jack. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington: National Academy Press, 2000. ISBN 978-0309069885.
24. TOBIN, J.; HUEBNER, D. Preschool in Three Cultures Revisited. Chicago: University of Chicago Press, 2009. ISBN 978-0226805054.
25. UNESCO. Early Childhood Care and Education. Paris: UNESCO, 2015. ISBN 978-92-3-100113-0.
26. VÎGOTSKI, L. S. *Gândire și limbaj*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
27. VYGOTSKY, L. Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 978-0674576291.

STRUCTURA COMPETENȚELOR COGNITIVE ȘI ROLUL FUNCȚIILOR EXECUTIVE ÎN DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A COPIILOR DE 5–6 ANI

THE STRUCTURE OF COGNITIVE COMPETENCIES AND THE ROLE OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF 5–6-YEAR-OLD CHILDREN

Tatiana VEVERIȚA, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Iulia URSEI, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Tatiana VEVERIȚA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-0798-0174
e-mail: veverita.tatiana@upsc.md
Iulia URSEI, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
e-mail: iuliaursei60@gmail.com

CZU: 373.2.015.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p713-719

Abstract. The development of cognitive competencies during the preschool period plays an important role in preparing children for the demands of the school environment. The age of 5–6 represents a transitional stage between preschool and formal schooling, during which cognitive processes develop intensively. The present article analyzes the theoretical foundations of cognitive competencies and proposes a conceptual structure of these competencies in children aged 5–6. The study is based on a review of the scientific literature in the fields of developmental psychology and early childhood education. The paper highlights the relationship between fundamental cognitive processes (attention, memory, thinking) and executive functions such as inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility. The proposed conceptual model emphasizes the role of executive functions in organizing cognitive activity, supporting self-regulation, and facilitating problem-solving in learning situations.

Keywords: cognitive competencies; executive functions; cognitive development; early childhood education; self-regulation; school readiness.

Introducere. Perioada copilăriei timpurii reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării umane. În special vârsta de 5–6 ani este considerată o etapă de tranziție între mediul educațional preșcolar și cel școlar, în care se consolidează procesele cognitive fundamentale. În această perioadă se dezvoltă intens procesele mentale implicate în învățare, precum atenția, memoria, gândirea și funcți-

ile executive. Aceste procese permit copilului să observe informațiile relevante, să le rețină și să le utilizeze pentru rezolvarea diferitelor situații problemă.

Studiile din domeniul psihologiei dezvoltării evidențiază că nivelul dezvoltării cognitive în copilăria timpurie influențează semnificativ performanțele școlare ulterioare și adaptarea copilului la mediul educațional formal [1-3]. Copiii care manifestă un nivel ridicat al autoreglării cognitive și al controlului atențional prezintă rezultate școlare mai bune și o capacitate mai mare de a participa activ la activitățile didactice.

Dezvoltarea competențelor cognitive este strâns legată de conceptul de „pregătire pentru școală" [4]. Aceasta include nu doar cunoștințe de bază, ci și capacitatea copilului de a se concentra asupra sarcinilor, de a urma instrucțiuni, de a memora informații și de a rezolva probleme simple.

În contextul societății contemporane, procesul de învățare este influențat tot mai mult de dezvoltarea tehnologiilor digitale. Tabletele, aplicațiile educaționale și jocurile interactive pot contribui la stimularea proceselor cognitive atunci când sunt utilizate într-un mod pedagogic adecvat și adaptat particularităților de vârstă. Prin urmare, înțelegerea structurii și a mecanismelor competențelor cognitive la copiii de 5–6 ani devine o direcție importantă atât pentru cercetarea psihopedagogică, cât și pentru practica educațională.

Literatura de specialitate oferă numeroase modele teoretice privind dezvoltarea cognitivă a copilului. Cu toate acestea, există încă unele neclarități în delimitarea conceptelor utilizate pentru descrierea proceselor cognitive. Termeni precum „competență cognitivă", „abilitate cognitivă", „proces cognitiv" și „funcții executive" sunt utilizați diferit de diverși autori, iar relațiile dintre aceste concepte nu sunt întotdeauna clar definite. De asemenea, numeroase studii analizează separat procese precum atenția sau memoria, fără a evidenția suficient modul în care acestea interacționează într-un sistem integrat de competențe cognitive. Din aceste motive, este necesară o analiză teoretică care să clarifice relațiile dintre aceste concepte și să propună o structură integrată a competențelor cognitive la copiii de vârstă preșcolară mare [1; 6].

Deși literatura de specialitate include numeroase cercetări privind dezvoltarea proceselor cognitive la copiii de vârstă preșcolară, nu există încă un consens clar asupra modului în care pot fi definite și structurate competențele cognitive și asupra relației dintre procesele cognitive de bază și funcțiile executive. În special în domeniul educației timpurii, se resimte nevoia unei perspective integrate, care să faciliteze atât înțelegerea teoretică a acestor competențe, cât și aplicarea lor practică în contextul activităților educaționale.

Scopul prezentului articol este de a analiza fundamentele teoretice ale competențelor cognitive și de a propune o structură conceptuală a acestora pentru copiii de 5–6 ani, care să poată fi utilizată în evaluarea și dezvoltarea competențelor cognitive în cadrul educației timpurii.

Studiul utilizează o metodă de analiză teoretică a literaturii de specialitate din domeniul psihologiei dezvoltării și al educației timpurii, având ca scop identificarea principalelor concepte și modele explicative ale competențelor cognitive la copiii de vârstă preșcolară.

Fundamente teoretice ale competențelor cognitive

Conceptul de *competență cognitivă* se referă la capacitatea individului de a utiliza procesele mentale pentru a înțelege informațiile, pentru a rezolva probleme și pentru a se adapta la situații noi, competențele cognitive fiind înțelese în sens larg, ca un sistem integrat care include abilități și procese cognitive [1; 6].

În literatura de specialitate, *abilitățile cognitive* sunt definite ca acele capacități mentale specifice care permit realizarea unor activități intelectuale, precum memorarea, concentrarea atenției sau rezolvarea problemelor [7; 8]. Printre cele mai frecvent analizate abilități cognitive se numără memoria, atenția, percepția și gândirea. *Procesele cognitive* reprezintă mecanismele psihice prin care informația este percepută, analizată, stocată și utilizată în activitatea mentală [1]. Aceste procese includ percepția, memoria, gândirea, limbajul și imaginația.

Un concept important în cercetările contemporane este cel de *funcții executive*, care reprezintă procese cognitive de nivel superior implicate în controlul comportamentului, planificarea activităților și adaptarea strategiilor de rezolvare a problemelor [7; 9]. Funcțiile executive includ trei componente principale: controlul inhibitor, memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă [10; 11] Aceste procese contribuie la organizarea activității cognitive și la autoreglarea comportamentului în situații de învățare [12; 13]. Prin urmare, competența cognitivă poate fi înțeleasă ca un sistem integrat în care abilitățile cognitive și procesele cognitive sunt coordonate de funcțiile executive.

Modele ale dezvoltării cognitive la vârsta preșcolară

Unul dintre cele mai influente modele ale dezvoltării cognitive este cel propus de Jean Piaget, care a descris dezvoltarea intelectuală a copilului în mai multe stadii [14]. Copiii de vârstă preșcolară se află în „stadiul preoperațional", caracterizat prin dezvoltarea limbajului, a gândirii simbolice și a imaginației. Cu toate acestea, gândirea copilului în această etapă este încă limitată de anumite caracteristici, precum egocentrismul cognitiv și dificultatea de a înțelege relații logice complexe.

Un alt model important este cel propus de Lev S. Vygotsky, care a evidențiat rolul mediului social și al interacțiunilor educaționale în dezvoltarea cognitivă. Conceptul central al teoriei sale este zona proximei dezvoltări, care se referă la diferența dintre ceea ce poate face copilul singur și ceea ce poate realiza cu ajutorul unui adult sau al unui coleg mai competent.

În cercetările contemporane, atenția se concentrează tot mai mult asupra rolului funcțiilor executive în dezvoltarea cognitivă. Studiile arată că dezvoltarea controlului inhibitor, a memoriei de lucru și a flexibilității cognitive contribuie semnificativ la succesul școlar și la capacitatea copilului de a se adapta la cerințele activităților educaționale.

Compararea acestor modele evidențiază diferențe importante de perspectivă. În timp ce Piaget explică dezvoltarea cognitivă prin procese interne de maturizare și reorganizare a structurilor mentale, Vygotsky [15] subliniază rolul mediului social și

al interacțiunilor educaționale. Cercetările contemporane [7; 16] completează aceste perspective prin evidențierea rolului funcțiilor executive în autoreglarea cognitivă și în adaptarea copilului la cerințele mediului educațional. Prin urmare, integrarea conceptului de funcții executive în analiza dezvoltării cognitive permite o înțelegere mai completă a modului în care copiii își organizează activitatea mentală în situații de învățare.

Structura competențelor cognitive la copiii de 5–6 ani

Pe baza analizei literaturii de specialitate, competențele cognitive ale copiilor de vârstă preșcolară pot fi conceptualizate ca un sistem alcătuit din patru componente principale: atenția, memoria, gândirea și funcțiile executive.

Atenția reprezintă capacitatea copilului de a se concentra asupra unei activități sau a unui stimul relevant. La vârsta de 5–6 ani se dezvoltă capacitatea de menținere a atenției pentru perioade mai lungi de timp și de selectare a informațiilor importante. Memoria permite copilului să rețină și să utilizeze informații dobândite anterior. În această perioadă se dezvoltă în special memoria de lucru și memoria episodică, care susțin activitățile de învățare. Gândirea reprezintă procesul cognitiv prin care copilul analizează informațiile, stabilește relații între obiecte sau situații și identifică soluții pentru diferite probleme.

Funcțiile executive reprezintă procese cognitive de nivel superior care permit controlul atenției, al comportamentului și al emoțiilor, fiind esențiale pentru învățare și adaptare [9]. Acestea coordonează activitatea celorlalte procese cognitive și contribuie la autoreglarea comportamentului în situații de învățare. Principalele componente ale funcțiilor executive sunt controlul inhibitor, memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă. Acestea acționează într-un mod integrat, susținând organizarea activității cognitive, rezolvarea problemelor și adaptarea copilului la cerințele mediului educațional. Experiențele educaționale timpurii de calitate au un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive și asupra succesului școlar ulterior [17].

Competențele cognitive dezvoltate în copilăria timpurie reprezintă un predictor important al performanței academice și al adaptării școlare [4]. Modelul conceptual propus (fig.1) evidențiază modul în care procesele cognitive fundamentale – atenția, memoria și gândirea – interacționează cu funcțiile executive în dezvoltarea cognitivă a copiilor de 5–6 ani. În acest model, funcțiile executive au rolul de a coordona și regla activitatea proceselor cognitive, contribuind la dezvoltarea autoreglării și a capacității de rezolvare a problemelor.

Interacțiunea dintre aceste procese susține participarea copilului la activitățile de învățare și adaptarea la cerințele mediului educațional. Astfel, modelul evidențiază rolul integrator al funcțiilor executive în organizarea activității cognitive și în dezvoltarea competențelor necesare pregătirii pentru școală.

Operaționalizarea competențelor cognitive. Pentru a putea analiza competențele cognitive în cercetarea pedagogică este necesară operaționalizarea acestora.

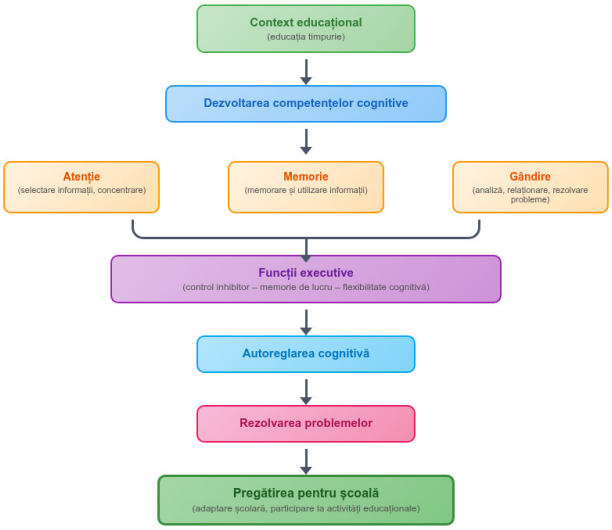


Figura 1. Model conceptual al competențelor cognitive la copiii de 5–6 ani

Operaționalizarea presupune transformarea conceptelor teoretice în indicatori observabili și măsurabili.

Tabelul 1. Operaționalizarea competențelor cognitive la copiii de 5–6 ani

Componentă	Criteriu	Indicator observabil	Exemple de activități
Atenție	Concentrare	Menține atenția 5–10 minute	jocuri de clasificare și sortare
Memorie	Memorare	Reproduce informații	jocuri de memorare
Gândire	Rezolvare probleme	Identifică soluții	puzzle, clasificări
Funcții executive	Autoreglare	Respectă reguli	jocuri de rol

Acest tip de structură poate fi utilizat în evaluarea dezvoltării cognitive în cadrul activităților educaționale din grădiniță.

Implicații pentru educația timpurie. Rezultatele analizei teoretice evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor cognitive trebuie să reprezinte o prioritate în educația timpurie. Educatorii pot sprijini dezvoltarea acestor competențe prin organizarea unor activități de explorare și descoperire, prin utilizarea jocurilor didactice care solicită memoria și atenția, precum și prin crearea unor situații problematice.

În același timp, utilizarea tehnologiilor digitale poate contribui la stimularea proceselor cognitive dacă este realizată într-un mod echilibrat și adaptat particularităților de vârstă ale copiilor. Aplicațiile educaționale interactive pot susține dezvoltarea atenției, a memoriei și a gândirii logice, însă acestea trebuie integrate în activități pedagogice bine structurate. În plus, modelul conceptual propus poate constitui un

punct de plecare pentru elaborarea unor instrumente de evaluare a competențelor cognitive în educația preșcolară.

Concluzii. Prezentul articol a analizat principalele fundamente teoretice ale competențelor cognitive la copiii de vârstă preșcolară și a propus o structură conceptuală a acestora. Analiza literaturii de specialitate evidențiază rolul esențial al atenției, memoriei, gândirii și funcțiilor executive în procesul de învățare și în pregătirea copilului pentru activitatea școlară. Dezvoltarea competențelor cognitive în perioada preșcolară reprezintă o condiție esențială pentru adaptarea copilului la cerințele mediului școlar și pentru succesul educațional ulterior.

Modelul conceptual propus evidențiază caracterul integrat al proceselor cognitive și interdependența dintre acestea. Contribuția teoretică a articolului constă în clarificarea relațiilor dintre principalele concepte utilizate în literatura de specialitate și în propunerea unei structuri a competențelor cognitive adaptate vârstei de 5–6 ani. Din punct de vedere practic, modelul poate fi utilizat în elaborarea instrumentelor de evaluare și în proiectarea activităților educaționale care stimulează dezvoltarea cognitivă în educația timpurie. Printre limitele studiului se numără caracterul predominant teoretic al analizei. Cercetările viitoare ar putea viza validarea empirică a modelului conceptual propus și dezvoltarea unor metode de evaluare adaptate contextului educațional actual.

BIBLIOGRAFIE

1. BLAIR, C. Developmental science and executive function. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 3-7. https://doi.org/10.1177/0963721415622634, 2016.
2. NESBITT, K. T., FARRAN, D. C. & FUHS, M. W. Executive function skills and academic achievement: Implications for early childhood education. *Educational Psychology Review*, 29(4), 817–847, 2017.
3. MONTROY, J. J., BOWLES, R. P., SKIBBE, L. E. & FOSTER, T. D. The development of self-regulation and its role in early academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 189–202, 2018.
4. OECD. *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-olds in England, Estonia and United States*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3990407f-en, 2020
5. UNESCO. *Digital technologies in early childhood education: Challenges and opportunities*. UNESCO Publishing, 2021.
6. CARLSON, S. M. Development of executive function. În *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Oxford University Press, 2018.
7. DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013, vol. 64, pp. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
8. BEST, J. R. Executive function development in childhood: Strategies for supporting cognitive growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 102–115. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.008, 2017
9. MIYAKE, A. & FRIEDMAN, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14, 2018

10. GARON, N. Executive function in early childhood: The role of environmental context. *Child Development Perspectives*, 12(4), 230–235, 2018
11. WILLOUGHBY, M. T., BLAIR, C. B., WESSEL, J. & GREENBERG, M. T. The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and predictions to school readiness. *Psychological Assessment*, 29(2), 226–239, 2019
12. MCCLELLAND, M. M. & TOMINEY, S. L. *Stop, Think, Act: Integrating self-regulation in the early childhood classroom*. Routledge, 2018
13. TOMINEY, S. L., & MCCLELLAND, M. M. *Self-regulation in early childhood: From research to practice*. Routledge, 2020
14. PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1962
15. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Harvard University Press, 1978
16. ZELAZO, P. D. & CARLSON, S. M. The development of executive function. În *The Handbook of Emotional Development*. Springer, 2020.
17. HOWARD, S. J. & MELHUISH, E. An early years toolbox for assessing early child development. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 643–654, 2017.

ABORDĂRI MODERNE ÎN DIDACTICA EDUCAȚIEI FIZICE ȘCOLARE

MODERN APPROACHES IN THE DIDACTICS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Gheorghe VOLCU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,
Institutul de Educație Fizică și Sport din Chișinău

Gheorghe VOLCU, PhD, Associate Professor,
Moldova State University,
The Institute of Physical Education and Sport, Chisinau
ORCID: 0009-0001-7373-1723
e-mail: volcugheorghee@gmail.com

CZU: 37.016:796.11
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p720-727

Abstract. The article reflects on modern approaches in the didactics of school physical education from the perspective of historical evolution. Over the years, education at all levels, including school education, has undergone various transformations, which implicitly include teaching methodology. In the modern stage, this methodology is primarily oriented toward the active and conscious involvement of students in their own learning process, as well as toward stimulating their creativity and engaging the mechanisms of thinking, intelligence, and imagination. The didactics of physical education guides the instructional and educational activity specific to the field of Physical Education; in this context, the qualitative development of students requires the teacher to adopt modern didactic methodology. The instructional–educational process within physical education classes takes place under different conditions compared to other subjects, considering outdoor fields, specially arranged spaces, and gymnasiums that meet required standards. Thus, teaching activity can be adapted through unlimited possibilities, due to the methods and means used to meet a wide range of requirements, contributing to the improvement and enhancement of students, quality of life, developing their competitive spirit and preparing them for life.

Key words: Didactics, physical education, school, curriculum, modern, classical.

Actualitate. La etapa contemporană, sistemele educaționale se află din ce în ce mai mult sub presiunea generată de „provocările globale", având un impact semnificativ asupra dezvoltării educației.

În Republica Moldova, potrivit Strategiei de dezvoltare „Educația 2030" [11], educația reprezintă o prioritate națională, fiind factorul de bază în promovarea valorilor democratice, a asigurării drepturilor omului, a cetățeanului, în dezvoltarea capitalului uman, în formarea conștiinței și identității naționale, în valorificarea aspirațiilor de integrare europeană, cu rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere.

Astfel, viziunea strategică prevede o educație de calitate, incluzivă, într-un mediu de învățare eficient și motivant implementând eficient tehnologiile digitale moderne și asigurarea cu personal didactic/ științific-o didactic calificat, competent, motivat și competitiv pentru dezvoltare sustenabilă a educației.

Pentru a ține pasul cu noile exigențe didactice, este necesar ca fiecare profesor să depună interes constant pentru activitatea de autoperfecționare, care trebuie să determine creșterea competențelor profesionale teoretice și practice necesare conceperii și derulării demersului didactic în spiritul cerințelor reformatoare ale sistemului de învățământ cu repercusiuni directe în proiectarea și realizarea activităților didactice. Așadar, pentru a forma competențe la elevi, cerință fundamentală determinată de Codul Educației [5], se impune ca toate cadrele didactice să dețină ele însele competențe specifice profesiei, la nivelul întregii problematici de predare a educației fizice și să aibă capacitatea de a le aplica în activitățile practice desfășurate cu elevii.

Conform dicționarului [15, 16], didactică este ramură a pedagogiei care se ocupă cu principiile, metodele predării și cu organizarea procesului de învățământ. Conceptul de didactică își are originea de la grecescul „didactika", care în traducere înseamnă „arta învățării". Mai mulți autori au contribuit la formularea și aprofundarea procesului instructiv-educativ, însă primul care l-a structurat a fost J.A. Comenius (1592–1670), care în lucrarea „Didactika Magna", considerată „carte de început", marele pedagog a pus bazele organizării și desfășurării instrucției și educației în sistemul de învățământ de tip școlar, pe clase și ani de studii, după criteriul de vârstă și pregătire.

Didactica educației fizice și sportului, în opinia lui G. Rață [12], constituie teoria de bază a instruirii și educării în educație fizică și sport sau teoria de fundamentare a instruirii și educației în activitățile corporale. Prin intermediul ei este structurată și direcționată activitatea cadrului didactic de specialitate și a elevului/sportivului ca activitate realizată de comun acord în procesul predării, învățării și evaluării.

Formarea capacităților și competențelor la elevi, prin procesul instructiv – educativ se bazează pe accesibilitatea predării și a execuției, ținând cont de sistematizarea și continuitatea ce urmărește învățarea temeinică prin practicare conștientă și activă, utilizând intuiția și aplicând în practică.

Procesul prin care se realizează instrucția și educația omului, de model organizat în instituții de învățământ, reprezintă o activitate didactică, care se desfășoară în mod planificat pe baza unor principii și metode, având obiectiv final formarea personalității în conformitate cu cerințele sociale. Predarea – învățarea – evaluare sunt considerate, în literatura de specialitate din domeniul pedagogic și de educație fizică, ca fiind componente ale procesului instructiv – educativ. Însă, premergător predării este necesară proiectarea didactică, iar pentru efectuarea unei evaluări corecte este necesară evidența. Astfel, eficiența procesului instructiv – educativ modern este condiționată de proiectare – predare – învățare – evidență – evaluare, care constituie operațiile demersului didactic (Figura 1), prin care se obține evoluția personalității umane.

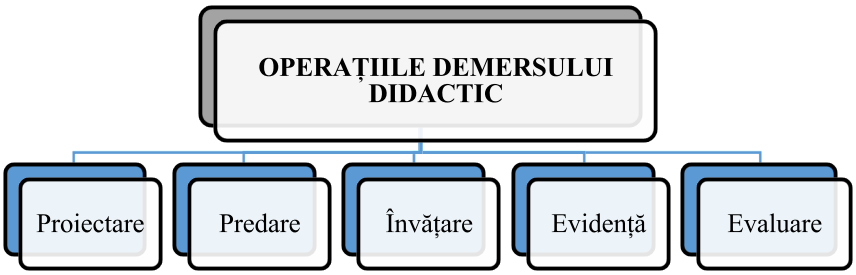


Figura 1. Operațiile demersului didactic

Rezultate și discuții. Disciplina Educație fizică, prezentată/valorificată în plan pedagogic în Curriculum [7, 8], posedă un potențial valoros pentru formarea și dezvoltarea personalității elevilor în unitatea planurilor socio-psiho-motrice. Valențele formative ale disciplinei sunt variate și valoroase: dezvoltarea armonioasă și sănătoasă a organismului; sporirea, menținerea sau refacerea calităților motrice și a sănătății; dinamizarea proceselor psihice, inclusiv a celor volitive și afective; sporirea rezilienței; stimularea activității intelectuale; dezvoltarea unor calități morale, cum ar fi: spiritul de echipă, competiția loială, spiritul antreprenorial, curajul și abnegația, responsabilitatea, disciplina și stăpânirea de sine, spiritul patriotic etc.

Curriculumul fundamentează și ghidează activitatea cadrului didactic, facilitează abordarea creativă a demersurilor de proiectare didactică de lungă și de scurtă durată, dar și realizarea propriu-zisă a procesului de predare – învățare – evaluare.

Tabel 1. Administrarea disciplinei Educație fizică

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de ore pe săptămână	Nr. de ore pe an
Obligatorie	Sport (Ciclul primar)	I	2	66
		II	2	66
		III	2	66
		IV	2	66
Obligatorie	Sport (Ciclul gimnazial)	V	2	70
		VI	2	70
		VII	2	70
		VIII	2	70
		IX	2	68
Obligatorie	Sport (Ciclul liceal)	X	2	70
		XI	2	70
		XII	2	68

Din tabelul 1 și 2 observăm că pentru fiecare clasă sunt repartizate câte două ore de educație fizică pe săptămână, în module anuale, ceea ce în opinia noastră sunt insuficiente pentru o dezvoltare armonioasă a elevilor și ar fi necesar ca să fie alocate trei ore săptămânale obligatorii.

Tabel 2. Repartizarea orientativă a orelor în module, ciclul gimnazial și liceal

Module		Clasa							
		V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Obligatorii	Atletism	14	14	14	12	12	12	12	12
	Gimnastică	16	16	14	12	10	10	10	10
	Joc sportiv 1	10	10	10	12	12	12	12	12
	Joc sportiv 2	10	10	10	12	12	12	12	12
La alegere	Elemente de dans	8	8	10	10	10	10	10	10
	Joc sportiv individual								
	Probă sportivă recreativă	8	8	8	8	10	10	10	10
	Probă sportivă individuală								
	Probă sportivă națională								
Ore la discreția cadrului didactic		4	4	4	4	4	4	4	4

Concepția dezvoltării curriculumului școlar [6], aprobată prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării al Republicii Moldova nr. 55 din 15 ianuarie 2025, stipulează că dezvoltarea sistemului de competențe de care elevii au nevoie pentru a-și dezvolta potențialul, a învăța pe tot parcursul vieții, a-și asigura bunăstarea, a-și modela viitorul și a transforma societatea este posibilă doar prin transformarea școlilor tradiționale în școli moderne – școli ale viitorului.

În scopul edificării școlii viitorului, concepția dezvoltării curriculare exprimă o nouă viziune asupra a ceea ce trebuie să ofere curriculumul școlar copiilor noștri, în noile condiții sociale, economice, demografice, tehnologice, climatice etc., pentru a-i sprijini să prospere și să-și modeleze un viitor mai bun.

Astfel, concepția dezvoltării curriculumului școlar, prevede model de plan – cadru inovativ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, unde disciplina Educație fizică este prevăzută cu o oră pe săptămână pentru învățământul liceal (Tabel 3), comparativ cu două ore pe săptămână prevăzut în plan – cadru standard [17].

Tabel 3. Modificările propuse în planul-cadru inovativ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal (Educație fizică)

	Educație pentru arte și un mod sănătos de viață				Educație pentru arte și un mod sănătos de viață					Educație pentru un mod sănătos de viață		
Clasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Educație fizică	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1

Având în vedere că un rol esențial în dezvoltarea sănătății la elevi o are activitatea fizică sistematică, cu beneficii imense asupra aspectului fizic și stării intelectuale, contribuind la dezvoltarea unor obiceiuri sănătoase care pot fi menținute pe tot parcursul vieții și în contextul actual, când timpul petrecut în fața ecranelor a crescut

semnificativ este necesar și important ca să încurajăm copii să adopte un stil de viață activ. Or, acest lucru este promovat și aplicat în cadrul lecțiilor obligatorii de educație fizică și ulterior în activitățile sportive extracurriculare, facultative.

Reperele metodologice pentru aplicarea curriculumului național „Educație fizică" din România [14], stipulează că o serie de documente internaționale (Manifestul Federației Internaționale de Educație Fizică (F.I.E.P.) (1970), Declarația de la Madrid a Asociației Europene de Educație Fizică (1991)) au argumentat științific necesitatea practicării sistematice a educației fizice și sportului cel puțin 1 oră pe zi, până la vârsta de 12 ani, și cel puțin 3 ore pe săptămână, pentru copiii mai mari de 12 ani și pentru adolescenți. Pe de altă parte, prevederile UE consemnează, de asemenea, necesitatea celor 3 ore de educație fizică obligatorii pe săptămână. Cu toate că acest număr de lecții săptămânale ar asigura un optim de stimulare pentru producerea de modificări adaptative, morfologice și funcționale, constatăm că atât planul-cadru standard cât și modelul de plan-cadru inovativ nu oferă volumul de ore menționat anterior.

Aplicarea practică a științei educației fizice și sportului în procesul instructiv – educativ școlar se efectuează în funcție de etapele procesului (primar, gimnazial, liceal), în funcție de profilul învățământului (arte, sport, militar etc.), în funcție de disciplina/ramura sportivă (gimnastică, atletism, volei etc.), (Figura 2). Buna desfășurare a lecției de educație fizică depinde de respectarea unor cerințe didactice generale sau fundamentale, care direcționează și eficientizează procesul instructiv – educativ. Aceste cerințe constau în: precizarea clară a temelor și obiectivelor operaționale, alegerea judicioasă a exercițiilor în conformitate cu temele și obiectivele operaționale, realizarea unei legături între sarcinile instructive și cele educative, alegerea metodelor și procedeelor metodice, folosirea eficientă a timpului dedicat lecției.

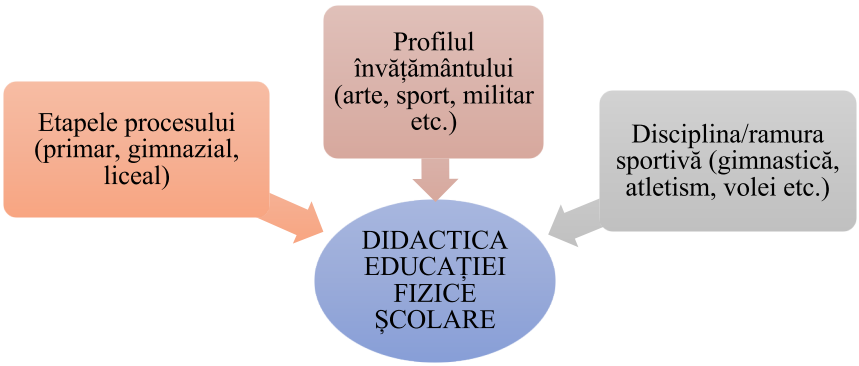


Figura 2. Implementarea didacticii educației fizice școlare

M. Epuran [9] susține în mod tranșant caracterul științific al activităților corporale și implicit al didacticii și anume că acesta „a crescut progresiv odată cu dezvoltarea sportului modern. De la postulatele pedagogice ale educației fizice, formulate cu mici diferențe, cam în același sens, timp de câteva secole, s-a trecut în primul deceniu al secolului XX –lea, la fundamentarea mecanică și biologică a exercițiului fizic. Momentul „biologic" a fost hotărâtor pentru începuturile științifice ale educației

fizice și mai ales ale sportului", ducând la etapa actuală o dezvoltare bazată pe o cercetare științifică autentică și interdisciplinară.

Alegerea metodelor, procedeelor metodice se realizează în conformitate cu temele, obiectivele operaționale ale lecției, întrucât utilizarea acestora, la momentul potrivit, contribuie în mare măsură la schimbarea comportamentelor elevilor. Explicația, descrierea, demonstrația, exersarea fragmentată și globală, observarea execuției partenerului, problematizarea, evaluarea etc. se folosesc în mod diferit, atât pe parcursul lecției, cât și de la un colectiv/elev la altul. Important este ca explicațiile, indicațiile, comenzile să fie clare, concise, precise. Realizarea obiectivelor este influențată de alegerea celor mai potrivite metode și procedee metodice pentru stadiul de abordare a temei, pentru nivelul clase cu care se lucrează, menționează Gl. Rață și Gh. Rață [13].

Începând cu ultimul deceniu al secolului XX, învățământul este supus unor transformări care, în mod firesc cuprinde și metodologia didactică, orientată în primul rând către implicarea activă și conștientă a elevilor în procesul propriei formări, respectiv către stimularea creativității acestora.

Învățământul modern prevede o metodologie axată pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, inteligenței, imaginației și creativității.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directa implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit [2] afirmă: "Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reânnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare."

Existența diverselor metode și procedee metodice, utilizate în educație fizică pentru în procesul instructiv – educativ, impulsionează sistematizarea și gruparea acestora. Astfel, Gh. Cîrstea [4] consideră că metodele din educația fizică și sport constituie un sistem și le grupează în: metodele de instruire propriu-zisă, metode de educație, metodele de corectare a greșelilor de execuție, metodele de verificare, apreciere și notare, metodele de refacere a capacității de efort. De asemenea, pot fi grupate în funcție de scopurile didactice urmărite în metode de predare, de învățare, de proiectare, de evaluare, de refacere. Cert este că unele metode au dublă sau chiar triplă acțiune, în funcție de modalitatea de utilizare. Astfel, explicația poate fi utilizată de profesor ca metodă de predare, de elev ca metodă de învățare sau evaluare, așa cum și exersarea poate fi utilizată de elev ca metodă de învățare, evaluare și de profesor ca metodă de predare. La rândul ei, modelarea poate fi utilizată ca metodă de proiectare când activitatea se structurează pe baza modelelor intermediare (unități de învățare

reprezentate de exerciții cu finalități de execuție), dar și ca demonstrație când se bazează pe prezentarea modelului (execuție model).

În mare parte, pedagogia generală [2], cât și specialiști din educație fizică [1, 3, 10, 12], grupează metodele după evoluția istorică în metode clasice (tradiționale), stabilizate în ceea ce privește eficiența procesului didactic și metode moderne, noi, ce vin să completeze, să ușureze și să stimuleze activitatea instructiv – educativă (Figura 3).

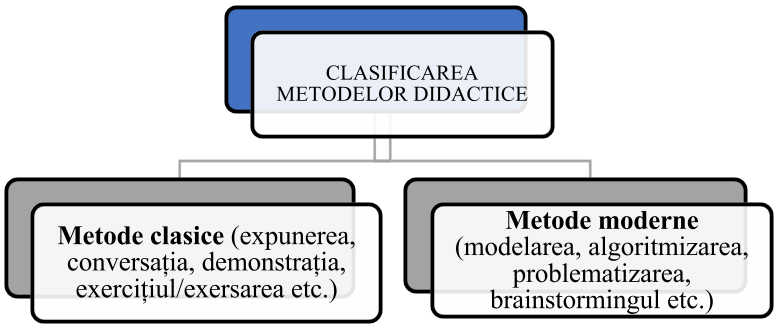


Figura 3. Clasificarea metodelor didactice după evoluția istorică

Caracteristic disciplinei Educație fizică este faptul că însușirea deprinderilor motrice, a cunoștințelor specifice acestora, dar și a celor ajutătoare, se realizează în mod pregnant în lecția de educație fizică, prin exersarea repetată (în proporție de 90%). Această caracteristică specifică, impune profesorul de educație fizică să aleagă cele mai potrivite și adaptate metode și procedee metodice în funcție de etapele procesului instructiv – educativ, dar și în funcție de posibilitățile elevilor. Măiestria profesorului constă în realizarea combinatorie a diferitor metode didactice, care să asigure însușirea deprinderilor motrice, reținerea cunoștințelor de specialitate, dezvoltarea fizică armonioasă, educarea aptitudinilor psihomotrice, morale și volitive.

Totodată, în procesul didactic la etapa actuală, nu poate lipsi integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, care este o necesitate modernă și transformă predarea – învățarea – evaluarea în unul interactiv. Or, vorbind anterior despre prevederile învățământului modern prin care este consemnat implementarea metodologiei axate pe metode interactive, atunci în acest sens, instrumentele digitale vin să completeze și să faciliteze diversitatea metodelor didactice utilizate în educație fizică, prin acordarea dinamizării lecțiilor și înțelegerea conceptelor complexe.

Totodată, ținând cont de specificul educației fizice și sportului, în care exercițiul fizic este principalul mijloc, atunci utilizarea în exces a instrumentelor digitale, la întâmplare, fără scop precis, la un moment nepotrivit în timpul lecției duce la plictiseală, monotonie, ineficiență și pierderea abilitaților practice și de investigare a realității.

Concluzii. Lecțiile de educație fizică cu elevii au un rol esențial în dezvoltarea sănătății acestora, având beneficii semnificative asupra stării de sănătate fizică și mintală, iar în context este necesar și important ca să încurajăm copii să adopte un stil de viață activ. Este necesar ca profesorii de educație fizică să se axeze în procesul

didactic pe implementarea metodelor interactive pentru a stimula creativitatea și a eficientiza formarea competențelor generale și specifice. Eficiența procesului instructiv – educativ modern este condiționată de proiectare – predare – învățare – evidență – evaluare, care constituie operațiile demersului didactic, prin care se obține evoluția personalității umane.

BIBLIOGRAFIE

1. CARP, I. Teoria și metodica culturii fizice. Note de curs. Chișinău: USEFS, 2019. 155p.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1997. P. 44.
3. CIORBĂ, C. Teoria și metodica educației fizice. Curs de lecții pentru studenții instituțiilor de învățământ superior cu profil pedagogic. Chișinău: „Valinex", 2016. ISBN 978 – 9975-67-142-8. 138 p.
4. CÎRSTEA, Gh. Teoria și metodica educației fizice și sportului. București: AN-DA, 2000. 172p.
5. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324. Modificat LP187 din 10.07.25, MO379-380/18.07.25 art.491; în vigoare 18.07.25.
6. Concepția dezvoltării curriculumului școlar. Aprobată prin ordinul Ministrului educației și cercetării al Republicii Moldova nr.55 din 15 ianuarie 2025. 40p.
7. Curriculum național. Educația fizică. Clasele X-XII. Chișinău: Lyceum, 2020.
8. Curriculum național. Educație fizică. Clasele V-IX. Chișinău: Lyceum, 2020.
9. EPURAN M. Metodologia cercetării activităților corporale. București: FEST, 2005. ISBN: 973-85143-9-8. 420p.
10. GHERVAN P. Teoria și metodica educației fizice și sportului. Suceava: USV, 2019. ISBN: 978-973-666-592-9. 116 p
11. Hotărârea Guvernului cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030" și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. Nr. 114 din 07-03-2023 Publicat: 20 04-2023 în Monitorul Oficial Nr. 134-137 art. 289.
12. RAȚĂ Gl. Didactica educației fizice și sportului. Iași: PIM, 2008. ISBN 978-606-520-032-6. 337p
13. RAȚĂ, Gl.; Rață Gh. Educația fizică și metodica predării ei. Iași: PIM, 2008. ISBN 978-606-520-041-8. 215p.
14. Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național „Educație fizică", învățământ liceal și învățământ profesional. București: ME, 2021. 60p. Disponibil: https://www.edu.ro/sites/default/files/30_Repere%20metodologice_educatie_fizica_0.pdf [accesat 2026-03-11].
15. ȘĂINEANU, L. Dicționar universal al limbii române. Chișinău: Litera, 1998. ISBN 9975-74-082-0, p. 250.
16. https://dexonline.ro/definitie/didactic%C4%83 [accesat 2026-03-02].
17. https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025-2026_0.pdf [accesat 2026-03-11].

THE DYNAMIC MODEL OF THE LEARNING PROCESS: COGNITIVE CYCLES AND A STRUCTURED ENVIRONMENT

MODELUL DINAMIC AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE: CICLURI COGNITIVE ȘI UN MEDIU STRUCTURAT

Serghei IVANOV, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău

Serghei IVANOV, PhD Student,
Moldova State University of Chisianu
ORCID: 0009-0008-7271-6901
e-mail: korazzow.ss@gmail.com

CZU: 37.015.3:159.955:37.02
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p728-733

Rezumat. Teoriile contemporane ale învățării — Zona Proximei Dezvoltări a lui Vygotsky, cogniția distribuită a lui Hutchins, enactivismul lui Varela — descriu învățarea la un nivel la care capacitatea simbolică a subiectului este deja prezentă. Întrebarea privind modul în care se formează o deprindere înainte de limbaj, înainte de reflecție și înainte de gândirea simbolică rămâne insuficient dezvoltată din punct de vedere teoretic. Prezentul articol abordează acest decalaj prin introducerea Agentului Exclusiv Motor (Motor-Only Agent, MOA): un construct teoretic care descrie un sistem capabil să învețe exclusiv printr-o buclă senzoriomotorie, fără participarea gândirii simbolice. Pe baza constructului MOA este derivat un model matematic al formării deprinderilor. Modelul identifică coeficientul de structurare a mediului ca variabilă centrală — o măsură a gradului în care mediul este saturat cu urme ale acțiunilor anterioare. Raportul dintre tensiunea productivă a mediului și interferența totală acumulată determină numărul de cicluri acțiune-mediu necesare pentru formarea unei scheme motorii stabile. Din structura modelului sunt derivate analitic trei zone ale dinamicii învățării: haos, tensiune productivă și automatizare. Optimul învățării apare exact la granița dintre ordine și deschidere. Modelul generează predicții falsificabile și oferă o explicație mecanistică formală a fenomenului de dependență de schelă. Propune un criteriu pedagogic pentru retragerea suportului bazat nu pe corectitudinea execuției, ci pe suficiența schemei motorii interiorizate.

Cuvinte-cheie: cogniție distribuită, învățare motorie, formarea deprinderilor, affordanță, ganglioni bazali, Agent Exclusiv Motor, dependență de schelă.

Two million years ago a creature picked up a stone and struck it against another stone. Not because it had a plan. The strike was a reaction — to the shape of the surface, to the weight in the hand. A flake came off. The surface changed. And the next strike was no longer random: the new surface created a new affordance, a new constraint for the hand. This was learning — in its most fundamental, pre-linguistic form.

Contemporary theories describe learning at a considerably higher level. Vygotsky's Zone of Proximal Development presupposes a subject capable of mediated action through sign and language [9, p. 86]. Hutchins showed that thinking is distributed

between agent and environment [5, p. 1]. Varela, Thompson, and Rosch argued that body and world think together [8, p. 9]. Each tradition captures something real — yet all three describe learning where symbolic capacity is already present.

This creates a theoretical gap: no formal model exists of what happens before the symbol — at the level where body first meets world through pure action and reaction. This paper addresses that gap. We introduce the Motor-Only Agent (MOA) and derive a mathematical model of skill formation from first principles of distributed cognition and sensorimotor dynamics. The model makes three contributions: a formal quantitative model of pre-symbolic skill formation; three analytically derived zones of learning dynamics; and a pedagogical criterion for withdrawing support fundamentally different from existing approaches to scaffolding.

Theoretical construct: The Motor-Only Agent (MOA)

The Motor-Only Agent is a theoretical isolate — not a description of a real organism but a tool for identifying minimum conditions of learning. Language, reflection, symbolic planning, and deliberate fixation of experience are removed. What remains is a sensorimotor circuit that reacts to environmental structure and changes it through action — the same operation as idealization in physics: the point mass, the ideal gas.

The neurobiological substrate of the MOA is the basal ganglia and cerebellum, responsible for procedural memory and automatization of action through reinforcement without prefrontal cortical involvement [4, p. 359]; [7, p. 232]. Skills formed at this level reproduce automatically and resist verbalization. A cyclist cannot explain how they maintain balance. Knowledge lives in the body, not in language.

The clearest empirical prototype is the hominid producing Olduvai tools (Mode 1, 2.6–1.7 million years ago). Each flake is a reactive response to the affordance structure of the surface at the moment of impact [3, p. 127] — not a plan. Each strike simultaneously uses prior structure and creates the condition for the next. The environment changes through action and itself becomes the structure of learning.

The unit of analysis is the loop: externalization (action leaves a trace, changing environmental structure) and interiorization (changed environment constrains the next action). One complete pass constitutes one learning cycle. The trace in the environment is not a sign for the agent — it is a physical constraint on the next action. This is the fundamental distinction between pre-linguistic and symbolic learning.

Mathematical model

The present model describes a quasi-static cross-section of the learning system at a given level of accumulated environmental structure, not its temporal evolution. It characterizes the properties of each state rather than how the system moves between them.

The central variable K_w is (coefficient of environmental structuring) – how saturated the environment is with traces of prior action. High K_w: environment is densely structured, action space constrained. Low K_w: environment contains almost no structural traces, action space fully open. This relationship can be formally expressed by the following equation:

$$K_w = 1 - e^{-\beta * I_{ext}}.$$

The exponential is chosen as a canonical saturating function whose growth rate is proportional to its current value, matching the assumption that accumulated structure amplifies further structuring. At $I_{ext} = 0$: $K_w = 0$ (full openness). As $I_{ext} \to \infty$: $K_w \to 1$ (full determination). Thus $K_w \in [0,1)$.

The parameter β is a property of the task, not the agent: clay has high β, gesture in air has low β.

Learning occurs neither at maximal structuring nor at minimal – but where accumulated structure and residual openness stand in productive relation:

$$f(K_w) = K_w(1 - K_w).$$

K_w is accumulated structure — support, affordance. $(1 - K_w)$ is residual openness — the open question demanding reaction. Their product is productive tension. The maximum is derived analytically:

$$\frac{d}{dK_w} = [K_w(1 - K_w)] = 1 - 2K_w = 0 \Rightarrow K_w^* = 0.5.$$

Both zeros are substantive: $f(0) = 0$ – no structure, no affordance, loop cannot close. $f(1) = 0$ – no openness, no question, no new schema forms.

The final formula will look:

$$n_{cycles} = \frac{K_w(1 - K_w)}{I_{ext} + I_{int}}.$$

And its conceptual interpretation is:

$$\text{Learning dynamics} = \frac{\text{variability factor}}{\text{interference}}$$

n_{cycles} should be interpreted as a characteristic cycle scale — an expected number under stationary conditions inversely reflecting the intensity of productive loop activation.

I_{ext} enters in two functionally distinct roles: as generator of environmental structure through K_w, and as accumulated external constraint in the denominator. These reflect two different physical effects — the same accumulation of traces simultaneously increases informational structure and mechanical rigidity of the environment. I_{int} is the internal motor schema already formed in the basal ganglia. The skill is formed when: $n_{cycles} < \varepsilon$.

As numerical example we will take four phases of Olduvai learning at β = 1.5, $I_{int} = 0.1$. Parameter values are chosen for illustrative purposes only (see Table 1).

Table 1. Evolution of learning parameters at $\beta = 1.5$

Phase	I_{ext}	K_w	$f(K_w)$	n_{cycles}
First contact	0.05	0.072	0.067	0.061
Initial series	0.5	0.528	0.249	0.451
Productive zone	1.0	0.777	0.171	0.157
Automaticity	2.5	0.977	0.022	0.018

The nonlinearity is clear: maximum cycle activity at $K_w \approx 0.5$, declining on both sides.

Three zones of learning dynamics

The three zones are derived from the qualitative behavior of $f(K_w)$ and its derivative $f'(K_w) = 1 - 2K_w$. They represent regimes of the model rather than sharply bounded phases.

Zone I — Chaos $(K_w \approx 0)$: No structural traces, no affordance, loop cannot activate. The absence of learning is structural, not motivational. No number of attempts compensates for absent environmental structure [3, p. 127].

Zone II — Productive Tension $(K_w \approx 0.5)$: Maximum cycle activity. Each pass uses accumulated structure and leaves a new trace. This is the motor-level analogue of Vygotsky's Zone of Proximal Development [9, p. 86] — generated not by a teacher but by the physical structure of the task. The optimum exists as a consequence of the parabola's shape, not as a pedagogical decision.

Zone III — Automaticity $(K_w \to 1)$: Variability factor collapses. Motor schema in basal ganglia reproduces action autonomously. This is the signal to withdraw support — not because performance is correct, but because the loop is no longer needed.

The shape of the n_{cycles} curve — rise, peak, decline — is invariant across parameter values. Only the position of the peak and rate of decline change.

Theoretical Predictions

The model's key predictions are illustrated through a thought experiment — The Flaking Chamber — a theoretical exercise rather than an empirical test. Three groups perform a sequential motor task on a touch panel, differing only in trace persistence (see Table2).

Table 2. Theoretical predictions for experimental groups A, B, and C

Group	Persistence	β	Predicted retention
A – chaos	0%	≈ 0.1	Poor
B – optimum	50%	≈ 1.5	Strong
C – overstructured	100%	≈ 4.0	Collapse

H1: Group B forms skill in fewer cycles than A or C. H2 (key): Group C shows retention collapse upon trace removal despite correct training performance – because $K_w \to 1$ before I_{int} could form. The skill lived in the environment, not in the motor system.

H2 provides a formal mechanistic account of scaffold dependency: the learner unable to perform without support has not failed cognitively. Their environment closed all open questions before the motor system had time to internalize the answers.

Discussion and Implications

The model offers each of the three foundational traditions a formal foundation at a level each implicitly presupposed. Enactivism gains a quantitative account of productive body-environment interaction. Distributed cognition gains a formal dynamic of how external structure transitions from resource to interference. Vygotsky's ZPD gains a pre-linguistic analogue: productive tension exists before language and before the teacher — built into the physics of the task.

The present model differs from prior formal accounts — from associationist models of skill acquisition [1, p. 369] to power-law descriptions of practice effects [6, p. 1] — in locating the learning mechanism in the relational structure of the action-environment loop rather than in the internal architecture of the agent.

Three pedagogical conclusions follow. First: optimal scaffolding is not maximal structure but managed residual openness — holding K_w near 0.5 long enough for I_{int} to form [10, p. 89]. Second: the criterion for withdrawing support is not correct performance under scaffolding but sufficient I_{int} to perform without environmental questions. Third: β is a designable parameter — tasks leaving persistent traces (modeling, writing, assembly) have high β and move faster through Zone I. This is the formal basis for the effectiveness of hands-on learning.

The symmetry of $K_w(1 - K_w)$ is an idealization: in real systems the decline of learning in highly structured environments may occur at a different rate than its emergence in low-structure conditions. The static character of the model and the exogenous specification of β are further limitations addressed in subsequent work.

The next step is a continuous dynamic formulation. Treating L as a formal placeholder for the level of skill formation:

$$\frac{dL}{dt} = \beta \frac{K_w(1 - K_w)}{I_{total}}.$$

The static model presented here can be interpreted as the instantaneous velocity field of this dynamic system. A rigorous integration of L and the treatment of I_{int} as a growing variable will constitute the subject of the next paper.

Conclusion. This paper has derived a mathematical model of skill formation in the Motor-Only Agent. The central result:

$$n_{cycles} = \frac{K_w(1 - K_w)}{I_{ext} + I_{int}}.1$$

Three zones of learning dynamics follow analytically. The learning optimum at $K_w \approx 0.5$ is derived through the derivative of the variability factor. The model reframes the pedagogical question: not how to maximize structural support, but how to manage residual environmental openness. Scaffold dependency receives a mechanistic explanation: premature closure of open action space, not cognitive failure. The same dynamic mechanism — productive tension at the boundary of order and openness — operates beneath all learning, at every level of its organization.

$$skill = \lim_{n_{cycles} \to 0} \frac{K_w(1 - K_w)}{I_{ext} + I_{int}}.$$

An extended version of this work, including full theoretical positioning, empirical predictions, and expanded discussion, is available as a separate publication.

REFERENCES

1. ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406, 1982
2. DAYAN, P., & BALLEINE, B. W. Reward, motivation, and reinforcement learning. *Neuron*, 36(2), 285–298, 2002
3. GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin, 1979
4. GRAYBIEL, A. M. Habits, rituals, and the evaluative brain. *Annual Review of Neuroscience*, 31, 359–387, 2008
5. HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. MIT Press, 1995
6. Newell, A., & Rosenbloom, P. S. Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 1–55). Erlbaum, 1981
7. SQUIRE, L. R. Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 232–243, 1992
8. VARELA, F. J., THOMPSON, E., & ROSCH, E. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press, 1991
9. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978
10. WOOD, D., BRUNER, J. S., & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100, 1976

CHILD-CENTEREDNESS AS A STRATEGY FOR EDUCATIONAL SUCCESS AND INNOVATION AMONG LEARNERS AND EDUCATORS

CENTRAREA PE COPIL CA STRATEGIE PENTRU SUCCESUL EDUCAȚIONAL ȘI INOVARE ÎN RÂNDUL CURSANȚILOR ȘI EDUCATORILOR

Antonina KICHUK, dr., profesor,
Universitatea de Stat de Științe Umanistice, Izmail, Ucraina
Nadia KICHUK, dr., profesor,
Universitatea de Stat de Științe Umanistice, Izmail, Ucraina
Iaroslav KICHUK, dr., profesor,
Universitatea de Stat de Științe Umanistice, Izmail, Ucraina

Antonina KICHUK, PhD, Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2657-661X
e-mail: tonya82kichuk@gmail.com
Nadia KICHUK, PhD, Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5963-7802
e-mail: idgu_pedfakultet@ukr.net
Yaroslav KICHUK, PhD, Professor,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0931-1211
e-mail: izmayil@ukr.net

CZU: 378.091(477)
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p734-740

Rezumat. Articolul elaborează ideea unei înțelegeri științifice a problemelor legate de practicile educaționale inovatoare. Acest lucru este privit prin prisma luării în considerare, pe de o parte, abordările moderne stabilite în cercetarea contemporană privind inovația pedagogică și, pe de altă parte, rezultatele auto-reflecției asupra experienței cristalizate în cadrul Universității de Stat de Științe Umaniste Izmail (ISUH). Studiul discută o abordare implementată la singura instituție de învățământ superior de stat din regiunea Dunării din Ucraina, care combină organic imperativul centrării pe copil ca urmare a implementării inovațiilor pedagogice cu ideea dezvoltării competenței inovatoare a studenților din învățământul superior. Acest lucru se realizează prin fundații orientate spre practică a activităților cvasi-profesionale și educaționale-profesionale ale viitorilor educatori preșcolari, logopezi și profesori de școală primară, a căror auto-realizare personală și profesională are loc într-un mediu educațional incluziv. Sunt evidențiate anumite aspecte ale activității în acest domeniu, concentrându-se pe vectorii suportului psihologic și pedagogic pentru trei locații – «Ravlyk», «Rozmovlyayko» și organizarea de cursuri de educație fizică adaptivă terapeutică și de îmbunătățire a

sănătății pentru copiii cu dizabilități. Experiența ISUH formează o bază pentru punerea în aplicare a ideilor inovatoare de către studenți și furnizori de inovații pedagogice în cadrul cooperării lor cu specialiști cu experiență, comunitatea părinților copiilor preșcolari și învățământul primar.

Cuvinte-cheie: inovații în educație, principiul centrării pe copil, competența inovatoare a unui viitor profesor, instituție de învățământ superior ca furnizor de inovații pedagogice.

Issues related to the search for educational resources for the successful development of the creative individuality of a learner have never disappeared from the focus of psychological and pedagogical science (H. Kostiuk, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi, and others). Over the past decades, the scientific community has concluded that an exceptional and at the same time, still insufficiently appreciated potential in this regard remains, on the one hand, the potential of the child-centeredness principle proven by classical science (J. Comenius, M. Montessori, C. Freinet) and, on the other hand, the innovative vector of cooperation, particularly within the subsystem «creative teacher – innovatively competent learner».

It should be noted that in modern scientific discourse, child-centeredness is extrapolated not only as a humanistic paradigm but as a fundamental strategy for ensuring the quality of education through the personalization of the educational trajectory. This requires a departure from linear knowledge transmission in favor of creating a facilitative environment where innovativeness serves as a measure of adaptability for both the student and the teacher. The phenomenon of child-centeredness in the context of higher education transforms into a human-centered approach, where the emphasis shifts from the objective assimilation of norms to the subjective projection of future professional activity. Thus, innovation in education is determined not only by technological renewal but primarily by a change in the ontological status of the child and the student within the hierarchy of educational values.

It is difficult to overestimate the weight of the positive dynamics of enriching its «innovativeness», the involvement of both the child and the teacher on the principles of cooperation, and the consideration of the factor of continuity in pedagogical efforts (i.e., the specificity of the stages of preschool childhood and primary school education, and the significant role of the family). At the same time, attention should also be paid to the presence, where applicable, of the child's special educational needs (SEN). The above-mentioned considerations require directing research attention, on the one hand, to the phenomenology of the concept of «innovation», and, on the other hand, to the specific features of the context of its implementation outlined above.

The problem field of the innovation process is the subject of research activities of scientists (A. Adams, O. Bartkiv, M. Galton, M. Cameron-Jones, K. Gipps, and others). Researchers take into account both the polyfunctionality and polystructural nature of the innovation process, as well as the appropriateness of focusing primarily on the result [4]. Regarding the latter, a conceptual proximity between the «innovation» and «novelty» can be observed.

The study and generalization of scientific sources allow us to outline an important aspect of the problem: what should be considered the leading principles of training future teachers in higher education institutions (HEIs) for innovative pedagogical activity. Specifically, the significance of several specific principles has been proven: the right to choose, the imperative of civic self-determination, balanced responsibility, the dynamism of anticipatory professional training, and the «interconnection of the motive that determines the need for change». To the above, we add that some Ukrainian researchers (I. Bohdanova, K. Zavalko, O. Kovalchuk) identify among them the principle of innovativeness. For example, V. Achkan also distinguishes the principle of integration, emphasizing the importance of interdisciplinary integration [1, p. 166]. We can also agree with those researchers who argue against the expediency of identifying «a multitude of principles», since this does not facilitate but rather complicates the creation of an effective system for preparing educators for innovative professional activity [1, p. 164]. Aspects that are currently being actively studied in psychological, pedagogical and legal sciences include the uniqueness of educational innovations, their problematic nature, and their prospects [2; 3; 6]. For instance, the system-forming importance of the formation of a scientific-pedagogical style of thinking among HEI teachers and future educators. Self-reflection of our experience of co-creation with future teachers allows us to assert that there is little sense in emphasizing innovations that already exist, as innovative products «appear» much faster. Therefore, at this stage, in conditions of university education – another aspect of forming a teacher's readiness for innovative activity becomes acute: namely, through the formation of students' ability to provide innovation (providing), i.e., the creation and improvement of innovations themselves (and thus actively influencing the market of novelties) and the «promotion» of an innovative product and its popularization.

In considering the principle of innovativeness through the prism of professional training, it is necessary to emphasize the importance of forming «innovative susceptibility» in future specialists. In our view, such an approach to the researched problem makes it possible to assert that the training of future teachers should be based on the development of anticipatory abilities, the possibility of predicting the vectors of a child's development under conditions of uncertainty. This correlates with the concept of «pedagogy of prevention», where child-centeredness becomes a safeguard against the formalization of innovations. It is important to emphasize that the integration of child-centeredness as an innovative focus requires a high level of reflective culture from the HEI teacher, as well as the ability for decentralization and empathetic modeling of the educational space.

A logical question arises: how can we practically ensure the personal-professional orientation of a future specialist toward innovative activity and innovativeness in general? Indeed, experience shows the following: while the motivational-evaluative attitude toward acquiring innovative competence is formed by the educational components of academic disciplines within the HEI educational process, the innovative environment within it should also be purposefully shaped. Scientific research, particularly by psychologists, indicates the importance of the practice-oriented plane

for any innovative ideas [2]. However, despite the classical proposition of «practice as the only criterion of truth», it is it should be understood that the focus of innovation is mostly the individual (e.g., a child as a living being), which precludes any insufficiently scientifically grounded «experimentation». Furthermore, the idea that modern online resources should be considered the basis of innovations has recently become widespread among educators. This is due to the digitalization of students and the status of modern youth as representatives of the «digital generation», as well as growing interest in artificial intelligence platforms [6]. Innovation should be considered the application of new information-computer tools to pedagogical practice. In our view, with such argumentation, the main meaning of a teacher's innovative competence – the creation of new ideas following the logic of innovation development – is lost. It is important to consider that innovations are distinguished not only as purely pedagogical but also as organizational-managerial; in terms of their scope, for example, they can be locally technological; and in terms of innovative potential, they may be modificational. Thus, a developer of innovations must be well-versed in innovations as a source of change, especially in education, which has its own «life cycle» (J. Dewey, J.Bruner, Ya. Chepiha, and others). In Ukrainian pedagogy, it is generally recognized that the activation of the innovative movement is interconnected and interdependent with the positive dynamics of the development of authorial schools, as they usually already contain ideas of alternativeness.

It is known that scientific research has already provided a scientific understanding of the characteristics of innovative activity specifically for HEI teachers; for example, according to L. Kozak, this involves reproducing one's own orientations toward the new, readiness for change, awareness of qualitatively new requirements for professions, and preparedness for the «reorientation» of one's own thinking. We share the opinion of those researchers who claim that innovative activity is determined by the pedagogical creativity of the individual, the need for creative self-expression, and the capacity for scientific self-reflection; moreover, the process of innovative activity is associated with self-knowledge and self-understanding, i.e., professional self-awareness [3].

In this regard, at the Izmail State University of Humanities, the only state HEI in Ukrainian Bessarabia, a special center has been created and successfully functions: the Educational and Scientific Center for Professional Improvement of Specialists in the Field of Comprehensive Rehabilitation and Development of Children and Youth. The leading goal of its activity is related to promoting, at the primary level, the intuitive orientation of students (regardless of their year of study) toward innovative practice. Here, the pedagogical guideline is the resolution of a dual task: to master pedagogical tools for the practical provision of the intrinsic value of child-centeredness in the conditions of continuity between preschool and primary education according to innovation criteria. It was considered important for future teachers (educators, speech therapists, primary school teachers, inclusive education teaching assistants, specialists in physical and musical education) to achieve awareness at the level of conviction of the importance of performing their own motivated non-standard actions aimed at the self-disclosure of both typically developing children and children with special educa-

tional needs (SEN). This concerns a practice-oriented context for providing high-efficiency innovative development by preventing internal barriers to the creative expression of both the child and the future teacher through unusual comparisons, contrasts, and critical reappraisal of specific pedagogical reality. In this way, the future teacher was encouraged to find meaning in innovative activity. In our understanding, it is the focus on developing the motivational-evaluative attitude of students that guarantees the positive result of their innovative competence formation. From this perspective, as practice confirms, a favorable outcome is also the achievement of a «long-term» (prolonged) goal, ensuring the capacity for innovation based on pedagogical humanism through the concrete implementation of the principle of child-centeredness.

We should note that, given the special mission of HEIs in the aforementioned area, some universities abroad even provide for the functioning of a special department; for example, at the Ion Creangă State Pedagogical University (Republic of Moldova, Chișinău), there is the «Department of Research, Development, and Innovation Management» (S.Chicu, M. Vîlcu, I. Dumbrava); thus, issues of implementing strategic priorities for development in the field of science and innovation fall within their area of responsibility. Studying and summarizing experience in this regard allows us to state that both scientists and practitioners have already appreciated the importance of unifying university science, on the one hand, and the implementation and promotion of innovations in higher education to form innovative competence in students through the development of a scientific-pedagogical style of thinking, on the other. In connection with this, two points in the experience of the Ion Creangă State Pedagogical University attract special attention: first, the active publication activity of the university's teachers regarding research on innovations and technology transfer; specifically, the preparation (A. Tuter, J. Ralu, E. Furdui, and others) of methodological publications on the issues of the psycho-behavioral sphere. Second, in our view, the apt combination of an innovation provider with the project activity of participants in the educational process. For example, the practice established at this university has gained positive international resonance: the digital transformation project «Classroom of the Future» was initiated (based on the national «Educational Robotics» project). In this way, teachers are stimulated to manifest innovative competence, and students are encouraged to rethink STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) educational initiatives, i.e., an integrative approach and activation of mobility in mastering innovations in education, which received support from UNICEF and foreign partners (UK, Sweden, Liechtenstein).

Analyzing the strategy of child-centeredness through the prism of the European Higher Education Area, it is appropriate to appeal to the key provisions of the «Life-long learning» concept and ESG standards (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) [5]. In the European scientific tradition, a teacher's innovativeness is considered not as a separate skill but as a component of «pedagogical leadership», where the learner is an active co-designer of educational content. This is reflected in the practices of leading EU universities (Aalto University, Finland; Delft University of Technology, Netherlands; University

of Potsdam, Germany, and others), where child-centeredness is integrated into «Design Thinking in Education» models.

Relying on the experience of ISUH's partnership with the Ion Creangă State Pedagogical University (Moldova) and focusing on UNICEF standards, we see necessity of transforming the role of the teacher from a «knowledge transmitter» to a «designer of innovative educational experiences». Specifically, in the context of implementing Erasmus+ initiatives, innovativeness is considered a tool for social inclusion. This allows us to assert that the child-centered strategy in the conditions of a Ukrainian HEI should be synchronized with the European vector of «Education 4.0», where the emphasis is placed on soft skills, emotional intelligence, and the ability for rapid retraining in the conditions of digital transformation.

Regarding the latter, the experience gained by our university confirms the constructiveness of the approach where active participation in relevant projects (Erasmus+ Edu Roba, «Fast Start: Accelerated Program for Training Preschool Educators», «Integration of Internally Displaced Children into an Inclusive Rehabilitation Program», and others) serves as a platform for the effective involvement of both students and HEI teachers. As ISUH practice demonstrates, this also contributes to the activation of innovative initiatives at the level of the Ukrainian Danube region as a whole.

Special attention deserves the correlation between digitalization and the ethical imperatives of child-centeredness. As mentioned, under the conditions of rapid implementation of artificial intelligence and digital tools, the innovativeness of the learner should be measured not by the number of gadgets mastered but by the ability to preserve the anthropological essence of pedagogical interaction. We consider digitalization as a means, while child-centeredness remains the unchanging goal. Consequently, the success of innovations in HEIs depends directly on how much a technological solution contributes to the self-actualization of the child's personality, ensuring their inclusion and psychological comfort in a changing socio-cultural environment.

Essentially, the center established at ISUH can be regarded as a contextual factor in the activity of future teachers, allowing them to model the innovative content of quasi-professional and educational-professional practical work. Thus, within the «Rozmovlyayko» speech therapy and psychological support studio location of the Center, future specialists developed and tested self-designed speech therapy exercises in the context of the «Big Fairy Tale Teleport» puppet theater. Through innovative game elements, they were encouraged toward therapeutic physical education (e.g., playing bright Twister). By implementing the LEGO Magic event, future specialists stimulated children's creativity through «learning through play» (e.g., creating an innovative space for presenting «one's own LEGO masterpiece»). In the «Ravlyk» center, future teachers, in cooperation with creative practitioners, tested modern methodological material on music therapy based on the idea of preparing a child for preschool education (vocal therapy, kinesitherapy, dance therapy, etc.). They also worked on new approaches to encouraging parents of primary school children to co-create with specialists, aimed at developing a common strategy for supporting the chil's emotional well-being (specifically, by introducing gaming and therapeutic

«strength cards»). Also notable are the tested methods for initiating activities for the children at «Ravlyk», aimed at extraordinary measures for developing creative imagination (e.g., the scenario «Imagine Yourself as a Wizard», the game task «Create a Game with Toys», exercises to overcome the «emotional swings» and others). Thus, as a result of the analytical work based on the experience of this center at ISUH, we can assert that additional tools are formed for deepening future teachers' understanding of innovations. This is achieved not only through the systematization and critical analysis of existing educational innovative products (technologies, interactive means of using digitized content) but also through their conscious understanding of child-centeredness as the focus of innovation, as it is the strategy that inevitably leads to success. Moreover, students achieve a deep understanding of the essence of innovations, which essentially lies in the implementation of pedagogical humanism, the manifestation of innovative initiatives, and the assessment of the effectiveness of innovations directly in practice. Self-reflection of experience proves the constructiveness of developing mobile «response» skills to new achievements in science through one's own formal, informal, and non-formal education. As a result, learners achieve a systematic and full-fledged utilization of innovations as a platform for self-realization in their future professional activity.

In our opinion, the prospects for further scientific research on the addressed problem lie in deepening scientific understanding of the pedagogical tools for developing innovative competence in students of higher pedagogical education, taking into account, in particular, the creative ideas generated within the research space of the countries of the European Union.

REFERENCES

1. ACHKAN, V.V. Principles of forming the readiness of a future mathematics teacher for innovative pedagogical activity. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2016, nr. 2 (56), pp. 162–170.
2. KICHUK, A.V. Preparation of future specialists for psychological counseling: resourcefulness of a practice-oriented approach. *Scientific innovations and advanced technologies*. 2025, nr. 12 (52), pp. 844–852.
3. KICHUK, N.V. Research competence of future bachelors of special education in the context of developing capacity for innovation and educational leadership. *ISUH Bulletin*. 2025, nr. 72, pp. 123–134.
4. DUBASENIUK, O. *Professional-pedagogical education: innovative technologies and methods: monograph*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 2009.
5. STANDARDS AND GUIDELINES FOR QUALITY ASSURANCE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (ESG). 2015. Disponibil: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [accesat 2026-02-18].
6. ZHURAVLOVA, Y.; KICHUK, Y.; YAKOVENKO, O.; MIZIUK, V.; YASHCHUK, S. și N. ZHURAVSKA. Innovations in Education System: Management, Financial Regulation and Influence on the Pedagogical Process. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022, nr. 11 (1), pp. 163–173. Disponibil: https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p163 [accesat 2026-02-17].

NOILE EDUCAȚII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR: PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

NEW EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Lilia LAȘCU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf.univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lilia LAȘCU, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0002-2730-7032
e-mail: lascu.lilia@upsc.md
Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000 0001 9455 9291
e-mail: haheu.efrosinia@upsc.md

CZU: 373.2.01
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p741-747

Abstract. The article highlights theoretical approaches with reference to the problem of new education" in the context of pre-primary education through the prism of challenges and opportunities. Theoretical approaches of new preschool education" are presented that are based on modern educational concepts and paradigms that emphasize the global development of the child and its preparation for the challenges of the future. The praxiological value of the new educations that streamline the training of the skills necessary for the child for life and for the harmonious integration in the contemporary society is outlined.

Keywords: new education, education for sustainable development, education for global citizenship, health and well-being education, education for equality and inclusion, value education, financial education, entrepreneurship education, education for digital skills and artificial intelligence, media education, peace education.

„Educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole,
dar și o pregătire pentru un viitor, în buna măsură, imprevizibil."
(J.Delors)

„Noile educații" reprezintă un set de răspunsuri pedagogice la provocările lumii contemporane, integrate în învățământul preșcolar ce vizează formarea competențelor secolului XXI.

Importanța *„noilor educații"* este recunoscută la nivel de politică globală, în special prin contribuția semnificativă a organizației UNESCO, începând cu anii 1970–1980. Direcțiile promovate au vizat integrarea acestor noi dimensiuni educațio-

nale atât la nivel de sistem, cât și la nivel de proces educațional, subliniind necesitatea adaptării educației la provocările lumii contemporane.

În studiile sale, G. Văideanu evidențiază în lucrarea, dedicată rolului UNESCO în dezvoltarea educației, promovarea *„noilor educații"* a reprezentat un pas important în modernizarea paradigmei educaționale, orientând sistemele de învățământ spre o abordare centrată pe *competențe, valori și atitudini, în acord cu cerințele societății contemporane* [3, p. 65-67].

La ora actuală, în contextul transformărilor societății contemporane, determinate de modernizare, globalizare, digitalizare și diversificarea problemelor sociale și de mediu, sistemul de învățământ preșcolar din Republica Moldova, atestă schimbări conceptuale materializate în reforme care promovează direct sau indirect integrarea *„noilor educații"*.

Abordarea teoretică a *„noilor educații"* în învățământul preșcolar se fundamentează pe concepte și paradigme educaționale moderne care subliniază dezvoltarea integrală a copilului și pregătirea acestuia pentru viața într-o societate complexă, dinamică și diversă [2].

Așadar, teoriile educaționale susțin pedagogia prin furnizarea cadrului conceptual, principiilor și direcțiilor strategice pentru implementarea praxiologică a *noilor educații*:

- *Teoria dezvoltării integrale a copilului* (J.Piaget, L.Vygotsky, M.Montessori) subliniază că învățarea este un proces holistic, centrat pe explorare, joc și interacțiune socială.
- *Educația centrată pe competențe*, concept promovat de UNESCO, orientată pe formarea abilităților și competențelor necesare secolului XXI (gândire critică, creativitate, colaborare, autonomie).
- *Educația transversală și interdisciplinară*, ce evidențiază că noile educații nu sunt componente separate, ci dimensiuni integrate în curriculumul preșcolar, facilitând conexiuni între valori, cunoștințe și abilități practice.
- *Teoria inteligențelor multiple* (H. Gardner), susține diversificarea activităților pentru a stimula varii tipuri de inteligență: lingvistică, logică-matematică, muzicală, interpersonală, intrapersonală și naturalistă etc.

Promovarea *„noilor educații"* solicită repectarea anumitor principii teoretice fundamentale, fiind o condiție și o necesitate de a asigura o educație de calitate:

- *Abordarea holistică*, copilul este privit în întegritatea sa – cognitiv, emoțional, social și fizic.
- *Centrarea pe experiență*, învățarea se realizează prin explorare, experimentare și joc, nu doar prin memorare.
- *Participarea activă a copilului*, copiii sunt subiecți ai propriei învățări, implicându-se activ în procesul educațional.

- *Valorizarea diversității și incluziunii*, educația trebuie să răspundă nevoilor individuale, sociale și culturale ale fiecărui copil.
- *Orientarea către viitor*, noile educații pregătesc copilul pentru provocările și oportunitățile lumii contemporane, inclusiv digitalizarea și globalizarea.

Astfel, putem conchide că *„noile educații"* se bazează pe teoriile dezvoltării timpurii, care demonstrează că perioada preșcolară este esențială pentru formarea competențelor cognitive, sociale și emoționale, ce integrează abordări educaționale moderne, cum ar fi: educația pentru mediu, educația emoțională, educația pentru cetățenie globală, educația digitală și educația pentru valori.

În acest context, învățământul preșcolar, ca prim nivel organizat al educației, dobândește un rol esențial în formarea timpurie a competențelor necesare integrării armonioase a individului în societate. Or, conceptul de *„noile educații"* se conturează ca o direcție prioritară de dezvoltare curriculară și pedagogică.

Astfel, *noile educații* reprezintă perspective transversal care pregătesc copilul pentru o lume caracterizată prin schimbare rapidă, tehnologizare și interconectare globală.

În prezent, „noile educații" vizează integrarea unor domenii emergente, precum educația pentru mediu, educația pentru sănătate, educația digitală, educația interculturală, educația pentru cetățenie democratică și educația emoțională. Aceste direcții educaționale nu se limitează la transmiterea de informații, ci urmăresc *dezvoltarea globală a copilului*, punând accent pe formarea de competențe, valori și atitudini necesare pentru adaptarea la realitățile lumii actuale și pregătirea acestuia pentru provocările viitorului.

În contextual acestei poziționări, la nivel învățământului preșcolar, implementarea „noilor educații" presupune utilizarea unor strategii didactice centrate pe copil, bazate pe joc, explorare și experiență direct. Astfel, integrarea acestor dimensiuni educaționale reprezintă atât o provocare, cât și o oportunitate pentru cadrele didactice, pe de o parte, este necesară adaptarea curriculumului și dezvoltarea competențelor profesionale ale educatorilor iar pe de altă parte, se creează premisele unui demers educațional modern, flexibil și relevant.

În vederea formării competențelor necesare copilului pentru viață și pentru integrarea armonioasă în societatea contemporană, Curriculum pentru învățământul preșcolar integrează, într-o manieră adaptată vârstei, conținuturi și valori promovate prin noile educații.

Noul context educațional, contribuie la dezvoltarea holistică a copilului, a gândirii critice și creative, a comportamentelor responsabile, a atitudinilor pozitive față de sine, ceilalți și mediul înconjurător, constituind o punte între învățare și realitatea cotidiană.

Principalele direcții a noilor educații valorificate în învățământul preșcolar, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor includ:

- *Educația pentru dezvoltare durabilă*, care contribuie la formarea unui comportament responsabil față de natură și resurse prin cultivarea respectului

pentru mediul înconjurător, încurajarea reciclării, economisirea resurselor și dezvoltarea unor atitudini ecologice încă din primii ani de viață.

- *Educația pentru cetățenie globală*, care contribuie la formarea unei conștiințe civice deschise și responsabile, prin dezvoltarea respectului pentru diversitate, promovarea valorilor democratice, încurajarea solidarității și a implicării active în comunitate, adaptate nivelului de înțelegere al copilului preșcolar.
- *Educația pentru sănătate și stare de bine*, care contribuie la formarea unor deprinderi de viață sănătoasă, prin promovarea igienei personale, a alimentației echilibrate, a activității fizice și a echilibrului emoțional, sprijinind dezvoltarea armonioasă a copilului.
- *Educația pentru egalitate și incluziune*, care promovează respectul față de diversitate și acceptarea diferențelor individuale, contribuind la formarea unor atitudini de toleranță, empatie și cooperare, precum și la prevenirea discriminării și excluziunii sociale încă din perioada preșcolară.
- *Educația pentru valori*, care contribuie la formarea unor repere morale și comportamentale solide, prin cultivarea onestității, respectului, responsabilității, empatiei și spiritului de cooperare, esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului; care sprijină dezvoltarea unei conduite morale și a unui comportament prosocial.
- *Educația financiară*, care familiarizează copiii cu concepte de bază legate de bani, economisire și gestionarea resurselor, dezvoltând abilități de luare a deciziilor, responsabilitate și înțelegerea valorii lucrurilor într-un mod adaptat vârstei preșcolare.
- *Educația antreprenorială*, care stimulează creativitatea, inițiativa și spiritul de responsabilitate, încurajând copiii să exploreze idei, să rezolve probleme și să dezvolte abilități de colaborare și planificare, adaptate nivelului lor de dezvoltare preșcolară.
- *Educația pentru competențe digitale și inteligență artificială*, care familiarizează copiii cu tehnologia digitală și concepte de bază privind inteligența artificială, dezvoltând abilități de utilizare responsabilă și în siguranță a dispozitivelor digitale, gândire critică, creativitate și adaptabilitate la mediul digital, într-un mod sigur și adecvat vârstei preșcolare;
- *Educația pentru media*, care susține dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de interpretare a informațiilor transmise prin diferite canale media, învățând copiii să distingă între surse sigure și nesigure, să exprime opinii proprii și să utilizeze mediile digitale în mod responsabil și creativ, adaptat vârstei preșcolare.
- *Educația pentru pace*, care dezvoltă abilități de comunicare non-violentă, empatie și rezolvarea pașnică a conflictelor, promovând valori precum respectul, solidaritatea și cooperarea, contribuind la formarea unei atitudini responsabile și armonioase în relațiile cu ceilalți încă din perioada preșcolară [1, p.79-80].

În baza conținuturile „noilor educații" a fost determinat scopul fiecărei direcții și derivate exemple de activități care pot fi desfășurate în cadrul IET, prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Noile educații: direcții și activități în IET

Noile educații	Scop	Exemple de activități de învățare (IET)
Educația pentru dezvoltare durabilă	Formarea unui comportament responsabil față de mediu și resurse	Grădinărit, reciclare creativă, observarea naturii, proiecte tematice despre plante și animale
Educația pentru cetățenie globală	Dezvoltarea respectului pentru diversitate și a conștiinței globale	Jocuri interculturale, povești despre alte țări, discuții despre reguli și drepturi
Educația pentru sănătate și stare de bine	Promovarea sănătății fizice și emoționale, a igienei și a stilului de viață sănătos	Exerciții fizice, jocuri în aer liber, gătit sănătos, activități de relaxare
Educația pentru egalitate și incluziune	Cultivarea respectului pentru diferențe și incluziunea tuturor copiilor	Jocuri de grup mixte, povești despre diversitate, incluziune, activități de cooperare
Educația pentru valori	Formarea principiilor morale și sociale, precum respect, responsabilitate și solidaritate	Povestiri morale, jocuri de rol, discuții, conversații libere despre prietenie și respect
Educația financiară	Introducerea copiilor în concepte simple de gestionare a resurselor și bani	Jocuri cu bani jucărie, simularea cumpărăturilor, activități despre economisire și donare
Educația antreprenorială	Dezvoltarea creativității, inițiativei și gândirii critice	Mini-proiecte, realizarea și prezentarea unui produs creativ, organizarea expozițiilor
Educația pentru competențe digitale și AI	Dezvoltarea abilităților digitale și a gândirii logice în contextul tehnologiei	Jocuri educative AI, roboți de programare simplă, explorare de aplicații interactive AI
Educația pentru media	Dezvoltarea gândirii critice și interpretarea informațiilor din diverse surse	Vizionarea de clipuri educative, discuții despre mesajele poveștilor, crearea posterilor
Educația pentru pace	Promovarea armoniei, cooperării și rezolvării non-violente a conflictelor	Jocuri cooperative, povești despre prietenie și pace, activități de mediere a conflictelor etc.

În această ordine de idei, integrarea „noilor educații" se realizează printr-o diversitate de activități educaționale specifice din Instituția Educației Timpurii (IET), având drept obiectiv dezvoltarea globală a copilului și pregătirea acestuia pentru provocările viitoarului. Prin metode centrate pe joc, explorare, proiecte și experiențe practice, copiii dobândesc competențe cognitive, sociale, emoționale și digitale, într-un mod adaptat nivelului lor de vârstă.

Astfel, noile educații completează și valorizează domeniile de dezvoltare și activitate ale educației timpurii, oferind fiecărui copil oportunitatea de a deveni un cetățean responsabil, creativ și activ implicat în viața comunității, capabil să se adapteze unei societăți dinamice și diversificate.

Așadar, noile educații marchează un rol semnifcativ în dezvoltarea copilului preșcolar, deoarece răspund nevoilor complexe ale societății contemporane și contribuie la formarea unei personalități echilibrate, autonome și creative promovând:

- *dezvoltarea globală a copilului*: noile educații nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci urmăresc dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială și fizică a copilului, oferă oportunități de a exersa gândirea critică, creativitatea, empatia și capacitatea de colaborare, elemente fundamentale pentru succesul ulterior în școală și în viață;
- *adaptarea la cerințele societății moderne*: copiii sunt expuși încă de la vârsta timpurie la tehnologii digitale, medii informaționale complexe și schimbări socio-culturale rapide. Astfel, noile educații (digitală, media, AI, cetățenie globală) pregătesc subiecții să interacționeze responsabil și eficient cu lumea contemporană, dezvoltând competențe esențiale necesare secolul XXI;
- *pomovarea valorilor și a responsabilității sociale*: direcțiile precum educația pentru valori, egalitate, incluziune și pace contribuie la formarea unor atitudini morale, civice și empatice, pregătind copiii să fie cetățeni responsabili și implicați în comunitate;
- *susținerea sănătății și a stării de bine*: prin educația pentru sănătate, activitate fizică, echilibru emoțional și dezvoltare durabilă, preșcolarul dobândește obiceiuri sănătoase, capacitate de autoreglare emoțională și conștiință ecologică, aspecte care influențează pozitiv întreaga viață.
- *stimularea inovației și inițiativei*: educația antreprenorială, financiară și digitală dezvoltă creativitatea, spiritul de inițiativă și capacitatea de rezolvare a problemelor, competențe esențiale pentru succesul profesional și personal pe termen lung.
- *integrarea holistică în curriculum*: noile educații completează și valorizează domeniile de dezvoltare și activitate ale educației timpurii oferind o abordare integrată care monitorizează copiii să devină subiecți integri, pregătiți pentru provocările viitorului.

Așadar, integrarea *noilor educații* în activitățile desfășurate în instituțiile de educație timpurie (IET) se realizează în baza respectării următoarelor *condiții* ce presupun:

- *Adaptarea la particularitățile de vârstă și dezvoltare ale copilului*. Conținuturile și mesajele transmise în cadrul noilor educații trebuie să fie prezentate într-o formă accesibilă, intuitivă și relevantă pentru nivelul de înțelegere al copilului de vârstă preșcolară (2–6/7 ani), prin metode ludice, interactive și experiențiale.

- *Asigurarea caracterului integrat și transversal al învățării*. Noile educații se valorifică prin integrarea lor în toate tipurile de activități (de dezvoltare personală, integrate, extracurriculare), precum și prin organizarea de proiecte tematice, cross-curriculare.
- *Corelarea cu finalitățile educației timpurii*. Conținuturile specifice noilor educații vor fi armonizate cu competențele specifice ale domeniilor de activitate și rezultatele de învățare preconizate pentru fiecare domeniu de dezvoltare (fizică, socio-emoțională, cognitivă și de limbaj), contribuind astfel la conturarea profilului de dezvoltare a copilului la finele învățământului preșcolar.
- *Valorizarea resurselor educaționale moderne*. Integrarea noilor educații presupune utilizarea resurselor educaționale variate și relevante (manuale, ghiduri, suporturi metodologice, materiale digitale și media), care să stimuleze curiozitatea, creativitatea și gândirea critică a copiilor.
- *Promovarea parteneriatului educațional cu familia și comunitatea*. Pentru asigurarea continuității și coerenței procesului educațional, noile educații vor fi susținute prin implicarea activă a familiei și a comunității educaționale locale, care vor fi informate și sprijinite în valorificarea acestora și în mediul extrașcolar.
- *Formarea și sprijinul continuu al cadrelor didactice*. Personalul didactic va beneficia de formare profesională continuă, de ghiduri metodologice și de suporturi curriculare care facilitează implementarea eficientă și creativă a noilor educații în activitățile zilnice cu copiii.
- *Asigurarea unui mediu educațional incluziv, sigur și stimulativ*. Noile educații vor fi implementate în condiții care respectă principiile echității, egalității de șanse și diversității, oferind fiecărui copil posibilitatea de a participa activ, de a se exprima și de a învăța în propriul ritm [1, p.80-81].

În contextual celor relatate, integrarea noilor educații în activitățile din instituțiile de educație timpurie reflectă o schimbare semnificativă de paradigmă în formarea copilului ca viitor cetățean activ, conștient și responsabil. Într-o lume aflată într-o continuă transformare, educația timpurie are datoria de a răspunde cerințelor actuale ale societății prin promovarea unor valori și competențe relevante, care să sprijine dezvoltarea integrală a copilului încă din primii ani de viață. Astfel, *noile educații* prezintă o resursă vitală în construirea unui act educațional de calitate, centrat pe copil, care îl pregătește pentru o viață activă, echilibrată și empatică în societatea de mâine.

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul de referință al educației timpurii. MEC. Chișinău, 2025. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/document/cadrul_de_referinta_al_educatiei_timpurii_2025_.pdf
2. GUȚU, VL. Pedagogie. Chișinău:CEP, USM, 2013, 508p. ISBN 978-9975-71-450-1
3. VĂIDEANU, G. UNESCO-50: Educație. București: EditurDidactică și Pedagogică, 1996, 149p. ISBN 973-30-4820

UNELE CONSIDERENTE PRIVIND EDUCAȚIA LINGVISTICĂ LA PREȘCOLARI

SOME CONSIDERATIONS REGARDING THE LINGUISTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Liuba MOCANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Liuba MOCANU, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0002-0405-8598
e-mail: mocanu.liuba@upsc.md

CZU: 373.2.02:81
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p748-753

Abstract. This article highlights considerations regarding the concepts of language and communicative competence, focusing particularly on linguistic competence and linguistic education, while demonstrating their characteristics in relation to preschool age. It also reflects the significance of the grammatical aspect in the evolution of children's language. The article proposes the idea that linguistic education must begin during this „golden age," especially within real communication contexts.

Keywords: communicative competence, linguistic competence, linguistic education , grammatical structure

„Omul nu este om decât prin vorbire, .dar pentru a fi inventat vorbirea,
trebuia să fi fost om mai înainte" (Humboldt)

Actualmente, în reflectarea științei contemporane, limbajul, unul dintre cele mai complexe fenomene psihosociale, ca, poate, cel mai valoros mijloc de relație între conștiință și realitatea obiectivă, devine instrument al cunoașterii, al creațiilor, al devenirii personalității. Pe lângă faptul că reprezintă actul prin care omul își confirmă identitatea și ascensiunea în cadrul universului biologic, după Sillamy acesta reprezintă o activitate verbală, comunicarea prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane.

Analizând mai multe studii privind problema limbajului, generalizăm că acesta poate fi acel instrument, care „servește la intercomunicare..."; este un sistem de semne după F. de Saussure. Reprezintă în mod esențial activitate cognitivă. Susținând considerațiile lui Eugeniu Coșeriu, Doina Constantinescu relevă, că „limbajul este activitate (energēia), dar nu constituie „cognoscibil" în mod științific, altfel spus nu este „studiabil" decât ca produs (ērgon) și doar astfel poate deveni sistematic. În acest el, se susține că limbajul semnifică/reprezintă o creație continuă, gerunzială și prezențială, a limbii, dar și a formelor de cunoaștere în care el se manifestă. [Apud 11].

Tabelul 1. Caracteristica limbajului în opinia unor cercetători

L. S. Vîgotski	Consideră că limbajul nu este doar un instrument de comunicare, ci principalul instrument al gândirii. A introdus conceptul de „unitate între gândire și limbaj", susținând că procesele mentale superioare apar prin interacțiune socială.
A. N. Leontiev	Definește vorbirea ca o activitate. Aceasta nu există separat de restul vieții copilului, ci este integrată în activitățile lui zilnice (joc, învățare).
S. L. Rubinstein	Subliniază că limbajul este o „reflectare a existenței". Prin cuvânt, copilul nu doar denumește obiecte, ci își construiește o imagine a lumii.
Jean Piaget	Deși are o perspectivă diferită, el subliniază că limbajul este legat de dezvoltarea funcției simbolice, permițându-i copilului să reprezinte realitatea în absența obiectelor.

Toți psiholingviștii împărtășesc ideea că acest proces psihic, care face parte dintre cele mai „complexe fenomene psihosociale", reprezintă „axul sistemului psihic uman, care dă naștere la fenomenul de conștiință, cât și forma cea mai superioară de exprimare și realizare individuală a individului [10].

Achiziția limbajului începe de la naștere Deși aceasta continuă mereu, toată viața, se consideră că cea mai semnificativă etapă este, susțin psihologii, totuși, perioada vârstei preșcolare. Coșeriu E. relevă că limbajul poate fi considerat drept formă fundamentală a activității cognitive" [1]

Anume în această perioadă își ia începutul tezaurul lingvistic prin interiorizarea treptată, graduală a structurilor obiective ale limbii. Ultima și este constituită din mai multe componente lingvistice. Este vorba atât despre perceperea și emiterea corectă a sunetelor separat și în cadrul cuvintelor, cât și perceperea unităților lexicale, construirea corectă, conștientă a îmbinărilor de cuvinte, a propozițiilor, mesajelor etc.

Se știe că tezaurul lingvistic individual din care este construit limbajul, se formează pe parcursul ontogenezei prin procesul de interiorizare progresivă, graduală a structurilor obiective ale limbii. Acest ansamblu complex depășește articularea simplă, potrivit normelor, a sunetelor, vizează neapărat și alte componente lingvistice ca dezvoltarea unui limbaj corect la nivel lexical, semantic, gramatical, pragmatic-componente dobândite treptat în cadrul procesului instructiv-educativ din instituța preșcolară susține V. Olărescu [apud 9]

Un prim pas în crearea limbajului ține de corelarea unor semne acustice (sau de altă natură) cu impresiile senzoriale. Pe această treaptă credem că este deja posibilă relatarea unor serii relativ complexe de impresii; deci putem spune că a luat naștere limbajul.

Dezvoltarea limbajului în ontogeneză (II) continuă procesul extrem de complex de achiziție a comunicării, trecând de la primele cuvinte la structuri gramaticale complexe. Această perioadă de aur implică expansiunea rapidă a vocabularului, dezvoltarea sintaxei, a pronunției și a utilizării limbajului pentru funcții sociale și cognitive, transformând sunetele în instrumente esențiale ale gândirii și interacțiunii.

Ca să apară acesta, sau ca să fie înțeles, Albert Einstein releva că „trebuie neapărat să existe anumite reguli ce țin de relațiile dintre semne, dar și o corespondență stabilă între semne și impresii.”[4].

Se susține că în vârsta timpurie, copiii ce comunică în aceeași limbă, „sesizează aceste reguli și relații în principal prin intuiție”. Și iată, în acest moment, când individul conștientizează regulile privind relațiile dintre semne, afirmăm, sau putem spune că s-a închegat ceea ce se numește gramatica limbii [4].

Tot mai des atestăm în literatura din domeniu, pe lângă multe alte accente pe care le pune învățământul preșcolar întru dezvoltarea personalității copilului., sintagma educația lingvistică a acestora. Nu este prea îndrăzneț?

Ideea de competență/educație lingvistică, felul evoluției acesteia prin conștientizarea structurilor limbii, așa cum susține O.S. Ușakova [8] – a fost împărtășită și dezvoltată de mai mulți cercetători consacrați în psihopedagogie, lingvistică. Astfel, Noam Chomsky, căruia îi și aparține termenul, dintr-o perspectivă lingvistică teoretică, a introdus distincția fundamentală între:*competență* – cunoașterea implicită a sistemului regulilor limbii și *performanță* – folosirea efectivă a limbii în situații concrete de comunicare.

Dânsul menționează că sintagma *competența lingvistică*, ilustrează, reflectă „cum este dobândit sau folosit limbajul”, având la bază cunoscutul model de achiziție lingvistică întemeiat pe teoria unei gramatici universale. Teoria vizată atestă capacitatea de limbă înnăscută, determinată genetic, care cunoaște aceste reguli, facilitând sau accelerând procesul de achiziționare a vorbirii la copii, ceea ce nu s-ar întâmpla dacă cazul ar fi altfel [3].

Ulterior, lingvistul Dell Hymes, extinzând viziunea lui Chomsky, afirmă că nu este suficient să cunoști regulile gramaticale (competența lingvistică), ci trebuie să știi când, cum și cu cine să vorbești. În acest sens, autorul vizat se îndepărtează de concepția vizată a lui Chomsky,, propunând una nouă, care să presupună și luarea în considerare a executării lingvistice în contexte variate.[apud 3].

Astfel, competența propusă de Chomsky definește capacitatea de a opera cu un sistem de reguli ce guvernează atât construcția propozițiilor (sintaxa), cât și semnificația acestora (semantica), fiind un atribut al vorbitorului ideal [apud 3].

Este cazul de a face claritate între *competența lingvistică* și *educația lingvistică*. Astfel, prima, *competența lingvistică*, înseamnă sistemul de reguli interiorizate pe care copilul le posedă implicit, capacitatea biologică, dar și cognitivă de a percepe și de a produce un număr infinit de enunțuri. Chomsky numea aceasta „dispozitivul” care îi permite copilului să descifreze gramatica limbii materne. Sintagma următoare- *educația lingvistică*, reprezintă intervenția conștientă și sistematică (în familie, grădiniță, școală) care transformă această capacitate instinctivă într-o formă superioară. Educația lingvistică îl ajută pe copil să conștientizeze cuvântul, de exemplu, ca unitate semantică, să înțeleagă sinonimia, antonimia, să utilizeze limba ca instrument de cunoaștere și creativitate etc. Ea dezvoltă competența comunicativă.

A. M. Șahnorovici, M. M.Alekseeva, O. S. Ușakova etc. subliniau constant că educația lingvistică trebuie să aibă loc în contexte reale de comunicare, nu doar prin

exerciții mecanice. F. A. Suhin a pus accent pe integrarea vocabularului, a gramaticii și a foneticii [7]. Acești autori converg spre ideea că educația lingvistică a copilului nu înseamnă „dresaj verbal", ci: dezvoltarea simțului limbii (capacitatea intuitivă de a vorbi corect); trecerea de la utilizarea inconștientă la cea conștientă a cuvintelor și, nu în ultimul rând, corelarea directă între bogăția limbajului și profunzimea gândirii.

La nivel preșcolar, educația lingvistică reprezintă un proces complex de modelare a gândirii prin intermediul cuvântului. În această perioadă copilul trece de la utilizarea instinctivă a limbajului la o formă conștientă asupra felului în care comunică. Pentru a fi un „utilizator inteligent" al limbii, copilul trebuie să dispună de un auzul fonematic dezvoltat (capacitatea de a distinge sunetele apropiate (ex: *p* de *b*, *c de g* etc.), a unităților lexicale- paronime, de o respirație corectă în timpul vorbirii. Să înțeleagă sensurile cuvintelor polisemantice, a rolului sinonimelor, antonimelor etc.

Nu în ultimul rând vorbim despre *structura gramaticală*, care credem că reprezintă „scheletul" comunicării. Ca structură a limbii, gramatica reprezintă un „sistem de sisteme", care reunește formarea cuvintelor (derivarea), morfologia și sintaxa, sisteme ce pot fi numite subsisteme ale structurii gramaticale a limbii sau niveluri diferite ale acesteia (Lavric).

Preșcolarii trebuie exersați în utilizarea corectă practică a acordului dintre două părți de vorbire, în funcție de gen, număr, caz, timp, persoană etc., în formarea corectă a cuvintelor noi, de regulă prin derivare (îmbrăcăminte, îmbrăcat, dezbrăcat), în construirea propozițiilor simple și, treptat, desfășurate, a frazelor. Toate acestea se formează, susțin cercetătorii (Ușakova O.S., Elkonin D.B., Lalaeva R.I, Serebreanikova N.V, Alekseeva M.M. etc.) în baza unui anumit nivel de dezvoltare cognitivă a copiilor.

În formarea capacității de flexiune (declinare și conjugare), preșcolarul trebuie, înainte de toate, să poată diferenția semnificațiile gramaticale (valorile de gen, număr, caz etc.), deoarece, înainte de a începe să utilizeze o formă lingvistică, acesta trebuie să înțeleagă ce reprezintă ea. Dezvoltarea sistemelor morfologice și sintactice, relevă autorii, are loc într-o interacțiune strânsă: formele noi de cuvinte permit construirea de propoziții mai complexe, iar structurile sintactice consolidează formele gramaticale [6].

Formarea structurii gramaticale (flexiunea și structura sintactică) se realizează doar pe baza unui anumit nivel de dezvoltare cognitivă, susțin autorii. Pentru a utiliza o formă gramaticală (gen, număr, caz, timp etc.), copilul trebuie mai întâi să înțeleagă semnificația acesteia. Dezvoltarea sistemelor morfologice și sintactice are loc într-o interacțiune strânsă: formele noi de cuvinte permit crearea de propoziții mai complexe, iar structurile sintactice consolidează formele gramaticale. Potrivit studiilor lui A.N. Gvozdev, există trei perioade principale:

Tabelul 2. Periodizarea după A.N. Gvozdev

Perioada	Vârsta	Caracteristica principală
Propozițiile formate din „cuvinte-rădăcină" amorfe	1.3 - 1.10 ani	Cuvântul nu se schimbă (rădă cină fixă) Cuvintele nu au o for mă gramaticală definită (sunt „amorfe") și rămân neschim bate indife rent de context. Predomină substantive le (nume, obiecte, onomatopee).
II. Etapa propozițiilor din mai multe cuvinte-rădăcină Formarea primelor forme de cuvinte Utilizarea sistemului flexionar): Însușirea cuvintelor funcționale / instru mentale	1.10 - 3 ani 2.1 – 2.6 ani 2.6 – 3 ani	Apare declinarea/conjugarea; apar prepoziții le 1. Copilul începe să observe legăturile dintre cuvinte și utilizează forme diferite ale aceluiași cuvânt. Apar primele relații gramaticale (acordul subiectului cu verbul). Propoziția crește la 3-4 cuvinte. 2. Copilul învață mai întâi formele cele mai frecvente și „dominante", înlocuind restul variantelor cu acestea (fenomenul de regularizare). Apare tendința de a păstra rădăcina cuvântului nes chimbată. Propozițiile conțin 5-8 cuvinte. Apar primele fraze compuse (fără conjuncții). 3. Apar prepozițiile, adjectivele, pronumele, tim purile verbului
III. Consolidarea sistemului morfologic	3-7 ani 5-6 ani	Copilul sistematizează formele după tipuri de declinare și con jugare. Învață unele excepții ce țin de părțile de vorbire. Apare pluralul substantivului, timpurile verbului. Este utilizat corect pronumele Se definitivează acordul adjec tivului cu substantivul, se uti- lizează tot mai corect formele verbului

Deși medic-fiziolog de specialitate, Kolițova L.M. se axează tot mai mult pe psihologia dezvoltării și pedagogie, fiind interesată de aspecte fiziologie ale proceselor cognitive (gândirea, memoria, dar și limbajul). Punând bazele neurofiziologice ale psihologiei limbajului, prezintă următoarea schemă a dezvoltării limbajului:

Tabelul 3. Dezvoltării limbajului preșcolarilor [apud 10]

Perioada	Manifestări
9,5 luni – 1 an 6 luni	Folosirea cuvintelor mama, tata, am-am, cuvinte onomatopee. Apar substantive nominative la singular.
1 an 6 luni – 1 an 8 luni	Apar încercări de a uni cuvinte în propoziții, forma imperativă a verbului (du-te, dă!)
1 an 8 luni – 2 ani	Tot mai frecvent apare numărul plural al substantivului, Substantivele constituie cca-63%, verbele-23%, alte părți de vorbire-14%

Perioada	Manifestări
3 ani	Apar propoziții construite din mai multe părți de vorbire. Este utilizat pronumele
4-5 ani	Se manifestă tot mai frecvent monologul. Propozițiile devin desfășurate. Apare întrebarea „de ce?”

Uşakova O.S., Sohin F.A., Lalaeva R.I., Lavric M. etc. susțin că formarea structurii gramaticale la copil, parte a educației lingvistice, este un proces complex, conștient de însușire a legităților limbajului prin analiza vorbirii celor din jur, diferențierea, înțelegerea categoriilor gramaticale (gen, număr, caz, timp, persoană etc.), cât și generalizarea practică a regulilor. Copilul trece de la utilizarea formelor gramaticale simple la cele complexe, fixându-le în limbajul propriu.

Concluzii. Educația lingvistică nu este o acumulare de informații, ci un proces de auto-structurare a conștiinței. Axarea pe aspectul gramatical reprezintă, în fapt, oferirea ‚codului’ prin care copilul devine stăpân pe propria gândire și comunicare.

BIBLIOGRAFIE

1. COȘERIU E. Introducere în lingvistică. Cluj: Editura Echinox, 1999, p. 142
2. LAVRIC M. Metodica dezvoltării vorbirii la preșcolari. Chișinău: Lumina, 1992. 158p.
3. DIMITRIU A. Abordări lingvistice privind dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic. În: Studia Universitatis Moldaviae, revista științifica a USM 2023, nr. 5(165) https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/166-241-pb.pdf
4. EINSTEIN A. Limbajul comun al științei. https://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=209
5. АЛЕКСЕЕВА М.М., ЯШИНА В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
6. LALAEVA R. I., SEREBREANIKOVA N.V. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя), СПб.: СОЮЗ, 1999, 160 с
7. Развитие речи детей дошкольного возраста. Р17. Под ред. Ф. А. СОХИНА. М., «Просвещение», 1976. 224 с.
8. УШАКОВА О.С, СТРУНИНА Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004, 288 с.
9. LESAN L. Dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu tulburări de pronunție: particularități și strategii. https://ibn.idsi.md/ sites/default/files/imag_file/p-109-118_1.pdf
10. Limbajul și dezvoltarea lui în ontogeneză (I) https://edict.ro/limbajul-si-dezvoltarea-lui-in-ontogeneza https://edict.ro/limbajul-si-dezvoltarea-lui-in-ontogeneza-i/
11. VICOL N. Educația lingvistică între realitățile lingvistice și extralingvistice https: //ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20lingvistica%20intre%20realitatile%20lingvistice %20si%20extralingvistice.pdf

FORMAREA STUDENȚILOR PENTRU ROLUL PARENTAL PE DIMENSIUNEA CONȘTIENTIZĂRII VALORII EDUCAȚIEI PRENATALE ÎN DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE

TRAINING STUDENTS FOR THE PARENTAL ROLE IN TERMS OF AWARENESS OF THE VALUE OF PRENATAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE HUMAN BEING

Nadejda OVCERENCO, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Nadejda OVCERENCO, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0003-0048-2794
e-mail: ovcerenco.nadejda@upsc.md

CZU: 378.013.42:618.2
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p754-760

Abstract. The article addresses the problem of training young-future parents on the dimension of awareness of the value of prenatal education in the development of the human being as a priority direction of training young people for responsible parenting. The need to study this direction is determined by the phenomenon of the devaluation of the prestige of parenting and its consequences on the consciousness and behavior of the contemporary youth. The paper contains the analysis of the strategic dispoziție of awareness of the value of prenatal education in the development of the human being, conceived as lge albastre priority direction of training young people for conscious and responsible parenting; elucidation of the potential of the school on the investigated dimension. There are proposed ways to use the curriculum regarding the awareness of the value of prenatal education in the development of the human being and the training of the young-future parents for lge albastre conscious and responsible parenting.

Keywords: prenatal education, parenting, parental education, initial training, capitalization of education.

Termenul de educație prenatală apare pentru prima dată în literatura de specialitate în anul 1985, în SUA. Însemnătatea termenului respectiv se reducea la cunoașterea factorilor perturbatori, cu impact asupra dezvoltării prenatale a ființei umane.

Educația prenatală a trecut o cale lungă de instituire ca știință, începând de la pedagogia populară cu recomandările ei referitoare la comportamentul prenatal, natal și postnatal; de la superstiții și dubii până la știință. Cu toate acestea, conceptul de educație prenatală, la moment, nu este pe deplin studiat și este puțin cunoscut în mediul academic.

Un studiu în acest sens a fost realizat de Agustin de la Herran Gascon și colaboratorii săi [1], care susțin că, dezvoltarea științelor educației actualmente abia se îndreaptă spre o educație prenatală, și că pedagogia contemporană este provocată să-

și aducă contribuția la studierea rolului etapei prenatale în dezvoltare ființei umane, bazându-se pe cercetările din domeniul Medicinii, Biologiei, Dreptului, Neurofiziologiei, Psihologiei, etc.

Savanții Carolina Silva Sousa (Universidade do bandă Algarve) și María Gómez Aguaded (Universitatea din Huelva) definesc conceptul de educație prenatală ca instrument de formare a viitorilor părinți: o provocare pentru a progresa in îngrijirea timpurie [Ibidem].

La moment, conceptul de educație prenatală este confundat cu activitatea de instruire, de învățare a femeii gravide. Vom remarca faptul, că actuala „Școală a viitoarei mame", a apărut ca urmare a lipsei de formare pentru părinți, și servește la cunoașterea doar a aspectelor externe, elementare și, uneori, de remediere.

Până în prezent familia a fost formată pentru parentalitate în perioada sarcinii prin obținerea de informații și cunoștințe de bază despre graviditate, naștere și îngrijirea nou-născutului. Dar, în realitate, se constată că numai acest lucru nu este necesar, deoarece rămân neanalizate aspectele de ordin psihopedagogic, de natură internă, aspecte esențiale ale parentalității.

Este necesar ca sistemul educațional să includă studierea perioadei prenatale ca fiind critică pentru manifestarea parentalității. Acest fapt cu siguranță va avea un impact benefic asupra realizării rolului de părinte și relației părinte-copil.

Formarea potențialilor părinți pe coordonata educației prenatale trebuie să dezvolte capacitatea de a face față unor situații dificile, contradicții și traume legate de fenomenul maternității și cel al paternității.

Analiza câmpului conceptual și semantic al educației prenatale impune necesitatea delimitărilor noționale. In această ordine de idei, propunem următoare definiție a educației prenatale: *educația prenatală* este o direcție prioritară a formării tinerilor pentru parentalitatea, care prevede:

1) conștientizarea că orice viață umana începe din momentul procreării;
2) dezvoltarea competențelor de educație a copilului în faza sau mediul intrauterin;
3) descoperirea rolului influențelor educaționale asupra fetusului (perioada de la -0.75 la 0 de ani);
4) creșterea gradului de eliminare a egocentrismul al celor care au procreat și conștientizare de către potențialii părinți a rolului dragostei prenatale în dezvoltarea armonioasă a ființei umane.

Actualmente, este important ca părinții prezentului și cei ai viitorului să descopere valoarea educației prenatale în dezvoltarea ființei umane.

Conștientizarea valorii educației prenatale în dezvoltarea ființei umane de către viitorii părinți, ar putea identifica temerile, limitările, interesele egoiste, ignoranța lor, și să dorească a se pregăti din timp pentru o parentalitate reală.

Din punctul nostru de vedere, formarea tinerilor pentru parentalitate centrată pe conștientizarea valorii educației prenatale în dezvoltarea ființei umane impune elaborarea unei serii de strategii educaționale care ar forma din timp competențe parentale la tinerii zilelor noastre-viitorii părinți, ar stimula buna funcționalitate a

relației părinte-copil, și ar orienta tinerii mileniului III spre o parentalitate conștientă și responsabilă.

În cadrul studiului experimental ne-am propus studierea domeniului educației prenatale de către potențialii părinți prin includerea acestei dimensiuni în programul de formare a studenților pentru parentalitatea de viitor.

Am abordat cunoașterea domeniului educației prenatale ca o primă etapă a formării inițiale a tinerilor prezentului – părinți ai viitorului, sprijinindu-ne pe ideea că parentalitatea trebuie concepută drept profesie, și că formarea viitorilor părinți pe dimensiunea educației prenatale necesită a fi realizată de către familie, școală, mass-media, sisteme de educație nonformale și informale, politică, etc. Spre viitorul părinte au fost aduse noțiunile legate de parentalitate în așa mod încât să îl putem elibera de teama incertitudinii și a necunoașterii. Prin modelaj, pictură, literatură au fost dezvăluite trăirile și temerile legate de parentalitate. Potențialii părinți au fost stimulați să accepte autoformarea pentru viitoarea parentalitate cu deplină conștiință pentru a fi capabili în viitor să se manifeste responsabil în domeniul parentalității.

In această ordine de idei, formarea studenților-viitorilor părinți pe dimensiunea conștientizării valorii educației prenatale în dezvoltarea ființei umane *presupune orientarea spre sarcină dorită, planificată,conștientă; pentru viitoarea întâlnire cu copilul procreat în dragoste și din dragoste*.

O sarcină dezirabilă este o aspirație esențială în dezvoltarea psihofiziologică la nivel normal de personalitate [3, p. 18].

Dacă nașterea unui copil este un eveniment planificat și mult așteptat, el are toate șansele să devină un personaj armonios și împlinit în viitor. Este adevărat și invers: dacă o femeie este nemulțumită de sarcină, situația are un impact negativ asupra dezvoltării psihologice a bebelușului ei. Experimentarea sentimentelor de bucurie după ce tinerii au aflat de la medici că sarcina sa confirmat, stimulează dezvoltarea normală a fătului.

Absența dragostei parentale în perioada sarcinii provoacă ulterior probleme de socializare, sindromul neîncrederii în propriile forțe, culpabilității.

Copiii neplanificați, concepuți din întâmplare riscă a fi incapabili a dărui dragoste și afecțiune atunci când ei, la rândul lor, vor deveni părinți [Ibidem, p.18].

Pornind de la acest adevăr, credem că toți tinerii, cu mult înainte de a deveni părinți, ar trebui să fie conștienți de fenomenul copiilor nedoriți și de consecințele lipsei iubirii parentale privind formarea armonioasă a copilului conceput.

Oamenii de știință ne atenționează privitor la importanța participării obligatorie a intelectului soților, concentrarea energiei sufletului și a gândului la viitorul copil în momentul procreării, contopirii conjugale. E cert că potențialul parental reprezintă nu doar un privilegiu, el obligă ființa umană spre o conștientizare a responsabilității ei față de calitatea personalităților procreate de ea.

Fericirea maternă nu este un dar ceresc. Ea nu apare ca un oaspete așteptat, îndată ce domnișoara devine femeie. Ea onorează doar acelea căror nu le este teamă de munca monotonă zi de zi. Capacitatea acestei munci constă în contopirea înțelepciu-

nii, emotivității, rațiunii și dragostei. Acolo unde este absentă înțelepciunea maternă, fericirea devine nălucă.

Cercetările recente în genetică și embriologie au aruncat o lumină diferită asupra multor subiecte legate de experiența umană de la naștere, viața prenatală și lichidul amniotic.

Se știe că aproximativ 90% din substanțele neuronale care alcătuiesc creierul uman sunt dobândite înainte de naștere. Este imposibil ca viața intrauterină să nu lase nicio amintire sau ca o masă nervoasă uriașă să rămână amorfă. În circumstanțe investigaționale bine controlate, subiecții tratați cu LSD au început să povestească amintiri din viața lor amniotică. Nu numai că au putut să-și amintească evenimentele prenatale cu mare claritate, dar au retrăit și aventuri prenatale de care în mod normal nu erau conștienți.

Știința cunoaște patru stadii ale vieții prenatale scoase la iveală de substanța psihotropă LSD.

În primul stadiu, pacienții apăruți din dragoste vorbesc despre o fericire calmă de copil aflat în corpul mamei, un univers care protejează perfect și înlătură orice teamă, orice insatisfacție.

În stadiul al doilea sunt descrise chinurile facerii. Fătul nu mai este compatibil cu raiul lichidului amniotic. Încep contracțiile și fătul simte o presiune asupra peretelui uterin. Pacienții raportează temeri apocaliptice și experiențe devastatoare. Mediul uterin devine o cameră de tortură. După cum știm, durerile de travaliu pot dura ore întregi. Pacienții născuți astfel raportează experiențe teribile. Majoritatea se structurează ca personalități orientate spre sadic, care sunt extrovertite și vor să domine. Alții vor rămâne cu dorința exprimată de a-și căuta paradisul pierdut, de a se reîntoarce în raiul matern, aceștia vor fi orientați mazochist și vor reprezinta categoria celor introvertiți, cei ce nu vor căuta o iubită, ci o mamă protectoare și purtătoare a edenului placentar.

Alte două stadii marchează personalitățile prin evenimentele vieții intrauterine. Fătul pătrunde pe colul uterin. Groaza se estompează. Prin tunelul întunecat fătul simte capătul luminos".

Pacienții relatează trecerea primejdioasă printr-o peșteră lunecoasă, semiobscură. Fetusul este împins spre lumină. Aceasta reprezintă o nouă experiență crucială. Este prima dată când mediul înconjurător devine rece și luminos. Cu sforțări uriașe fătul scapă din peștera maternă. În acest ultim stadiu - evadarea din burta maternă spre lumea nemărginită – se începe aventura vieții, cu spaima de necunoscut.

Vom remarca, că structurile inconștiente modelează implicit aproape toate structurile culturale umane [3, pp. 84-85]. Omul de știință italian F. Leboyer [2] susține că, începând cu luna a 6-a, atunci când gravida se expune la soare, în costum de baie, fătul percepe o strălucire aurie, iar dacă viitoarea mamă are emoții puternice, fătul percepe cu acuratețe acest lucru sub formă de schimbări de postură, și că dacă părinții, în special mama, vorbește cu copilul, ce urmează a se naște, și va arăta o inteligență extraordinară, copilul va arăta o inteligență extraordinară. coeficient la o vârstă fragedă.

Dacă se convine că în toate etapele copilăriei, bebelușii coexistă cu mamele lor în primii câțiva ani de viață, este logic și firesc să acceptăm că acest lucru este și mai mult înainte de naștere, atunci când coexistă atât fizic, cât și emoțional și psihic.

Încrederea în sine la unii copii și neîncrederea la alții în dependență de prezența și încurajarea din partea mamei/tatălui se va manifesta pe viitor nu numai față de obiecte și fenomene, ci și față de oameni. Natura a găzduit în interiorul femeii imense rezerve de dragoste maternă, și această dragoste este îndreptată nu numai spre copil, ci și spre soț, părinți.

Dragostea maternă îmbogățește sentimental femeia, interiorizează noblețea, finețea, abilitatea de a înțelege profund starea emotivă a altor persoane. Dragostea maternă ca calitate feminină, este utilă nu numai copilului, sub aspectul evoluției lui emotiv spirituale și fiziologice, dar și mamei copilului. Dacă ființa umană (femeia/bărbatul) nu s-a realizat pe parcursul vieții în calitate de mamă/tată, atunci poate apărea complexul zădărniciei vieții, eșecul marital, sentimentul neîmplinirii ei.

Acest complex poate provoca depresia, chiar și degradarea personalității umane. În condițiile în care femeia-mamă/bărbatul-tată se ocupă de creșterea și educația copilului după principiul restant (acordă atenție copilului doar atât timp cât rămâne după ce și-a realizat datoria serviciului, angajamentele casnice, problemele uzuale etc.), dacă este afectată relația părinte-copil sub aspect emoțional, atunci această stare de lucruri poate provoca apariția și aprofundarea calităților negative morale, precum egoismul, agresivitatea, duritatea, rigiditatea, izolarea, separația.

În sociologie este cercetat fenomenul socializării tipului de personalitate „narcis", legat de tulburarea relațională mamă-copil la vârsta fragedă.

Aceste dereglări duc la traume psihologice, la fixarea fanteziei „totul ni se permite, totul trebuie să-mi aparțină, la despotismul copilăresc și în cele din urmă - la înstrăinare, la criza motivației muncii, la modele negative de comunicare și comportament deviat".

Deși în cazul parentalității planificate există argumente pentru sentimente emoționale puternice (bucuria de a fi părinte, tendința de a îndeplini cât mai calitativ rolul de părinte etc.), în realitate reiese că buna funcționare a relației părinte-copil este pusă în pericol de o serie de factori. Accentul este pus pe imaginea relației părinte-copil care apare cu mult înainte ca copilul să fie conceput [2].

Abilitatea de a folosi imaginația pentru a anticipa și a prezice forma relațiilor părinte-copil variază, dar este cu siguranță prezentă în rândul tinerilor polarizați diferit. Cu toate acestea, aproape că nu există capacitatea de a prevedea posibile abateri de la modelul relațional imaginat care afectează negativ fenomenele educaționale.

Trecerea de la o psihologie individuală a existenței autonome la o psihologie a copilului presupune angajamentul de a construi o relație emoțională pozitivă care să îndeplinească așteptările formulate în perioada anterioară formării diadei părinte-copil. Dacă așteptările tinerilor pentru realizarea rolurilor parentale de perspectivă sunt inițial exprimate în termeni de imaginație, aceștia vor experimenta în viitor o metamorfoză din cauza discrepanței dintre imaginație și realitate [4].

Dacă există o nepotrivire între așteptările viitorilor părinți și aspectele reale ale procesului de realizare a lumii lor imaginare/ideale/perfecte, există riscul de tensiune și confuzie în comportamentul părinților. La fel este afectat și sentimentul autoîmplinirii și realizării.

Privită din exterior, relația părinte-copil nu este, la prima vedere, nimic altceva decât o relație afectivă care leagă părinte și copil printr-un set de drepturi și responsabilități, conferindu-le un statut social bine individualizat menit să asigure protecție și respect pentru ambele părți implicate în această relație.

Definirea fenomenului parentalității în afara acestui șablon poate oferi o oportunitate pentru o înțelegere mai profundă a scopului parentalității prin conceptualizarea valorii fenomenului în cauză în ceea ce privește motivațiile umane de a îndeplini de bunăvoie funcțiile reproductive și de a atinge eficiența parentală.

Condițiile parentale sunt modelate de sănătatea cuplurilor, de libertatea lor individuală și de decizia lor de a se descoperi prin parenting. Deși non-parentalitatea se caracterizează prin frica de parentalitate, există și fenomenul de incompetență parentală.

Parentalitatea este un în fond un adevărat antrenament psihologic nelipsit de insatisfacții și satisfacții, oscilând mereu între fuziune și autonomie, între alternativa admirației și a dezamăgirii. Ca orice experiment psihologic, experimentul autocunoașterii prin parentalitate nu este lipsit de pericolul acțiunii unor variabile necontrolabile (externe și interne) care pot conduce la sindromul incapacității parentale.

Trei cauze par a fi dintre cele mai importante în apariția acestui sindrom:

1) Îmaturitatea psihologică, care favorizează comportamentul haotic parental, provoacă treptat distorsiuni în relația părinte-copil și duce la pierderea de sine;
2) Mentalitatea autoritară a părintelui, ce duce la metamorfoza potențialului parental în instrument de șantaj afectiv aplicat în procesul de creștere și educare a copilului; degradarea esenței morale, spirituale a relației părinte-copil;
3) Înabilitățile comportamentale în realizarea datoriei parentale, accentuând absența imaginației relațional-raționale și a abilităților necesare pentru realizarea eficientă a rolului parental. Sindromul incapacității parentale împiedică buna funcționalitate și destabilizează relația părinte-copil, predispunând-o la destructurare și alinare psihosocială.

Așadar, formarea adolescenților-viitorilor părinți pe dimensiunea conștientizării valorii educației prenatale în dezvoltarea ființei umane se prezintă drept realitate care necesită a fi conceptualizată și solicită conștientizarea rolului dimensiunii date în procesul de formare a tinerilor pentru profesia de părinte.

Relația dintre experiența prenatală și potențialul parental al tinerilor este una direct proporțională. Experiența prenatală creează fundamentul construcției Sinelui. Anume ea stă la baza apariției încrederii în propriile forțe la viitorii părinți – valoare nespus de importantă pentru autoîmplinirea și autorealizarea ființei umane prin parentalitate.

Dezvoltarea tehnico-științifică, diagnostică, cuantică și cea tomografică ne convinge de valoarea educației prenatale, ceea ce impune includerea în demersul educativ al instituțiilor de învățământ a dimensiunii educației adolescenților-viitorilor părinți orientată spre conștientizarea valorii educației prenatale în dezvoltarea ființei umane, formarea pentru parentalitatea conștientă și responsabilă în era globalizării și internaționalizării fenomenului educațional.

BIBLIOGRAFIE

1. AGUSTIN de la HERRAN GASCON. Educación prenatal y Pedagogía prenatal. În: Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 69 Núm. 1 (2015): Número especial. Universidad Autónoma de Madrid. Disponibil: https://rieoei.org/RIE/article/view/151 [accesat 2026-03- 09].
2. LEBOYER, Frédérick. Per una nascita senza violenza. Milano, Bompiani, 1975. ISBN 88-452-1997-6
3. OVCERENCO, N. Educație pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău, UPSC, 2016. 321 p. ISBN 978-9975-46-207-5
4. OVCERENCO, N. Preferințele comportamentale ale tinerilor cu impact asupra formării atitudinilor față de valoarea parentalității. In: Dialog intercultural polono-moldovenesc, 11-13 aprilie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia UST, 2022, Vol. V, nr.1, pp. 167-173. ISBN 978-9975-76-398-1. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/d efault/files/imag_file/167-173_19.pdf [accesat 2026-03- 09]

PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ÎN APLICAREA METODEI STEAM ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

CHALLENGES AND SOLUTIONS IN THE APPLICATION OF STEAM METHOD IN EARLY EDUCATION

Adela-Alina IVAN, drd.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Adela-Alina IVAN, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0009-0000-6101-3903
e-mail: adelaivan2520@gmail.com

CZU: 373.2.022
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p761-765

Abstract. The STEAM approach integrates science, technology, engineering, arts, and mathematics and is notable for a significant increase in interest in the field of early childhood education, due to its formative values in the development of creativity, critical thinking, and problem-solving skills. The implementation of the STEAM method in early childhood education faces a number of obstacles, including insufficient teacher training, the lack of adequate resources, and structured STEAM curriculum models that can be adapted to the needs of young children. This article analyzes the main challenges that teachers face when applying the STEAM method in the context of early childhood education and proposes practical, evidence-based solutions to increase its effectiveness.

Keywords: STEAM method, early education, challenges, solutions, teachers.

În ultimii ani, sistemele educaționale din întreaga lume se orientează către modele de predare interdisciplinare, care pregătesc mai bine copiii pentru o societate bazată pe tehnologie și aflată în continuă schimbare.

Educația STEAM reprezintă o abordare interdisciplinară care integrează știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica într-un mod integrat, având ca scop stimularea curiozității și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, prin activități de explorare și experiențe practice. Prin introducerea artelor, educația STEAM depășește cadrul STEM tradițional, evidențiind rolul creativității alături de gândirea analitică și este extrem de valoroasă, deoarece reprezintă un domeniu de interes tot mai accentuat. Implementarea metodei STEAM în procesul educațional contribuie la formarea competențelor necesare pentru societatea contemporană, însă aplicarea ei în practică este însoțită de o serie de provocări structurale, pedagogice și practice. Analiza și înțelegerea acestor dificultăți reprezintă un pas important în elaborarea unor strategii care să faciliteze integrarea coerentă și eficientă a metodei STEAM în activitățile didactice specifice educației timpurii. Integrarea acestor domenii în curriculumul pentru educația timpurie, presupune depășirea unor bariere semnificative,

precum programe de formare inadecvate, lipsa timpului necesar pentru instruire și dificultatea de a crea medii de învățare STEAM atractive și interactive [4, pp. 51-68].

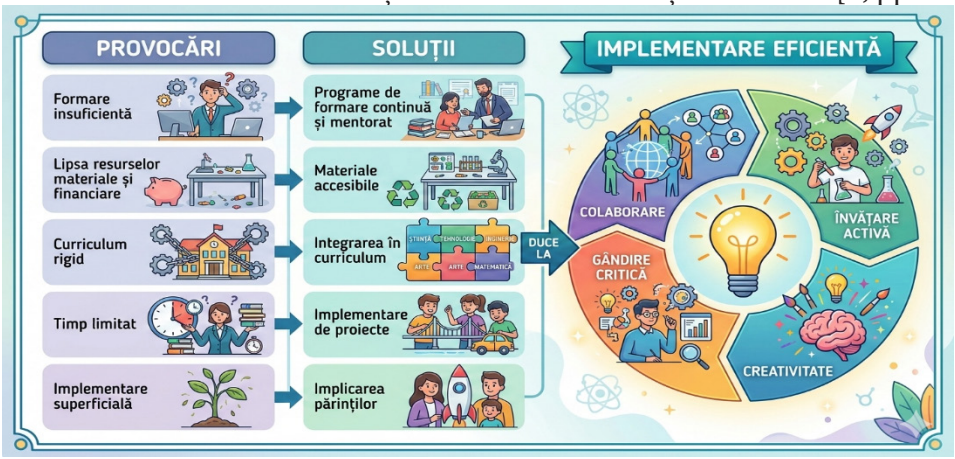


Figura 1. Provocări și soluții

Pentru a valorifica eficient potențialul metodei STEAM, cadrele didactice trebuie să beneficieze de o pregătire profesională adecvată și acces la resurse educaționale adaptate particularităților de vârstă ale preșcolarilor.

Figura de mai jos, evidențiază relația dintre principalele provocări din procesul educațional, soluțiile propuse pentru depășirea acestora și rezultatele urmărite prin implementarea eficientă a strategiilor didactice.

Provocări privind aplicarea metodei STEAM în educația timpurie

- *Nivelul insuficient de pregătire al cadrelor didactice* este un obstacol major în calea integrării eficiente a metodei STEAM în educația timpurie. Deoarece această abordare presupune integrarea mai multor domenii și utilizarea unor strategii didactice interactive, unii educatori întâmpina dificultăți în proiectarea și desfășurarea activităților interdisciplinare. Mulți dintre ei nu sunt pregătiți să predea aceste discipline în special inginerie și tehnologie, ceea ce duce la o încredere scăzută în desfășurarea acestor activități [1, pp. 3-16]. Cadrele didactice declară frecvent că nu au suficiente cunoștințe despre conceptele STEAM sau abordările pedagogice pentru a integra aceste discipline în activitățile didactice în mod eficient. În plus, programele tradiționale de formare a cadrelor didactice, adesea nu pun accent pe abordările de învățare bazate pe investigație sau pe proiecte, care sunt esențiale pentru STEAM.

Conform lui Shernoff, programele de dezvoltare profesională sunt importante în abordarea acestor provocări, deoarece ajută cadrele didactice să-și construiască încrederea în predarea activităților STEAM și le pot oferi instrumentele necesare pentru a integra aceste activități în procesul instructiv-educativ. Totuși, aceste programe sunt frecvent restricționate ca accesibilitate, iar cadrele didactice nu beneficiază întotdeauna de suport adecvat pentru implementarea practică a acestei metodei.

După cum remarcă Mehta, depășirea acestor bariere necesită investiții semnificative în formarea cadrelor didactice și dezvoltarea profesională axată pe inginerie și pedagogie STEAM, în special în copilăria timpurie [2, pp. 1-15].

- *Lipsa resurselor materiale și financiare* constituie o altă provocare frecvent întâlnită care exacerbează și mai mult dificultatea integrării metodei STEAM în activitățile didactice destinate preșcolarilor. O educație STEAM eficientă necesită adesea acces la diverse materiale, iar multe grădinițe nu dispun de echipamentele și materialele necesare pentru aceste activități, cum ar fi: jocuri de construcție, kituri simple de robotică și științifice, dispozitive și instrumente digitale. Constrângerile financiare limitează adesea capacitatea instituțiilor de învățământ de a investi în astfel de resurse, ceea ce împiedică cadrele didactice să creeze experiențe STEAM practice și interactive pentru preșcolari. Fără resurse suficiente și sprijin instituțional, integrarea STEAM în procesul instructiv-educativ rămâne o sarcină dificilă, dacă nu chiar imposibilă.
- *Curriculum rigid* este o altă barieră semnificativă a cadrelor didactice în calea integrării metodei STEAM, deoarece presupune corelarea obiectivelor educaționale cu activități interdisciplinare. Actualul curriculum pentru educația timpurie este structurat în jurul unor domenii de dezvoltare, care vizează formarea integrală și armonioasă a copilului, precum și monitorizarea evoluției acestuia, iar disciplinele STEAM sunt mai puțin prioritizate. În plus, multe programe școlare STEAM existente sunt concepute pentru elevii din ciclurile superioare și nu sunt adaptate nevoilor preșcolarilor.
- *Timpul limitat*, împiedică și limitează capacitatea cadrelor didactice să implice copiii în proiecte de durată, esențiale pentru dezvoltarea unor experiențe de învățare STEAM autentice și relevante. În plus, cadrele didactice declară adesea că se simt copleșite de cerințele unei programe deja încărcate și nu dispun de timpul necesar pentru a proiecta și implementa activități STEAM.
- *Implementarea superficială a metodei STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics)* reprezintă o abordare educațională interdisciplinară care integrează domenii ale cunoașterii pentru a stimula gândirea critică, creativitatea și rezolvarea de probleme. De exemplu, un simplu proiect artistic poate fi prezentat ca STEAM fără a încorpora cercetarea științifică sau raționamentul matematic [3, pp. 221-223]. Această neînțelegere poate reduce valoarea educațională a metodei și poate limita impactul acesteia asupra dezvoltării copiilor.

Soluții practice pentru implementarea eficientă a metodei STEAM

- *Programele de formare continuă și mentorat* reprezintă o soluție eficientă, concretizată prin organizarea atelierelor metodice și a schimburilor de experiență între cadrele didactice. De asemenea, elaborarea unor ghiduri metodologice și a unor exemple de bune practici poate sprijini educatorii în aplicarea acestei metode. Cadrele didactice au nevoie atât de cunoștințe

teoretice, cât și de abilități practice pentru a proiecta și facilita activități STEAM.

- *Materiale accesibile*. Totuși, activitățile STEAM pot fi realizate și prin utilizarea materialelor simple sau reciclabile, precum hârtie, carton, materiale naturale sau obiecte din mediul cotidian. În același timp, implicarea părinților și a comunității educaționale în colectarea materialelor sau în organizarea unor activități practice poate contribui la depășirea acestei dificultăți. Această abordare nu numai că reduce costurile, dar încurajează creativitatea și sustenabilitatea.
- *Integrarea metodei STEAM în curriculum* presupune elaborarea de materiale didactice adecvate vârstei, menite să implice activ copiii în procesul de învățare. Un cadru conceptual pentru educația STEAM integrată indică faptul că dezvoltarea unui curriculum echilibrat, care să integreze aceste componente într-un mod semnificativ și interactiv, ar putea contribui la diminuarea acestui decalaj. Mehta evidențiază, de asemenea, necesitatea elaborării unui curriculum care să integreze concepte de inginerie încă din ciclul preșcolar, subliniind că acestea sunt adesea neglijate, în ciuda importanței lor esențiale în educația STEAM. Adaptarea unui curriculum presupune includerea de proiecte și experiențe interdisciplinare care combină știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica în procesul de învățare.

Pentru a facilita acest proces este necesară planificarea activităților pe teme integrate și utilizarea unor metode de învățare bazate pe proiecte, explorare și investigație. Astfel, conținuturile din diferite domenii pot fi abordate într-o manieră unitară, care favorizează înțelegerea profundă și aplicarea cunoștințelor în situații reale. Abordarea STEAM în loc să fie tratată ca o disciplină separată, ar trebui integrată în curriculumul existent prin activități precum: povestirea cu provocări inginerești, proiecte artistice care includ concepte matematice și explorări științifice conectate la experiențele cotidiene, contribuind astfel la respectarea cerințelor curriculare și la îmbogățirea procesului de învățare.

- *Implementarea de proiecte interdisciplinare* combină mai multe elemente STEAM care îmbunătățesc semnificativ rezultatele învățării. În special în educația timpurie, activitățile trebuie adaptate particularităților de vârstă ale copiilor și prezentate într-o formă atractivă. Utilizarea jocului didactic, a experimentelor simple, a construcțiilor creative și a activităților de explorare contribuie la stimularea curiozității și a motivației pentru învățare. În plus, lucrul în echipă și încurajarea exprimării creative prin elemente artistice facilitează participarea activă a copiilor și dezvoltarea competențelor sociale.
- *Implicarea părinților* joacă un rol important în consolidarea învățării STEAM prin desfășurarea unor activități simple acasă și prin împărtășirea proiectelor și a progresului fiecărui copil. Acest parteneriat consolidează procesul de învățare și îl extinde dincolo de sala de clasă.

Atunci când este implementată eficient, metoda STEAM în educația timpurie oferă numeroase beneficii:

- Îmbunătățește gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor;
- Încurajează creativitatea și inovația;
- Dezvoltă abilitățile de colaborare și comunicare;
- Dezvoltă interesul timpuriu pentru știință și tehnologie;
- Sprijină dezvoltarea holistică a copilului.

În concluzie, integrarea metodei STEAM în educația timpurie reprezintă un pas semnificativ către pregătirea tinerelor generații pentru viitoarele provocări academice și profesionale. Implementarea sa cu succes necesită depășirea obstacolelor legate de formarea cadrelor didactice, lipsa resurselor, constrângeri curriculare. Prin dezvoltare profesională specifică, utilizarea creativă a materialelor, integrarea curriculumului și gestionarea timpului necesar, educatorii pot implementa eficient și cu succes metoda STEAM în educația timpurie. Expunerea timpurie la conceptele STEAM joacă un rol vital în cultivarea curiozității și a abilităților de rezolvare a problemelor la copiii mici, punând bazele succesului viitor în aceste domenii.

După cum subliniază Mehta, includerea educației inginerești la nivelul învățământului preșcolar este un element esențial, dar adesea trecut cu vederea. Depășirea barierelor în calea integrării STEAM necesită un efort concertat pentru a dezvolta programe de formare a profesorilor, a crea programe curriculare adecvate vârstei și a asigura disponibilitatea unor resurse adecvate în sălile de clasă. Cu sprijin și investiții adecvate, educația STEAM poate deveni o parte fundamentală a învățării în educația timpurie, oferind copiilor abilitățile de care au nevoie pentru a prospera într-o lume din ce în ce mai mult bazată pe tehnologie.

BIBLIOGRAFIE

1. MARGOT, K. C., & KETTLER, T. Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. International Journal of STEM Education, 2019, Article No. 2. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2
2. MEHTA, L. Barriers to including engineering education into elementary classrooms (Fundamental). In 2023 ASEE Annual Conference & Exposition, 2023, iunie.
3. NADELSON, L. S., & SEIFERT, A. L. Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future The journal of educational research, 2017, vol. 110, No. 3, pp. 221–223. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775
4. SHERNOFF, D. J., SINHA, S., BRESSLER, D. M., et al. Assessing teacher education and professional development needs for the implementation of integrated approaches to STEM education, Journal of STEM Education, 2017, vol. 4, pp. 51-68.

THE VALUE OF FOLK MUSIC IN DEVELOPING THE INTEGRATIVE-INTERPRETATIVE COMPETENCE OF MUSIC TEACHER EDUCATORS

VALOAREA MUZICII POPULARE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI INTEGRATIV-INTERPRETATIVE A CADRELOR DIDACTICE MUZICIENI

Olena BUKHNIEVA, dr.,
Universitatea de Stat de Științe Umaniste din Izmail, Ucraina

Olena BUKHNIEVA, PhD,
Izmail State University of Humanities, Ukraine
ORCID: 0000-0001-9997-5796
e-mail: bukhnievaolena@gmail.com

CZU: 378:37.011.31:78.07
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p766-771

Rezumat. Articolul fundamentează rolul muzicii populare ca factor esențial în procesul de formare a competenței integrative și interpretative a viitorilor profesori de muzică. Autorul evidențiază valoarea intrinsecă a folclorului muzical nu doar ca patrimoniu cultural, ci și ca instrument eficient pentru dezvoltarea capacității specialistului de a reinterpreta artistic în profunzime și de a sintetiza cunoștințele despre arta muzicală populară. Atenția principală este acordată mecanismelor de integrare a cunoștințelor teoretice, a abilităților interpretative și a formării metodologice într-un complex profesional unitar. Se constată că lucrul cu materialul cântecului popular stimulează gândirea analitică și reflecția creativă a profesorului, permițându-i să acționeze ca un interpret activ al semnificațiilor naționale în spațiul educațional modern. Se demonstrează că problema educării spiritualității elevilor este deosebit de actuală atât în teoria pedagogică, cât și în practică, astfel încât soluționarea ei poate fi considerată una dintre cele mai prioritare sarcini ale pedagogiei școlare. Unul dintre mijloacele eficiente de educare a spiritualității individului este reprezentat de muzica populară și folclorul, care sunt purtători și reflectări ale spiritului poporului. Articolul subliniază necesitatea introducerii dominantelor folclorice în formarea viitorilor profesori de artă muzicală, în special în dezvoltarea competenței integrative și interpretative. Acest fapt contribuie nu doar la dezvoltarea profesională, ci și la formarea identității naționale și culturale a profesorului de muzică, în concordanță cu cerințele conceptelor educaționale, științifice și pedagogice moderne din domeniul formării profesionale a viitorilor profesori de artă muzicală.

Cuvinte-cheie: muzică populară, artă muzicală, competență integrativă și interpretativă, formarea profesorilor de muzică, valoarea intrinsecă a folclorului.

Our modern society has been experiencing a multifaceted and deep crisis for a long time, so it is looking for ways out of it into a new space, full of morality, humanism, responsibility, hard work, etc. It is in this process of changing orientations that the aspiration of the human spirit to realize the meaning of its purpose and realize its spiritual need is formed. The basis of a person's spiritual strengthening is the under-

standing of higher universal human values, the formation and achievement of high goals, etc., which immerses a person in the sphere of searching for meanings, ways of self-realization, self-development and self-improvement. This has prompted people since ancient times to create systems for transmitting life experience to subsequent generations, and one of the important ways is folk art, folklore, national traditions, which have come down to us through the transmission of information in oral form and still live in the memory of the people. It is thanks to this that the artistic and spiritual values of the ethnic group are realized, socio-cultural identity is formed, and the code of the nation is preserved [5].

Research and theoretical analysis of scientific literature allows us to define spirituality as a special synthesizing integrative quality of the personality, which belongs to the sphere of meaningful life values and is the result of the assimilation of human culture, higher universal and national values; it includes moral principles and orientation towards higher ideals, the desire for self-knowledge, self-improvement and comprehension of the meaning of being. National traditions and rituals are influenced by organized flows of traditional ideas about life, a peculiarity of psychology, archetypal behavioral models, information about the lifestyle of the Ukrainian people, their mentality, culture, worldview, etc., and in a formative plan - the influence of new modern intellectual ones, which in relation to the initiating center act as an organizational spiritual-compositional aspect, which causes a natural connection of space-time coordinates.

Spirituality is a process of continuous creation and building oneself as a moral, independent and creative personality. It is always individual, unique and cannot be genetically inherited, because it is brought up and developed through specially organized pedagogical activity. Today, the problem of educating students' spirituality is extremely relevant both in pedagogical theory and in practice, so its solution can be attributed to the most priority tasks of pedagogy in school. In addition, the quality and effectiveness of educational work in secondary education institutions is largely determined by the level of spiritual development and upbringing of students. One of the effective means of educating the spirituality of a person can be attributed to folk music and folklore, which are carriers and reflections of the spirit of the people. The process of engaging in folk music contributes to the development of a person's spiritual forces and his abilities for both internal and creative transformation of the surrounding world. Being axiologically spiritual, intrinsically valuable in its ontological foundations, folk music awakens beautiful and sublime feelings, thereby making a person better, more sincere, more sublime and worthy.

The famous Hungarian teacher Z. Kodai considered folk music "a miraculous means of attracting the younger generation to goodness, beauty, and humanity." Therefore, we can consider folk music with its inherent spiritual power as a means of educating the spirituality of the individual. Involving young people in Ukrainian folk culture is a means of forming patriotic feelings in them and developing spirituality [1]. At all times, the problems of the universe and the general meaning of human life have been central to the Ukrainian mentality, culture, and worldview. One of the vivid ways of reflecting the mentality of the people is the folk tale. Fairy tales are a genre of artistic folk prose – epic stories of allegorical, magical-fantasy, education-

al-entertaining, heroic, or everyday content with an emphasis on fiction. The sacred texts of Ukrainian traditional culture contain values and meanings aimed at preserving important concepts and combining them in the context of other meanings. These texts represent a popular genre of folklore, which, according to experts, "reveals the boundless world of human imagination, captivates the hearts of children and adults", which fascinates "for life with the beauty of the folk word, full of wisdom, goodness and optimism" [3, p.27], which is what Ukrainian folk tales are – the brightest pages of Ukrainian folk history. Having entered the general folklore fund, they have become an inexhaustible world of fantasy, folk wisdom, humor. As a kind of microcircuit of the Universe, expressed in human existence, they belong to the oldest works of the human spirit and reach the depths of distant times, which no human history can comprehend. Folk tales contain a great significance of the message about world perception, preserve the aesthetic and philosophical principles of ethical and moral norms of the social life of Ukrainians, encompass their worldview, thoughts, beliefs, ideology. They trace the dialectical unity of the social and the individual, the past, the present and the future. As O. Potebnia, one of the first researchers of Ukrainian fairy tales, emphasized, "fairy tales reflect the worldview of the people, their moral, ethical and aesthetic principles, pedagogical genius, and centuries-old experience in educating the new generation" [2].

The word folklore is an English word that means folk wisdom. Musical and folk art as part of the culture of the people is a special artistic and communicative, educational and developmental system, and, as centuries-old pedagogical experience shows, is an effective means of educating a creative personality. The creative basis of folklore art: its improvisational nature and variability, syncretism of methods of communicative communication (word, music, movement) allows you to reveal the artistic individuality of the individual, contributes to the formation of creative activity of children, which is one of the indicators of a developed musical and aesthetic culture of the individual and the level of spirituality. Music is one of the significant and characteristic features of the Ukrainian people, musical traditions on the territory of modern Ukraine have existed since prehistoric times. Musical instruments found by Kiev archaeologists near Chernihiv - rattles made of mammoth tusks date back to the 18th millennium BC. The flutes found at the Molodove site in the Chernivtsi region also date back to the same time.

In general, primitive music had a syncretic character - dance, song and poetry were merged into one and usually accompanied ceremonies, rituals, the labor process, etc. Music was of great importance to the people of that time: people saw in it protection from evil spirits, bad sleep, etc. Soloists and other singers began to stand out in the primitive game; as they developed, elements of musically expressive speech differentiated. Recitation on one tone, even without precise measurement of interval moves (the descending glissandi movement of the primitive melody in close, most often neighboring, sounds), led to a gradual expansion of the sound range: the fourth and fifth were established as natural limits of raising and lowering the voice and as supporting intervals for the melody and filling them with intermediate (narrow) moves. This process, which dates back to ancient times, was the basis from which

folk musical culture was formed. It gave rise to national musical systems and national peculiarities of musical language [3].

The study of the works of domestic teachers confirms the idea that traditional values act not only as an ideal, which a person is guided by throughout his life, but also as an important condition for its formation. Analyzing the works of scientists on the problems of spirituality, it is necessary to identify the problems of modern reality in matters of education and development of a person, citizen, personality, in particular, the absence of a system of social spiritual and moral education at different levels of the education system; traditional culture is narrowly represented in society; the majority of teachers are not motivated to perceive the spiritual content of traditional culture and, consequently, to spread it; the low level of spiritual and moral culture of the majority of modern parents; the insufficient level of culture and professional competence of teachers in matters of content and methods of spiritual and moral education on a traditional basis; the family function of transmitting significant cultural and life values to children is lost; there is no consistency of influence on the spiritual and moral education of children and youth of various social institutions: family, educational institutions, church, state and public structures, and others.

Theoretical analysis of sources showed that the education of adolescents depends on the development of the motivational sphere, the essential characteristic of which is the moral development of the schoolchild, which changes significantly precisely in the transitional age. And the formation and development of the personality as a whole depends on how significant our efforts will be.

The problem of educating students' spirituality in the system of general secondary education with the help of folk music can be solved by theoretical substantiation, development and experimental verification of the pedagogical model of integrative-interpretative competence of teachers-musicians. The main and main goal of the model of integrative-interpretative competence of teachers-musicians is the formation of methods and technologies of value-cognitive analysis of works of folk music. The model contains the goal, objectives, pedagogical conditions, methods, principles and components. The component structure of educating students' spirituality is closely related to the interaction of three spheres of their consciousness: intellectual, behavioral and value, and it was implemented by us when conducting in-class and out-of-class classes of the educational process. This condition reflects the entire process of educating spirituality and determines the choice of components of this process: cognitive, activity and value-motivational [5].

The cognitive approach to the formation of integrative-interpretative competence of teachers of musical art is to teach a child to choose those values that carry objective physical or spiritual benefits for himself and society. These values, which have pedagogical content, are called educational. Domestic teachers of the past paid much attention to the content of educational values. K. Ushinsky saw the highest educational value in the upbringing of children's love for the Motherland, their people, their culture, in patriotism, hard work, in the formation of aesthetic educational values - the ability to understand and appreciate the beautiful as a necessary condition for the spiritual development of the individual, perseverance in achieving the set goal. The question of educational values was the focus of attention in the pedagogi-

cal works of many scientists. Specialists distinguish two main groups of educational values: individual and social. So, first of all, it is important to cultivate social aspirations in children and accustom them to solidarity and unity. On the other hand, it is important not to forget about the development of the child's personal qualities, a sense of self-worth, the ability to analyze, think creatively and critically perceive other people's statements. It is important that all these values develop in the child evenly. Therefore, we can determine that the development of cognitive processes should be considered as a general category of cognitive abilities and as an individual feature of adolescents with unique mechanisms for regulating their own emotions, ways of knowing reality and the ability to actively interact with the educational environment in search of necessary and significant information for this age period with inherent individual ways of its assimilation and processing as a result of certain conditions created for this. For the development of cognitive processes and spiritual and moral foundations of the personality, a universal support system is necessary, based on the synthesis of approaches and principles, in particular, the cognitive approach in the formation of integrative and interpretative competence of teacher musicians in the process of familiarization with musical folklore [4].

Musical folklore works have always had an educational character, so it is important to use this during the lesson, creating problem situations that allow students to express their thoughts and analyze the behavior of the heroes of musical works. These questions should be aimed at revealing the sublime and spiritual in the educational material and encourage its application in real life. Therefore, the main goal of the lesson is to educate students' moral feelings and master moral concepts. Pedagogical and educational activities, including extracurricular ones, should be aimed at forming knowledge about the world, the place of man in it and forming the ability to comprehend the intrinsic value of folk art.

The value-motivational approach in the formation of the integrative-interpretative competence of a music teacher is the development of emotional sensitivity and open relationships, a high degree of emotional perception of the spirit of folk music, spontaneity and frequency of manifestation, sincerity and directness of judgments, spontaneity and frequency of manifestation, activity in answering. The program includes lullabies, which have a great educational and emotional impact. They radiate kindness, tenderness and love of a mother for her child, and the words highlight the woman's desire for her child to live a happy and peaceful life with prosperity. Listening and performing such folk songs gives students the opportunity to form an understanding of the depth of emotional richness of the works, so the acquaintance of schoolchildren with folklore music contributes to a positive attitude towards the subject as a whole, cultivates spirituality in them and forms life values [6].

For effective work with students, it is important to study the musical preferences of schoolchildren, determine the level of use of musical knowledge, and possess techniques, methods, and technologies for educating spirituality. The main technique is to create a situation of moral choice to activate thinking and demonstrate the emotional and intellectual experience of students.

All lessons are aimed at developing children's ability to emotionally express value orientations, moral and aesthetic ideals, and their inner world in their activities.

Thus, the upbringing of adolescents is a long, multifaceted process that results in the formation of the personality of a future citizen. It is necessary to shape their upbringing based on a system of harmonious interpersonal relationships in the family, community, and those traditional values that determine the life path of an individual. The adolescent period is a time of spiritual growth. This development is focused on the use of modern methods of socio-psychological education, the latest technologies, and the study of folklore traditions of the Ukrainian people at a new methodological level, taking into account the basic principles of theoretical analysis and practical application.

Therefore, the culturological analysis of the chronotope in Ukrainian folk folklore traditions, such as song, fairy tale, dance, the study of the worldview and spiritual foundations laid in them, the detailing of the signs of time and space of the fictional fantastic world and the real continuum is relevant and allows the use of special mechanisms and main directions of growth and enrichment of the spiritual culture of the individual and his worldview concept, in particular, revealing the intrinsic value of folk music in the formation of the integrative and interpretative competence of teacher-musicians.

BIBLIOGRAPHY

1. BEKH, I. D. Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei. Kyiv, 2018. ISBN 978-966-399-956-2
2. BOHUSH, A., SARAIEVA, I. Metodolohiia piznavalnoi diialnosti – pidgruntia formuvannia u ditei otsinno-kontrolnykh dii. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Vyp. 1 (130). Odesa, 2020. S. 120-128. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-1-16
3. BUTENKO, N. Kompetentsii suchasnoho vykladacha vyshchoi shkoly v konteksti realizatsii ioho misii. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia Pedahohichna. 2009. Vyp. 25. Ch.1. S. 23-30. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2009.25.5027
4. VAKULENKO, V. Intehratsiia osvity i nauky : istorychnyi aspekt. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. 2016. Vyp. 48. S. 106-111. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_48_24
5. KICHUK, N. Pidhotovka pedahoha do profesiinoi diialnosti u suchasnomu informatsiinomu osvitnomu seredovyshchi: deiaki aspekty problemy. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. K. UDU im. M. P. Drahomanova. 2012. Vyp. 26. S.26-29. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9601
6. MASOL, L. M. Intehratyvni khudozhno-pedahohichni tekhnolohii formuvannia predmetnykh kompetentnostei uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi navchannia intehrovanoho kursu «Mystetstvo». Mystetstvo ta osvita. №2 (96). 2020. S. 2-9. DOI https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-2-2-9

FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA IMPLEMENTĂRII TEHNOLOGIILOR DIDACTICE INOVATIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

INITIAL TRAINING OF TEACHING STAFF FROM THE PERSPECTIVE OF IMPLEMENTING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT PROCESS

Natalia CARABET, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău
Ana BALTAG, studentă,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia CARABET, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0002-9096-0587
e-mail: carabet.natalia@upsc.md
Ana BALTAG, Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău

CZU: 378.091:37.011.31
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p772-780

Abstract. The article focuses on the issue of initial professional training of teaching staff through the application of innovative didactic technologies within this process. It describes the conditions under which didactic technologies evolve into innovative ones. The article focuses on the issue of initial professional training of teaching staff through the application of innovative educational technologies in this process. It describes the conditions for the evolution of educational technologies toward innovative forms, highlighting their role in the development of future teachers' professional competencies. It also analyzes modern teaching–learning–assessment methods and strategies, as well as their impact on increasing motivation for learning and improving the efficiency of the educational process. The article emphasizes the importance of integrating digital technologies and student-centered approaches in order to train adaptable, creative teachers capable of meeting the current demands of society.

Keywords: education, child, child-centered approach, didactic technologies, innovative technologies, teacher training, initial training.

Alegerea profesiei de pedagog este un proces complex, care implică factori personali, educaționali și sociali. În literatura pedagogică, acest proces este descris ca o decizie vocațională bazată pe compatibilitatea dintre personalitatea individului și cerințele profesiei didactice. În primul rând, alegerea profesiei de pedagog este determinată de motivația internă. Persoanele care optează pentru această profesie ma-

nifestă, de regulă, interes pentru educație, dorința de a lucra cu copiii sau tinerii și disponibilitatea de a contribui la formarea intelectuală și morală a acestora. Vocația pedagogică se exprimă prin plăcerea de a explica, de a ghida și de a sprijini procesul de învățare. În al doilea rând, un rol important îl au aptitudinile și trăsăturile de personalitate. Profesia de pedagog presupune abilități de comunicare, empatie, răbdare, echilibru emoțional, responsabilitate și capacitatea de a lua decizii educaționale adecvate. Persoana trebuie să fie capabilă să relaționeze eficient cu elevii, părinții și colegii, precum și să gestioneze situații educaționale diverse.

Un alt factor esențial este orientarea școlară și profesională. Consilierea psihopedagogică, experiențele educaționale anterioare, modelele oferite de profesori apreciați și rezultatele școlare pot influența decizia de a alege cariera pedagogică. Practica pedagogică timpurie și contactul direct cu mediul educațional contribuie la conștientizarea cerințelor reale ale profesiei.

De asemenea, alegerea profesiei de pedagog este influențată de factorii sociali și contextuali, precum prestigiul social al profesiei, stabilitatea locului de muncă, politicile educaționale și necesarul de cadre didactice. În Republica Moldova, accesul la programe de formare inițială pedagogică și existența instituțiilor de profil joacă un rol important în această decizie.

Deci, profesia de pedagog este aleasă atunci când există o concordanță între motivația personală, aptitudinile individuale și cerințele educaționale ale societății, fiind o opțiune profesională care presupune responsabilitate socială și angajament pe termen lung față de educație.

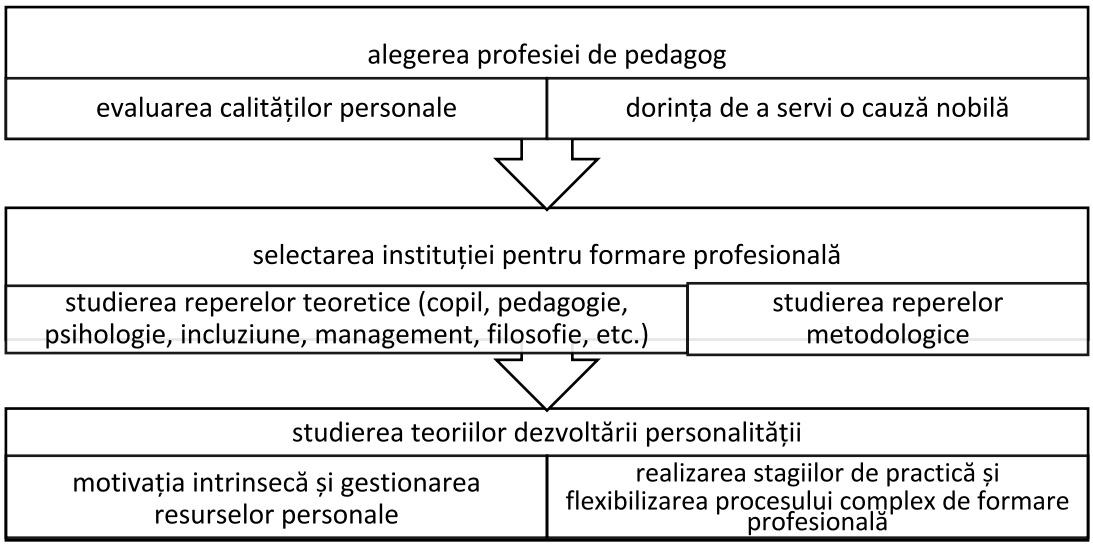


Figura 1. Parcursul de alegere a profesiei de pedagog

Formarea inițială profesională – abordări teoretice în literatura din Republica Moldova [2,3,5,7,11]. În literatura pedagogică și în documentele de politici educaționale din Republica Moldova, *formarea inițială profesională* este abordată ca un proces educațional fundamental pentru integrarea socio-profesională a tinerilor.

Conform viziunii promovate de Ministerul Educației și Cercetării, formarea inițială profesională reprezintă un ansamblu de activități educaționale organizate în cadrul sistemului de învățământ profesional tehnic, orientate spre dobândirea competențelor profesionale necesare exercitării unei ocupații și obținerii unei calificări recunoscute oficial (Ministerul Educației și Cercetării, [7,8]). Din perspectivă pedagogică, autorii moldoveni subliniază caracterul complex al acestui proces, care presupune integrarea pregătirii teoretice cu formarea competențelor practice, în vederea dezvoltării profesionale inițiale a personalității elevului sau studentului (Codreanu, [2]).

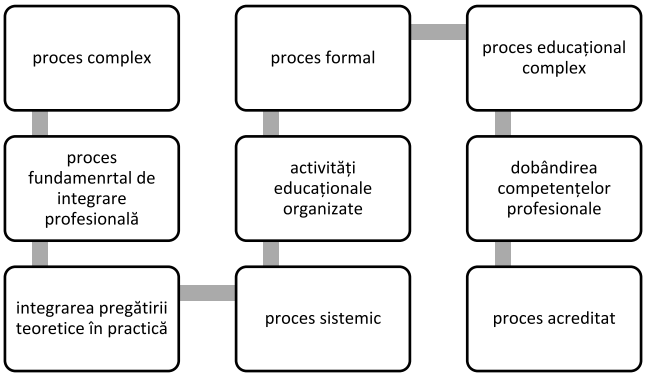


Figura 2. Conceptul procesului de formare profesională (inițială)

Totodată, formarea inițială este privită ca un proces sistemic, realizat în instituții acreditate, în conformitate cu standardele educaționale și cu cerințele pieței muncii, având ca finalitate inserția profesională eficientă și dezvoltarea capitalului uman, Institutul Muncii, [3].

În acest context, formarea inițială profesională nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci vizează dezvoltarea competențelor, atitudinilor și valorilor necesare exercitării responsabile a unei profesii într-o societate aflată în continuă schimbare. Definiții ale procesului de formare inițială profesională, bazate pe surse internaționale și documente recunoscute, cu autori/surse indicate [1,4,9]:

1. *UNESCO-UNEVOC / TVET Glossary* (2009) menționează că „Formarea profesională inițială este educația generală sau profesională desfășurată în sistemul educațional inițial, de obicei înainte de intrarea în viața profesională."
2. *Minister of Labour*, VTC Jordan (inclus în TVET Glossary) piune accent că „Acea educație și formare profesională care se realizează înainte sau la începutul intrării într-o ocupație sau loc de muncă și este (se referă) la formarea profesională inițială."
3. *Cedefop* / OECD (2010) – Inițial vocational education and training (IVET) menționează că „Învățarea efectuată în cadrul sistemului de educație și formare profesională inițială – de obicei înainte de intrarea în viața profesională – pentru a dobândi competențe și calificări specifice unei ocupații sau loc de muncă."

4. *Cedefop* (2014), prin lifelong-learning.lu caracterizează procesul de formare profesională inițială ca „Educația și formarea generală sau profesională realizată în sistemul educațional inițial, de regulă *înainte de a începe activitatea profesională*, care poate avea loc în instituții școlare sau prin învățare la locul de muncă (apprenticeship)."
5. *Ghidul de formare profesională*, Institutul Muncii (Republica Moldova) [3] stipulează cu referire la procesul de formare inițială profesională-„Formarea profesională inițială este pregătirea în scopul dobândirii competențelor profesionale minime necesare pentru obținerea unui loc de muncă."

Deci, din analiza conceptelor descrise mai sus, cu referire la procesul de formare profesională inițială, desprindem unele momente esențiale ale acestui proces, noi chiar le-am categorisi ca elemente și condiții de realizare ale acestuia-

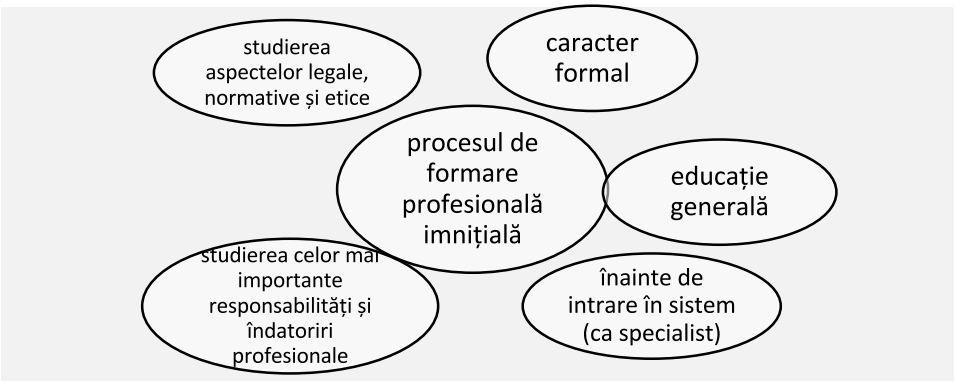


Figura 3. Elemente și condiții ale procesului de formare profesională inițială

Definițiile teoretice ale *formării inițiale profesionale* date de autori *din Republica Moldova* (cercetătorii Vladimir Guțu, Elena Țap [11]) este mai dificilă decât pentru literatura internațională, deoarece mulți autori autohtoni discută conceptul în lucrări, teze și studii, dar nu toate sunt publicate cu definiții explicite clare. Mai jos venim cu trecerea în revistă a ideilor savanților autohtoni în acest sens.

Definiție orientată spre sistemul educațional	*Formarea inițială profesională este ansamblul de programe și activități educaționale organizate în cadrul învățământului profesional tehnic din Republica Moldova, având ca scop dezvoltarea competențelor, aptitudinilor și calificărilor necesare pentru intrarea pe piața muncii, în acord cu cerințele sociale și economice actuale.* Această perspectivă reiese din scopul învățământului profesional secundar și integrarea în sistemul educațional național. (Vladimir Guțu, Virgil Mîndîcanu) [5]
Definiție general-pedagogică pe baza tezelor locale	*Formarea inițială profesională* este abordată ca proces educațional complex de dezvoltare a cunoștințelor teoretice și competențelor practice, orientat spre pregătirea de specialiști competenți la începutul carierei profesionale, prin integrarea în curricula educațională a experienței practice și a standardelor profesionale. Aceasta este formularea conceptuală regăsită în teze moldovenești privind formarea profesională. (D. Patrașcu) [5]

Definiție din politicile educaționale naționale (ghiduri/strategii)	În documentele strategice privind învățământul profesional tehnic inclusiv din Republica Moldova, *formarea inițială profesională* este definită ca parte integrantă a sistemului de educație formală, care urmărește obținerea unei calificări recunoscute legal, în baza căreia absolventul este pregătit profesional și social pentru exercitarea unei ocupații. (MEC) [7,8]
Definiție practică adaptată la contextul moldovenesc	Formarea inițială profesională reprezintă parcursul educațional obligatoriu de pregătire profesională al tinerilor, organizat în instituții acreditate din Republica Moldova, destinat dobândirii de competențe profesionale, integrate la nivelul calificărilor din Cadrul Național al Calificărilor și care facilitează integrarea în piața muncii. Aceasta reflectă viziunea autorităților privind accesul la calificare și ocupare. (Țap Elena) [10,11]
Definiție centrată pe competențe	În literatura pedagogică din R. Moldova, *formarea inițială profesională* este descrisă ca procesul prin care un individ acumulează abilități profesionale, atitudini și competențe practice relevante pentru o profesie specifică, aliniate la standardele curriculare și la cerințele angajatorilor, într-un cadru formal de învățământ. (Țap Elena, Ion Bulicanu) [10]

Figura 4. Identificarea cercetătorilor din Republica Moldova, care studiază procesul de formare inițială a cadrelor didactice

Formarea inițială profesională a unui pedagog-educator trebuie să fie structurată sistemic și să asigure dezvoltarea completă a competențelor necesare exercitării profesiei didactice. În literatura pedagogică, cercetătorii Elena Țap, Vladimir Guțu, etc. [10,11] aceasta este concepută ca un proces integrat, care îmbină pregătirea teoretică, practică și axiologică. Elementele esențiale ale formării inițiale profesionale ale pedagogului -educator sunt următoarele:

1. **Formarea teoretică de specialitate,** car include cunoștințe fundamentale din domeniul științelor educației:
   - pedagogie generală,
   - psihologia educației,
   - didactică generală și didactica preșcolară,
   - teoria curriculumului,
   - evaluarea educațională. Acest element asigură înțelegerea procesului instructiv-educativ și a legilor dezvoltării copilului.

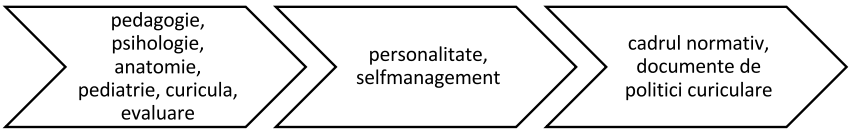


Figura 5. Aspecte teoretice -parte a formării profesionale (inițiale)

2. **Formarea psihopedagogică,** ce vizează cunoașterea:
   - particularităților de vârstă și individuale ale copiilor,
   - mecanismele motivației pentru învățare,
   - managementul grupei și relația educator–educabil. Este indispensabilă pentru adaptarea activităților educaționale la nevoile reale ale beneficiarilor educației.

3. **Formarea practică (stagiile pedagogice),** ce reprezintă componenta aplicativă a formării inițiale și presupune:
   - observarea activităților didactice,
   - realizarea activităților educative integrate și specifice și reflecția asupra propriei practici. Practica pedagogică facilitează transferul cunoștințelor teoretice în situații reale de educație.

practica pasivă, activă, de observare activă a evenimentelor	studiul documentelor educatorului, aprecierea managementului grupului de copii	observarea activității cu părinții, parteneriate comunitare, activitatea de mentorat

Figura 6. Aspctele practice- parte a procesului de formare profesională (inițială)

4. **Formarea competențelor metodice și didactice,** care include-
   - proiectarea activităților educaționale,
   - utilizarea metodelor și strategiilor moderne de predare-învățare,
   - managementul timpului și al resurselor educaționale,
   - evaluarea progresului copiilor.

proiectele didactice ale activităților integrate, specifice- educație fizică, educație muzicală, activități extracuriculare	metode tradiționale, activ- participative, digitale	metode de evaluare și apreciere a progresului copiilor

Figura 7. Formarea competențelor metodice și didactice

5. **Formarea valorilor și atitudinilor profesionale,** Această componentă dezvoltă:
   - etica profesională,
   - responsabilitatea socială,
   - respectul față de copil,
   - echitatea,
   - empatia,
   - angajamentul față de profesia didactică. Identitatea profesională a pedagogului se formează prin interiorizarea valorilor educaționale.

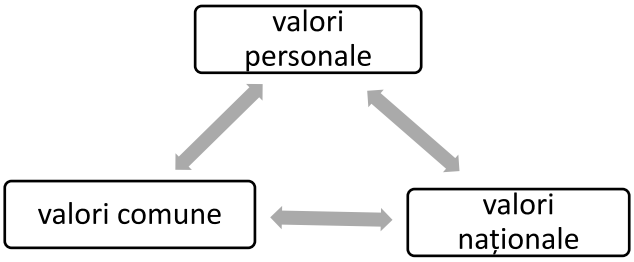


Figura 8. Cadrul de referință al educației timpurii orientează cadrele didactice la trei tipuri de valori (în activitatea cu preșcolarii

6. **Dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare,** care sunt considerate cheie la nivelul activității educatorului, pedagogul trebuie să comunice eficient cu copiii, părinții, colegii și comunitatea. Formarea inițială trebuie să includă tehnici de comunicare pedagogică, rezolvarea conflictelor și lucrul în echipă.
7. **Formarea competențelor digitale și inovative.** În contextul educației contemporane, este necesară utilizarea tehnologiilor educaționale, a resurselor digitale și a metodelor interactive de învățare, adaptate vârstei copiilor. La nivelul educației timpurii, dar și a învățământului la general, sunt elaborate standarde profesionale digitale ale cadrelor didactice, standarde pe care cadrele didactice încearcă să le atingă (prin frecventarea cursurilor, realizarea unor formări speciale) pentru a aplica competențele digitale în cadrul activităților de predare- învățare, evaluare dar și completare a documentației obligatorii.
8. **Capacitatea de reflecție și autoevaluare profesională.** Se are în vedere că formarea inițială trebuie să dezvolte abilitatea educatorului de a analiza critic propria activitate, de a identifica puncte forte și dificultăți și de a se angaja în învățarea profesională continuă. Deci, formarea inițială profesională a pedagogului/ educatorului trebuie să asigure echilibrul dintre cunoștințe, competențe practice și valori profesionale, pregătind specialistul pentru o activitate educațională eficientă și responsabilă.

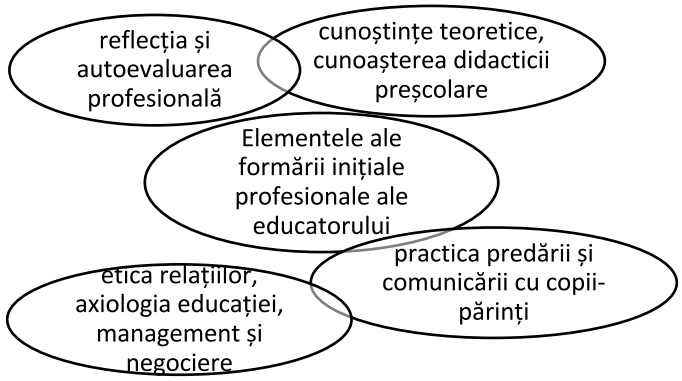


Figura 9. Elementele ale formării inițiale profesionale ale educatorului

Ce ține de aspectul realizării formării inițiale ale cadrelor didactice prin tehnologiile didactice moderne, inovative, vom specifica unele definiții ale tehnologiilor didactice, tehnologiilor inoivative. I. Cerghit (pedagog român) [1] menționează că „Tehnologia didactică reprezintă un ansamblu structurat de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a instruirii, concepute și aplicate în mod sistematic, în vederea realizării eficiente a obiectivelor educaționale." O altă sursă și o altă definiție internațională clasică UNESCO [12,13]. „Tehnologia didactică este o abordare sistemică a proiectării, aplicării și evaluării procesului de predare–învățare, care ia în considerare resursele umane și tehnice, în scopul optimizării educației." Dar venim și cu nevoia de concretizare- ce este atunci tehnologia didactică inovativă? Tehnologia didactică inovativă, în opinia cercetătorului Cerghit, [1] reprezintă un sistem coerent

de metode, strategii, mijloace și resurse educaționale moderne, fundamentat științific și orientat spre utilizarea creativă a inovațiilor pedagogice și digitale, în scopul optimizării procesului de predare–învățare–evaluare și al dezvoltării competențelor elevilor. Aceasta presupune o abordare centrată pe elev, interactivă și flexibilă, adaptată cerințelor educației contemporane.

Un alt accent credem că interesează pe orice cadrul didactic- când este acel moment de transformare- când tehnologia didactică devine inovatoare? Tehnologia didactică devine inovatoare atunci când depășește aplicarea tradițională a metodelor de predare și produce o schimbare semnificativă în modul de organizare, desfășurare și evaluare a procesului educațional, având ca finalitate îmbunătățirea reală a învățării. În primul rând, tehnologia didactică este considerată inovatoare atunci când este centrată pe cel ce învață- copil, iar rolul cadrului didactic se transformă din simplu transmițător de informații în facilitator al învățării. Inovația apare în măsura în care copilul devine participant activ, implicat în rezolvarea de probleme, explorare, colaborare și reflecție. În al doilea rând, tehnologia didactică devine inovatoare prin integrarea conștientă și funcțională a noilor tehnologii educaționale. Utilizarea instrumentelor digitale, a platformelor interactive sau a resurselor multimedia capătă caracter inovativ doar atunci când acestea sunt folosite în scop pedagogic clar, contribuind la dezvoltarea competențelor și nu doar la modernizarea formală a activității cu copiii.

O altă condiție esențială este abordarea sistemică și flexibilă a procesului didactic. Tehnologia inovatoare presupune proiectarea activităților în funcție de obiective, conținuturi și particularitățile copiilor, precum și adaptarea continuă a strategiilor didactice la ritmul și stilurile de învățare ale acestora. De asemenea, caracterul inovator al tehnologiei didactice este determinat de utilizarea metodelor active și interactive, precum învățarea prin proiecte, studiul de caz, problematizarea, colaborarea și evaluarea formativă. Aceste metode stimulează gândirea critică, creativitatea și autonomia în învățare. Nu în ultimul rând, tehnologia didactică devine inovatoare atunci când produce rezultate educaționale superioare, validate prin progresul elevilor, creșterea motivației pentru învățare și eficiența procesului instructiv-educativ. Inovația nu este un scop în sine, ci un mijloc de optimizare a educației.

Centrare pe copil	**Utilizarea instrumentelor digitale**	**Abordare flexibilă a procesului**	**Utilizarea metodelor active în lucrul cu copiii**	**Rezultatele copiilor/ produse**
Empatie, cunoaștere, acceptare, dezvoltare	Platforme, resurse multimedia	Proiectarea flexibilă, adaptarea la necesitățile și specificul copiilor, individualizare și diferențiere	Activități de proiect, studii de caz, problematizare, algoritmizare	Orientarea la competențele copiilor

Figura 10. Condiții de succes în procesul de transformare a tehnologiilor didactice în tehnologii inovatoare

În concluzie, tehnologia didactică este inovatoare în condițiile în care este centrată pe copil, integrată funcțional cu noile tehnologii, flexibilă, interactivă și orientată spre rezultate educaționale relevante, răspunzând cerințelor societății contemporane și nevoilor reale ale beneficiarilor educației.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, vidențiază caracterul sistemic și eficient al tehnologiei didactice, 2006
2. CODREANU, S. Dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul formării inițiale (Teză de doctorat). Universitatea de Stat din Moldova, 2020
3. INSTITUTUL MUNCII. Ghid de formare profesională continuă. Chișinău: Institutul Muncii, 2019
4. IUCU R., PĂCURARI O. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice – introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective. București: Humanitas Educațional, 2005. 269 p.
5. MÂNDÂCANU, V. coord. Tehnologii educaționale moderne în contextul formării culturii învățării. Vol. 10. Chișinău: Garamond Studio SRL. 2010. 327 p.
6. MELNIC, D. (coord.). Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, modulul 7, București, 2011. 66 p.
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152. Chișinău, 2014
8. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Cadrul național al calificărilor din Republica Moldova. Chișinău, 2018
9. MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, fundamentează integrarea inovativă a tehnologiei, pedagogiei și conținutului, 2006
10. ȚAP, E., Stabilirea nevoilor de formare profesională continuă ale cadrelor didactice, Revista Didactica Pro…, revistă de teorie și practică educațională, Numărul 3(91), 2015, ISSN 1810-6455, pag. 41-43
11. ȚAP E., Eficientizarea managementului formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional Specialitatea 533.01– Pedagogie universitară Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie, 2016, Chișinău, 50 pag.
12. UNESCO Rethinking Education: Towards a global common good?, 2015
13. UNESCO, Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow (Raport Faure), (adaptare după Cerghit, *2006; UNESCO, 2015*; Mishra & Koehler, *2006*

ELABORAREA DE ALGORITME PEDAGOGICE PRIVIND VALORIFICAREA TEHNOLOGIILOR DIDACTICE INOVATIVE ÎN FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE (DIN EDUCAȚIA TIMPURIE) DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII MORAL-SPIRITUALE

DEVELOPING PEDAGOGICAL ALGORITHMS FOR HARNESSING INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS (FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION) FROM THE PERSPECTIVE OF MORAL-SPIRITUAL DEVELOPMENT

Natalia CARABET, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia CARABET, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0002-9096-0587
e-mail: carabet.natalia@upsc.md

CZU: 378.017:37.011.31
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p781-789

Abstract. The article addresses the issue of applying the pedagogical algorithm by capitalizing on innovative teaching technologies in the initial training of teachers. The characteristics of a pedagogical algorithm are provided, the differences between teaching technology and innovative technology are specified. The role of innovative teaching technologies is described and how they can be used in the initial training of teachers, and the necessary steps for preparing educators capable of effectively working in modern educational contexts and from the perspective of moral-spiritual development. The article addresses the issue of applying the pedagogical algorithm through the use of innovative educational technologies in the initial training of teaching staff. It presents the characteristics of a pedagogical algorithm, emphasizing its role in organizing and enhancing the efficiency of the instructional-educational process. At the same time, it highlights the differences between traditional educational technology and innovative educational technology, stressing the advantages of the latter in the context of contemporary education. The role of innovative educational technologies is described, along with the ways in which they can be integrated into the initial training process of teaching staff, contributing to the development of professional, digital, and reflective competencies. Furthermore, modern strategies and methods that support student-centered, interactive, and needs-oriented education are analyzed. The article outlines the necessary approach for preparing educators capable of working effectively in modern educational contexts, placing emphasis both on professional performance and on the moral and spiritual development

Keywords: education, algorithm, teaching technologies, innovative technologies, conditions for success

Un algoritm pedagogic este o succesiune clară, logică și ordonată de pași didactici pe care cadrul didactic îi urmează pentru a atinge un obiectiv educațional precis (învățare, formare de deprinderi, evaluare).

Caracteristici principale ale unui algoritm pedagogic [1]:

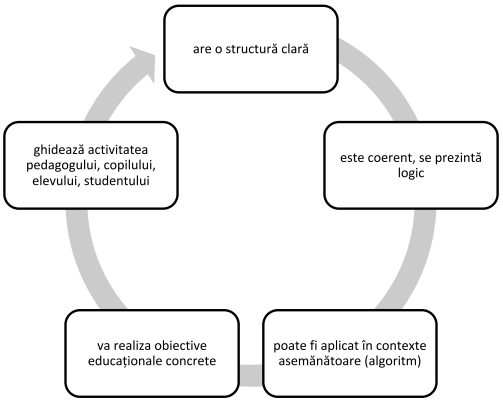


Figura 1. Caracteristicile algoritmului pedagogic

Un algoritm pedagogic poate fi utilizat, aplicat de cadrul didactic cu scop diferit. [1] Spre exemplu, pentru predarea unei noțiuni noi, este nevoie de:

1. Reactualizarea cunoștințelor anterioare
2. Anunțarea obiectivelor
3. Prezentarea noii noțiuni
4. Exersarea dirijată
5. Fixarea și evaluarea

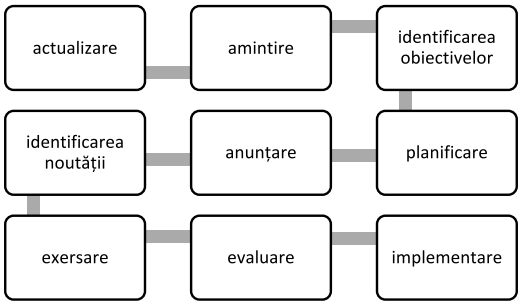


Figura 2. Algoritm de predare a noțiunilor noi

Pe scurt, algoritmul pedagogic este un model de acțiune didactică pas cu pas, menit să eficientizeze procesul de predare–învățare. O preocupare a cadrelor didactice este dacă putem aplica algoritm pedagogic în scopul formării inițiale a viitorilor pedagogi [7] (educatori în grădinițe) prin valorificarea tehnologiilor didactice inovative. Pentru a răspunde venim cu clarificarea conceptelor-Tehnologie didactică și Tehnologie inovativă (didactică). În acest sens apelăm la opiniile cercetătorilor consacrați.

Tehnologia didactică [4] reprezintă ansamblul coerent de principii, metode, procedee, mijloace, forme de organizare și strategii de evaluare, proiectate, aplicate și optimizate științific în scopul realizării eficiente a obiectivelor educaționale. Prin figura 3 venim să justificăm opinia noastră prin ideile lansate de cercetători (Cerghit, Văideanu, Ionescu):

Autor	Definiție	Sursă
Ion Cerghit	„Tehnologia didactică este un sistem integrat de metode, procedee, mijloace și forme de organizare a instruirii, fundamentat științific și orientat spre optimizarea procesului de predare–învățare–evaluare."	Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom [1]
Radu Ionescu	„Tehnologia didactică exprimă modul sistematic de proiectare, realizare și evaluare a activității instructiv-educative, în vederea creșterii eficienței actului educațional."	Ionescu, R. (2010). *Didactica modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică [3]
George Vaideanu	„Tehnologia didactică presupune aplicarea principiilor științifice ale organizării și conducerii procesului de instruire, cu accent pe relația dintre obiective, conținuturi, metode și evaluare."	Vaideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică [8]
Concluzie- definiție generală- **Tehnologia didactică** este o **construcție pedagogică sistemică**, fundamentată științific, care integrează obiectivele, conținuturile, metodele, mijloacele și evaluarea într-un demers optimizat de formare a competențelor, valorilor și atitudinilor educaților.		

Figura 3. Definirea tehnologiei didactice

Tehnologiile didactice inovative (TDI) reprezintă ansamblul sistemic de concepte, strategii pedagogice, metode active, mijloace digitale și proceduri de proiectare, implementare și evaluare, care valorifică inovația pedagogică și tehnologică pentru optimizarea învățării, personalizarea formării și dezvoltarea competențelor-cheie ale educabililor. [3] Este interesant că aceeași cercetători (Ionescu, Văideanu, Cerghit) au analizat pe de o parte conceptul de tehnologie didactică, dar pe de altă parte conceptul de tehnologie inovativă, nu în ultimul rând menționându-se diferențele dintre aceste concept (figura 4,5):

Autor	Definiție	Sursă
Ion Cerghit	Deși cercetătorul nu utilizează explicit termenul „inovativ", Cerghit fundamentează ideea de inovație didactică prin tehnologie: „Tehnologia didactică modernă presupune inovarea strategiilor de instruire prin integrarea metodelor active, a mijloacelor moderne și a unui demers proiectat riguros."	Cerghit, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom , 2006 [1]

Autor	Definiție	Sursă
M. Lebrun	„Tehnologiile educaționale inovative nu se reduc la instrumente digitale, ci vizează transformarea profundă a situațiilor de învățare, a rolurilor actorilor educaționali și a evaluării.”	Lebrun, M. Technologies pour l'éducation. Bruxelles: De Boeck , 2015 [4]
George Vaideanu	„Inovația pedagogică apare ca rezultat al restructurării sistemului de instruire prin tehnologii didactice capabile să răspundă schimbărilor sociale și culturale.”	Vaideanu, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică 1988 [8]
Concluzie- definiție generală- **Tehnologiile didactice inovative** sunt tehnologii pedagogice avansate, bazate pe inovație metodologică și digitală, care transformă procesul de predare–învățare–evaluare dintr-un demers transmisiv într-unul activ, reflexiv, colaborativ și formativ, orientat spre dezvoltarea integrală a viitorului cadru didactic.		

Figura 4. Definirea tehnologiei didactice inovative

Aspecte comparative	
TD	**TDI**
Sistem integrat de metode, mijloace	Restructurare a sistemului
Mod sistematic de proiectare	Rezultat
Conducerea procesului de instruire	Schimbare solicitată
	Inovarea strategiilor
	Integrarea metodelor active
	Instrumente digitale
	Transformarea situațiilor

Figura 5. Comparația conceptelor- TD-TDI

În rol de cadre didactice, deseori suntem preocupați de problematica aplicării algoritmului pedagogic pentru implementarea tehnologiilor didactice inovative la nivelul grupului de copii, în procesul de predare -învățare- evaluare (a preșcolarilor). Desigur, unele scheme, idei, instrucțiuni ar fi de real folos în acest sens.

Schema algoritmului pedagogic pentru aplicarea tehnologiilor didactice inovative:

1. **Analiza contextului educațional**- nivelul copiilor, stiluri de învățare, resurse digitale disponibile, competențe vizate (disciplinare, digitale, transversale)
2. **Stabilirea obiectivelor de învățare**- formulate operațional, corelate cu utilizarea tehnologiilor inovative (ex.: colaborare online, gândire critică) [1,3,4]
3. **Selectarea tehnologiilor didactice inovative**- platforme digitale, aplicații interactive, realitate augmentată/virtuală, AI educațional, corelarea tehnologiei cu obiectivele, nu invers

4. **Proiectarea activității didactice**- alegerea strategiilor (învățare prin proiect, flipped classroom, gamificare etc., stabilirea sarcinilor de lucru și a rolurilor copiilor, integrarea activităților sincrone și asincrone
5. **Implementarea activității,** utilizarea efectivă a tehnologiilor inovative, facilitarea învățării active, colaborative și personalizate, ghidaj și suport pedagogic constant
6. **Monitorizarea și reglarea procesului**- feedback formativ în timp real, adaptarea activităților în funcție de progresul copiilor
7. **Evaluarea rezultatelor**- evaluare digitală (teste online, portofolii electronice, produse multimedia), autoevaluare și evaluare între colegi [3,4]
8. **Reflecția și optimizarea demersului didactic**- analiza eficienței tehnologiei utilizate, identificarea punctelor forte și a limitelor, ajustarea viitoarelor activități didactice.

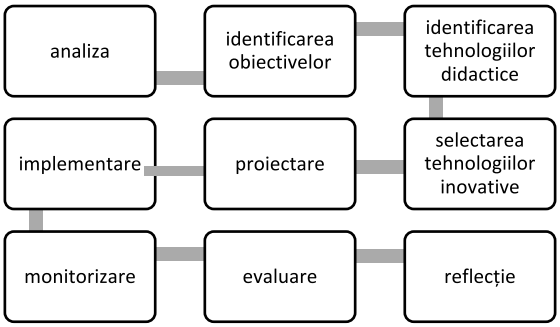


Figura 6. Schema algoritmului pedagogic pentru aplicarea tehnologiilor didactice inovative

Această schemă asigură o integrare pedagogic fundamentată a tehnologiilor didactice inovative [3,4] în procesul de predare–învățare. Formarea inițială a cadrelor didactice poate fi realizată eficient prin tehnologii didactice inovative, cu condiția integrării lor pedagogice coerente. [7] Venim cu unele argumente principale în acest sens:

1. **Dezvoltarea competențelor profesionale actuale.** Tehnologiile inovative sprijină formarea competențelor digitale, pedagogice și reflexive necesare educatorului contemporan. Conform documentelor de politici educaționale moderne, educatorul (cadrele didactice în general) vor fi evaluate și trebuie să demonstreze competențe digitale.
2. **Învățare activă și centrată pe copil (cel ce învață).** Platformele digitale, simulările, realitatea virtuală, microînvățarea și învățarea prin proiect facilitează implicarea activă a viitorilor educatori. Acum (în procesul formării inițiale) viitorii specialiști sunt învățați să activeze prin proiecte- copii- educatori, copii- părinți, proiecte pe baza experimentelor simple, proiecte STEAM, proiecte transfrontaliere, etc. acest lucru deschide modul de gândire a pedagogilor, pune la încercare creativitatea, originalitatea deciziilor și produselor. [3]

3. **Exersarea practicilor didactice în contexte sigure.** În acest sens se realizează simulări de activități (integrate), lucrul în centrele educaționale, lucrul cu fișele individuale, clase virtuale, studii de caz interactive, diverse activități (cu copii și părinți) care au la bază problematizarea, algoritmul rezolvării etc. Acestea permit experimentarea fără riscuri reale pentru copii.
4. **Personalizarea formării.** Tehnologiile adaptive și resursele online permit ritmuri diferite de învățare și trasee individualizate de formare. Acest lucru este cu atât mai important cu cât azi copiii sunt atipici, necesită atenție individuală, personalizarea efortului, luarea în considerație a nevoilor și metodelor individuale de educație/ dezvoltare. [7]
5. **Reflecție și autoevaluare continuă.** Portofoliile letrice și electronice, jurnalele digitale și feedbackul asistat de tehnologie susțin dezvoltarea competenței reflexive. Portofoliile, expozițiile organizate sunt o formă de familiarizare a părinților cu rezultatele copiilor, activitatea educatorilor în general. [7]
6. **Corelarea teoriei cu practica.** Modelele de tip *blended learning și flipped classroom* facilitează transferul cunoștințelor teoretice în situații didactice reale. Acum, când viitoarele cadre didactice sunt parte a generațiilor digitale, aceste instrumente trebuie folosite la maxim pentru /în procesul de formare inițială. [3]
7. Cu toate că mai sus am analizat cum formarea inițială a cadrelor didactice poate fi realizată eficient prin tehnologii didactice inovative, credem că este bine să menționăm unele condiții esențiale pentru eficiență acestui proces: Tehnologiile didactice inovative nu doar că pot fi utilizate în formarea inițială a cadrelor didactice, ci reprezintă un demers necesar pentru pregătirea educatorilor capabili să activeze eficient în contexte educaționale moderne. [3]

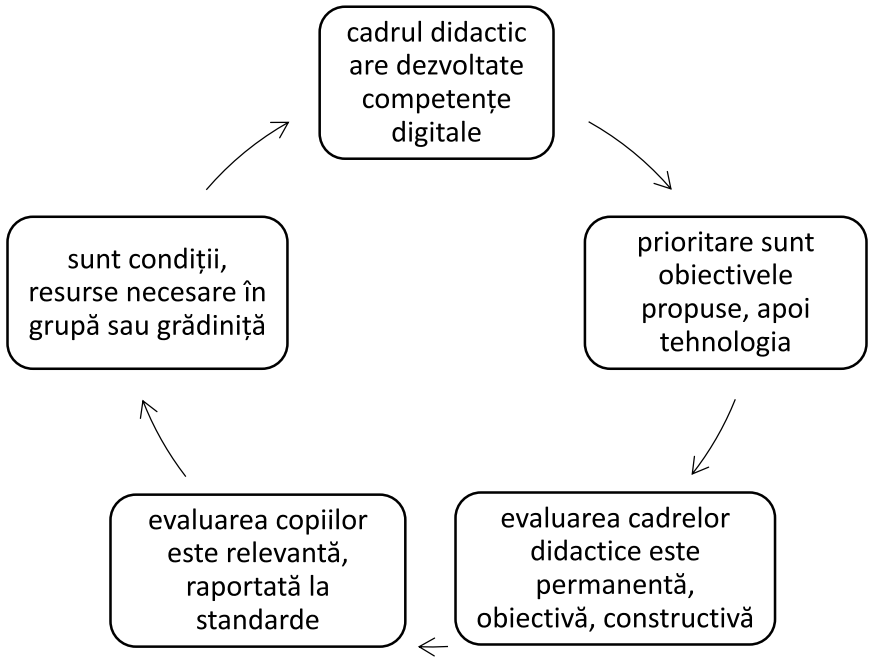


Figura 5. Condiții de succes a realizării formării inițiale prin TDI

Din moment ce activitatea educatorilor în grădiniță este gestionată și orientată spre Domeniile de activitate din Curiculum pentru educație timpurie, [2] desigur orice educator are aspecte care îi reușesc, unele aspecte poate reușesc mai puțin sau sunt mai dificil de planificat- organizat- evaluat. În sensul dezvoltării personale, educației emoționale, educației morale a preșcolarilor mulți educatori au dilema- cum pot fi eficient aplicate tehnologiile didactice inovative? Mai jos venim cu un model (exemplu), un algoritm pedagogic privind valorificarea TDI în formarea inițială a cadrelor didactice (FI CD) [7] din perspectiva dezvoltării moral-spirituale a preșcolarilor (menționând că acest lucru rămâne actual în formarea inițială a viitorilor educatori)-

1. **Analiza cadrului axiologic și formativ**- identificarea valorilor moral-spirituale vizate (responsabilitate, empatie, onestitate, respect, demnitate, sens vocațional), analiza profilului moral și nivelului de maturitate reflexivă a studenților- viitoare cadre didactice din grădinițe,
2. **Stabilirea obiectivelor de dezvoltare moral-spirituală** – formularea obiectivelor operaționale (manifestarea comportamentelor etice în contexte educaționale diferite, inclisiv digitale), corelarea obiectivelor cu competențele profesionale ale cadrului didactic, [6]
3. **Selectarea tehnologiilor didactice inovative (TDI)** – platforme colaborative (LMS, forumuri, spații de reflecție online), simulări pedagogice, studii de caz digitale, storytelling multimedia, instrumente de reflecție asistată (jurnale digitale, portofolii electronice), prin adaptarea acestora la activitatea cu preșcolarii, [3]
4. **Proiectarea situațiilor de învățare cu valoare moral-spirituală**- integrarea dilemelor etice și a situațiilor autentice din practica educațională, proiectarea activităților de reflecție individuală și dialog valoric cu copii și părinți, stabilirea rolului educatorului ca model moral și facilitator,
5. **Implementarea activităților formative**- realizarea de activități colaborative bazate pe respect și responsabilitate, utilizarea TDI pentru exprimarea valorilor, argumentare morală și autocunoaștere, stimularea comportamentelor etice în mediul obișnuit și digital,
6. **Facilitarea reflecției moral-spirituale**- ghidarea reflecției asupra deciziilor, atitudinilor și conduitei profesionale în baza Codului etic, utilizarea feedbackului constructiv și a autoevaluării asistate de tehnologie,
7. **Evaluarea dezvoltării moral-spirituale**- evaluare formativă prin portofolii, portofolii digitale, eseuri reflexive, proiecte cu impact social, evaluare formativă axată pe valori, atitudini și comportamente, [3,4]
8. **Metareflecția și transferul în practica pedagogică** – analiza rolului TDI în formarea dimensiunii moral-spirituale, identificarea modalităților de transfer al valorilor în activitatea didactică viitoare, optimizarea demersului formativ.

După cele menționate mai sus accentuăm că este foarte important de analizat și dezvoltat aspectele morale ale personalității educatorului, aspectele emoționale, comportamentale, etc. În discuții cu managerii din grădinițe, cei care angajează și monitorizează activitatea cadrelor didactice, s-a menționat că este necesară:

- Dezvoltarea competențelor socio- emoționale la educatori (viitorii educatori)
- Dezvoltarea empatiei educatorilor
- Abordarea individualizată a procesului de educație a copiilor
- Gestiunea emoțiilor copiilor
- Autogestiunea emoțiilor cadrelor didactice
- Capacitatea de a recunoaște crizele copiilor, simptomele crizelor preșcolarilor
- Eficientizarea procesului de adaptare a copiilor la condițiile instituției timpurii
- Sporirea parteneriatului cu familia
- Activitatea practică cu copiii cu CES.

Tehnologiile didactice inovative pot fi aplicate în contextul problemelor menționate de manageri, noi considerăm că acestea (TDI) vor eficientiza procesele complexe ale formării inițiale deoarece și studenții de azi (viitorii educatori) sunt reprezentanții altor generații, deci ei învață altfel, au nevoie să fie ajutați să facă concluziile corecte, să selecteze tehnologiile adecvate diverselor contexte educaționale etc. Deci, menționând cele de mai sus reiterăm că formarea unui cadru didactic etic, responsabil și reflexiv, [6] capabil să valorifice tehnologiile didactice inovative nu doar pentru eficiență cognitivă, ci și pentru dezvoltarea moral-spirituală a copiilor rămâne o sarcină a celor ce realizează procesul de formare profesională inițială dar și un obiectiv al instituțiilor abilitate. Corelarea tehnologiilor didactice inovative (TDI) cu dezvoltarea moral-spirituală (a educatorului și a preșcolarilor în perspectivă) va avea la bază mai multe componente, ca:

– Cunoașterea premiselor teoretice. Dezvoltarea moral-spirituală reprezintă o dimensiune esențială a formării personalității, vizând:- interiorizarea valorilor, -formarea conștiinței morale, -a responsabilității sociale, -a sensului vocațional al profesiei didactice. [6]

În contextul educației contemporane, tehnologiile didactice inovative (TDI) devin vectori ai acestei dezvoltări, atunci când sunt integrate pedagogic și axiologic. Conform lui Cerghit I., tehnologia didactică nu este neutră valoric, ci poate susține formarea atitudinilor și conduitei morale prin structura și finalitățile sale.

– TDI ca mediu de formare a valorilor morale: Vaideanu G. [8] subliniază că inovația pedagogică devine eficientă doar atunci când este orientată axiologic și social, TDI creează situații autentice de învățare care facilitează confruntarea educabililor cu dileme morale reale, stimulând reflecția etică și asumarea deciziilor responsabile, și, prin acestea, a conștiinței morale, responsabilităților morale, conduitei morale. Simulările pedagogice și studiile de caz digitale favorizează judecata morală; platformele colaborative susțin respectul, toleranța și cooperarea;, storytellingul digital facilitează empatia și interiorizarea valorilor.

– Dimensiunea spirituală în contextul TDI. Lebrun [4] afirmă că tehnologiile educaționale inovative favorizează transformarea profundă a raportului dintre subiectul învățării și cunoaștere, deschizând spații pentru reflecție și autocunoaștere. Dimensiunea spirituală este susținută de TDI prin:

- activități reflexive asistate de tehnologie (jurnale digitale, portofolii electronice);
- spații virtuale de dialog valoric și intercultural;
- valorizarea sensului personal și profesional al devenirii cadrului didactic.

– Rolul TDI în formarea conștiinței etice a viitorului cadru didactic. În formarea inițială a cadrelor didactice, TDI contribuie la: dezvoltarea responsabilității etice în mediul cotidian și digital; formarea conduitei profesionale și a respectării normelor deontologice; consolidarea identității morale și vocaționale.

– Condiții pedagogice ale valorificării TDI în dezvoltarea moral-spirituală. Pentru ca TDI să contribuie real la dezvoltarea moral-spirituală, sunt necesare: subordonarea tehnologiei scopurilor axiologice; rolul formatorului ca model moral; integrarea reflecției ghidate și a evaluării formative; respectarea eticii utilizării tehnologiilor digitale. [6,7]

– Sinteză conceptuală. În perspectivă teoretică, tehnologiile didactice inovative reprezintă instrumente pedagogice cu potențial axiologic, care, integrate sistemic în formarea inițială a cadrelor didactice, pot susține dezvoltarea moral-spirituală, formând educatori reflexivi, responsabili și ancorați valoric în misiunea educațională.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, vidențiază caracterul sistemic și eficient al tehnologiei didactice, 2006
2. CURICULUM PENTRU EDUCAȚIE timpurie, Chișinău, 2019, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf
3. IONESCU, R., Didactica modernă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010
4. LEBRUN, M., Technologies pour l'éducation. Bruxelles: De Boeck, 2015
5. MELNIC, D., coord. Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice, modulul 7, București, 2011, 66 p.
6. MÂNDÂCANU, V. coord. Tehnologii educaționale moderne în contextul formării culturii învățării. Vol. 10. Chișinău: Garamond Studio SRL. 2010, 327 p.
7. ȚAP , E., Stabilirea nevoilor de formare profesională continuă ale cadrelor didactice, Revista Didactica Pro…, revistă de teorie și practică educațională, Numărul 3(91), 2015, ISSN 1810-6455, pag. 41-43
8. VAIDEANU, G., Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988

REZILIENȚA PROFESIONALĂ CA INDICATOR AL SUSTENABILITĂȚII ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE

"PROFESSIONAL RESILIENCE AS A KEY INDICATOR OF ORGANIZATIONAL SUSTAINABILITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS"

Lilia CEBANU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Lilia CEBANU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0000-0003-4278-8927
e-mail: cebanu.lilia@upsc.md

CZU: 37.011.31:159.947.5
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p790-795

Abstract. The article analyzes the role of professional resilience as an indicator of organizational sustainability in educational institutions. In the context of rapid changes generated by curricular reforms, digitalization and organizational pressures, teachers face high stress and risk of professional burnout. Professional resilience, defined as the ability to adapt constructively, manage emotions and maintain motivation and efficiency, becomes an essential mechanism for the continuity, quality and stability of the educational process. The multidimensional analysis of resilience – pedagogical, psychological, social and value-based – highlights concrete indicators, such as adaptability and innovation, emotional self-regulation, collaboration and assumption of professional values, which allow the assessment of the institution's capacity to function efficiently and sustainably. Integrated strategies for maintaining sustainability include the development of pedagogical resources, psychological support programs, mentoring, strengthening collaboration between staff and promoting professional ethics. Thus, professional resilience is no longer just an individual quality, but a strategic indicator of organizational sustainability, with direct impact on educational management and the sustainable development of institutions.

Keywords: professional resilience, organizational sustainability, teachers, adaptability, occupational stress, educational innovation, professional collaboration, institutional values, educational management

În perioada actuală, caracterizată de schimbări semnificative în sistemul educațional – generate de reforme curriculare, digitalizare, transformări sociale și presiuni administrative sporite – instituțiile educaționale se confruntă cu provocări majore în menținerea calității și stabilității procesului educațional. Creșterea volumului de sarcini profesionale, diversitatea nevoilor beneficiarilor educației și necesitatea adaptării permanente la politici și reglementări noi generează un nivel ridicat de stres ocupațional și un risc crescut de surmenaj profesional.

În acest context, reziliența profesională se conturează drept o resursă esențială pentru funcționarea eficientă și sustenabilă a instituțiilor educaționale. Lipsa acesteia poate conduce la scăderea motivației personalului, fluctuații de personal, performanță diminuată și deteriorarea climatului instituțional, afectând astfel pe termen lung sustenabilitatea organizațională – capacitatea unei instituții de a-și menține stabilitatea, calitatea serviciilor educaționale și continuitatea dezvoltării.

Cercetarea rezilienței profesionale ca indicator al sustenabilității organizaționale este necesară deoarece permite: identificarea factorilor care contribuie la menținerea echilibrului profesional în condiții de schimbare; evaluarea impactului climatului organizațional asupra performanței și stabilității instituției; fundamentarea strategiilor manageriale orientate spre prevenirea burnout-ului și consolidarea capitalului uman; dezvoltarea unor politici instituționale care susțin adaptabilitatea și continuitatea procesului educațional. În absența unor intervenții sistemice orientate spre consolidarea rezilienței profesionale, instituțiile educaționale riscă să devină vulnerabile în fața schimbărilor externe și interne, ceea ce poate compromite atât performanța organizațională, cât și calitatea educației oferite. Prin urmare, investigarea relației dintre reziliența profesională și sustenabilitatea organizațională reprezintă o direcție de cercetare actuală și necesară, cu implicații directe pentru managementul educațional și pentru dezvoltarea durabilă a instituțiilor educaționale. Ce este totuși reziliența? În literatura de specialitate, reziliența este definită ca capacitatea unei persoane sau a unui sistem de a face față eficient stresului, schimbărilor și provocărilor, menținându-și funcționarea optimă și adaptabilitatea. În contextul educațional, reziliența profesională a cadrelor didactice reprezintă abilitatea acestora de a răspunde constructiv solicitărilor ocupaționale, de a depăși dificultățile și de a se adapta la schimbările constante din mediul educațional, păstrând echilibrul emoțional, motivația și eficiența profesională. Reziliența este un proces dinamic și complex, prin care cadrele didactice se adaptează eficient la provocările vieții, manifestând flexibilitate emoțională, mentală și comportamentală. Ea nu reprezintă o stare fixă, ci o evoluție continuă, care se consolidează treptat. Prin sprijinul și ghidarea adecvată cadrelor didactice învață să gestioneze stresul cotidian și micile dificultăți, dezvoltând mecanismele necesare pentru a face față crizelor majore și obținând astfel progres atât în viața personală, cât și în cea profesională.

În activitatea educațională, reziliența devine esențială. Cadrele didactice au rolul de a crea un mediu sigur și motivant, care să îi ajute pe actorii educaționali să-și mențină motivația și să atingă performanțe ridicate chiar și în fața factorilor de risc care ar putea conduce la eșec sau vulnerabilitate profesională. Cadrele didactice reziliente nu doar fac față emoțiilor negative, ci învață să se recalibreze și să se adapteze la situații noi. Conceptul este analizat din mai multe perspective, prezentate și în figura 1.

Modelul integrat al rezilienței profesionale a cadrelor didactice poate fi înțeles prin patru perspective complementare, care se influențează reciproc și susțin atât performanța individuală, cât și sustenabilitatea instituțională.

Din punct de vedere pedagogic, reziliența se reflectă prin *adaptabilitate în predare*, capacitatea de a ajusta metodele și activitățile la nevoile și ritmul elevilor, precum și prin *creativitate și inovație*, prin identificarea de soluții originale în situații neprevăzute. Această dimensiune presupune o abordare holistică a procesului educațional,



Figura 1. Pilonii fundamentali ai rezilienței profesionale la cadrele didactice [adaptat apud 2]

orientată nu doar spre transmiterea de cunoștințe, ci și spre dezvoltarea emoțională, socială și cognitivă a copiilor. Elementele care favorizează această perspectivă includ resurse didactice diverse și accesibile, suport managerial pentru inovare și flexibilitatea planificării, care permite ajustarea continuă la cerințele mediului educațional.

Din perspectiva psihologică, reziliența se concentrează pe *autoreglare și echilibru emoțional*, reprezentând fundamentul capacității cadrelor didactice de a gestiona stresul profesional și de a preveni epuizarea. Aceasta implică autocontrol, perseverență și reziliență internă, precum și abilitatea de a aplica strategii eficiente de coping pentru reducerea anxietății și a suprasolicitării. Factorii care întăresc această dimensiune includ programele de dezvoltare personală, instruirea în managementul stresului, reflecția profesională, autoevaluarea și menținerea unui echilibru sănătos între viața profesională și cea personală.

Din perspectiva *socială*, reziliența se construiește prin *interacțiune și colaborare*, manifestându-se prin capacitatea cadrelor didactice de a lucra eficient cu colegii, părinții și comunitatea. Aceasta presupune dezvoltarea de rețele de sprijin profesional, comunicare eficientă și empatică, precum și menținerea unor relații solide în cadrul instituției. Factorii care susțin această dimensiune includ un climat organizațional pozitiv, cultura colaborativă a școlii, mentoratul, parteneriatele profesionale și activitățile de coeziune, care întăresc sentimentul de sprijin colectiv și distribuie responsabilitățile.

Din perspectiva *filozofică*, reziliența oferă *sens și direcție activității profesionale*, prin alinierea la valori și etică profesională, reflecție asupra experiențelor și asumarea responsabilității. Această dimensiune transformă provocările în oportunități de dezvoltare, sporind autonomia și capacitatea de a lua decizii informate și responsabile. Factorii care întăresc dimensiunea filozofică includ claritatea misiunii și valorilor instituției, cultura organizațională bazată pe integritate și respect, precum și programele de dezvoltare profesională axate pe aprofundarea eticii și responsabilității în activitatea didactică.

Prin integrarea acestor patru perspective, *reziliența profesională* se conturează ca un concept sistemic, care asigură continuitatea, inovația și calitatea procesului educațional, contribuind în mod direct la stabilitatea și viabilitatea organizațională.

Cadrele didactice reziliente reușesc să învețe și să se adapteze continuu, să mențină echilibrul emoțional și motivația, să construiască relații solide și rețele de sprijin și să acționeze în acord cu valori și principii etice, transformând provocările cotidiene în catalizatori pentru dezvoltare personală și profesională.

Analiza rezilienței profesionale prin prisma perspectivelor pedagogică, psihologică, socială și filozofică oferă un cadru comprehensiv pentru înțelegerea modului în care cadrele didactice fac față provocărilor cotidiene și mențin calitatea procesului educațional. Perspectiva pedagogică evidențiază capacitatea de adaptare, inovație și orientare către dezvoltarea holistică a elevilor, punând în valoare continuitatea și flexibilitatea activităților educaționale. Perspectiva psihologică subliniază autoreglarea, motivația intrinsecă și mecanismele de coping, care permit cadrelor didactice să gestioneze stresul și să prevină epuizarea profesională. Perspectiva socială evidențiază importanța colaborării, comunicării și a rețelelor de sprijin profesional, evidențiind modul în care interacțiunile colective susțin stabilitatea instituțională. Perspectiva filozofică oferă sens și direcție activității didactice, prin valorile, etica profesională și responsabilitatea personală asumate de cadrele didactice, transformând provocările în oportunități de dezvoltare.

Această analiză multidimensională permite identificarea unor indicatori și factori concreți prin care reziliența profesională devine un veritabil indicator al sustenabilității organizaționale în instituțiile educaționale. Din perspectiva organizațională, reziliența se reflectă în continuitatea procesului educațional, flexibilitatea instituției în fața schimbărilor, calitatea deciziilor manageriale și capacitatea de inovare. Din perspectiva psihologică, reziliența cadrelor didactice se manifestă prin satisfacția profesională, motivația intrinsecă, echilibrul emoțional și mecanismele eficiente de autoreglare. Din perspectiva socială, aceasta se traduce prin colaborare eficientă între colegi, implicarea părinților și comunității, clima organizațională pozitivă și rețelele de sprijin profesional. Din perspectiva filozofică, reziliența se exprimă prin claritatea valorilor instituționale, asumarea responsabilității și perceperea provocărilor ca oportunități de dezvoltare personală și profesională.

Astfel, reziliența profesională nu mai poate fi privită doar ca o calitate individuală a cadrelor didactice, ci ca un factor determinant al viabilității și stabilității organizaționale, oferind un mecanism prin care instituțiile educaționale pot naviga cu succes prin provocările contemporane și pot menține calitatea actului educațional pe termen lung. Această corelare între dimensiunile individuale ale rezilienței și indicatorii organizaționali oferă baza metodologică pentru evaluarea sustenabilității instituțiilor și a eficienței strategiilor manageriale implementate.

Tabel 1. Indicatori și factori ai rezilienței profesionale ca indicator al sustenabilității organizaționale

Perspectivă	Indicatori principali	Factori de susținere
Pedagogică	Continuitatea procesului educațional; Flexibilitatea și adaptabilitatea metodei; Capacitatea de inovare și creativitate; Orientarea spre dezvoltarea holistică a copiilor.	Resurse didactice variate și accesibile; Suport managerial pentru inovație; Posibilitatea de planificare adaptivă

Perspectivă	Indicatori principali	Factori de susținere
Psihologică	Nivelul de satisfacție profesională; Motivația intrinsecă și angajamentul; Gradul de epuizare profesională; Capacitatea de autoreglare emoțională	Programe de dezvoltare personală și training în managementul stresului; Practici de reflecție și autoevaluare; Echilibru între viața profesională și cea personală
Socială	Calitatea colaborării între colegi; Implicarea părinților și comunității; Climat organizațional pozitiv; Rețele de sprijin profesional	Cultura organizațională colaborativă; Mentorat și parteneriate profesionale; Activități de coeziune și team-building
Filozofică/ Valorică	Claritatea și asumarea valorilor instituționale; Sensul muncii și satisfacția profesională; Responsabilitatea și integritatea profesională	Claritatea misiunii instituției; Cultura organizațională bazată pe integritate și respect; Programe de dezvoltare profesională și etică continuă

Informația prezentată în tabelul 1 sintetizează principalii indicatori ai rezilienței profesionale ai cadrelor didactice, evidențiind modul în care fiecare perspectivă contribuie la sustenabilitatea organizațională a instituțiilor educaționale. Din perspectiva pedagogică, indicatorii relevă capacitatea cadrelor didactice de a menține continuitatea procesului educațional, de a-și adapta metodele și strategiile la nevoile elevilor și de a introduce inovații creative care să stimuleze dezvoltarea holistică a acestora. Factori precum resursele didactice accesibile, suportul managerial pentru inovare și flexibilitatea planificării susțin această dimensiune, oferind cadrul necesar pentru predarea eficientă și adaptivă.

Perspectiva *psihologică* a tabelului subliniază importanța autoreglării emoționale, a menținerii motivației intrinseci și a prevenirii epuizării profesionale. Indicatori precum satisfacția profesională, gradul de implicare și mecanismele de coping permit evaluarea stării emoționale și a rezilienței individuale. Factorii care susțin această dimensiune, inclusiv programele de dezvoltare personală, practicile de reflecție profesională și echilibrul între viața personală și cea profesională, contribuie la crearea unui mediu în care cadrele didactice pot funcționa eficient și pot face față stresului cotidian.

Perspectiva socială reflectă interdependența dintre cadrele didactice și mediul profesional și comunitar. Indicatorii evidențiază calitatea colaborării între colegi, implicarea părinților și comunității, climatul organizațional pozitiv și rețelele de sprijin profesional. Factorii care susțin această dimensiune, precum cultura organizațională colaborativă, mentoratul și activitățile de coeziune, amplifică sentimentul de apartenență și sprijin colectiv, reducând presiunea responsabilităților și sporind eficiența activităților educaționale.

Perspectiva *filozofică* sau valorică oferă sens și direcție activității cadrelor didactice, evidențiind claritatea valorilor instituționale, responsabilitatea profesională și percepția provocărilor ca oportunități de dezvoltare. Indicatorii și factorii aferenți acestei dimensiuni susțin deciziile etice și coerente ale cadrelor didactice, consolidând încrederea și integritatea în desfășurarea actului educațional.

Prin caracterizarea acestor indicatori și factori, tabelul devine un instrument util de evaluare și ghidare, oferind cadrelor didactice un reper clar pentru identificarea resurselor disponibile și a domeniilor care necesită dezvoltare. Influența sa se manifestă prin creșterea conștientizării propriei reziliențe, stimularea adaptabilității, susținerea echilibrului emoțional și profesional, și prin facilitarea colaborării eficiente în cadrul instituției. În acest fel, tabelul nu doar că structurează cunoștințele teoretice despre reziliență, ci servește ca un instrument practic pentru consolidarea sustenabilității organizaționale și pentru creșterea calității procesului educațional pe termen lung.

Analizând conceptul de reziliență profesională, perspectivele sale pedagogică, psihologică, socială și filozofică și indicatorii corespunzători, devine evident că aceasta reprezintă un pilon esențial pentru sustenabilitatea organizațională în instituțiile educaționale. Reziliența cadrelor didactice nu mai este doar o calitate individuală, ci un mecanism prin care instituția educațională își menține continuitatea, calitatea și adaptabilitatea în fața provocărilor interne și externe. Indicatorii pedagogici, psihologici, sociali și valorici oferă repere clare pentru evaluarea capacității instituției de a funcționa stabil și eficient, chiar și în contexte de criză, evidențiind legătura directă între sănătatea profesională a cadrelor și sustenabilitatea organizațională.

Din perspectiva pedagogică, este esențial să se promoveze planificarea flexibilă, metode inovative de predare și evaluare și dezvoltarea continuă a resurselor didactice. Din perspectiva *psihologică*, strategiile includ programe de dezvoltare personală, instruiri în managementul stresului, mentorat și suport pentru autoreglarea emoțională și prevenirea epuizării profesionale. Din perspectiva *socială*, menținerea rezilienței presupune consolidarea colaborării între cadre, crearea de rețele de sprijin profesional, implicarea activă a părinților și comunității și dezvoltarea unui climat organizațional pozitiv și coeziv. Din perspectiva *valorică și filozofică*, strategiile se concentrează pe clarificarea misiunii și valorilor instituției, promovarea eticii profesionale și responsabilității individuale, precum și încurajarea reflecției continue asupra experiențelor și a deciziilor luate în practică.

Implementarea acestor strategii integrate permite instituțiilor educaționale să își mențină capacitatea de adaptare, continuitatea procesului educațional și calitatea actului didactic, transformând reziliența profesională a cadrelor didactice într-un veritabil indicator al sustenabilității organizaționale. Astfel, susținerea activă a rezilienței nu doar protejează cadrele didactice de epuizare și stres, ci contribuie la crearea unui mediu educațional stabil, inovativ și responsabil, capabil să facă față provocărilor contemporane și să asigure dezvoltarea durabilă a instituției pe termen lung.

BIBLIOGRAFIE

1. BARRY, H.Emotional Resilience: How to safeguard your mental health, 2018. 288 p.
2. RUTTER, M. Implications of resilience concepts for scientific understanding, 2006. Disponibil: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17347337/ (Accesat 22.03.2026).
3. TERZI-BARBĂROȘIE, D. Reziliența emoțională: lux, moft sau necesitate? Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/33-39_30.pdf. (Accesat 17.03.2026).

EFICIENȚA COMUNICĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL COMPORTAMENTELOR POZITIVE LA COPII

EFFICIENCY OF DIDACTIC COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF POSITIVE BEHAVIORS IN CHILDREN

Snejana COJOCARRI-LUCHIAN, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Snejana COJOCARRI-LUCHIAN, PhD, Associate Profesor,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău
ORCID: 0000-0003-1307-2196
e-mail: cojocari.snejana@upsc.md

CZU: 373.2.015.3
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p796-803

Abstract. The article explores didactic communication as an interactive and bidirectional process essential for the success of the educational act. The author highlights the importance of the teacher's communicative competence, which combines the rigorous transmission of information with nonverbal and affective messages intended to stimulate learning. Particular attention is given to the educator's empathetic capacity, considered a fundamental prerequisite for understanding children's needs and adapting teaching strategies. The effectiveness of this exchange depends on the existence of a common code, the quality of listening, and the creation of a socio-affective climate that encourages active participation. Finally, the source emphasizes that successful education transforms simple information delivery into a formative interaction capable of generating positive changes in students' behavior and development.

Keywords: didactic communication, communicative competence, empathetic capacity

Ontogenetic, temporal, comunicarea apare de la primele semne de viață ale individului. Primele mișcări ale copilului, strigăte, plânsete, gesturi, zgomote, mimică iar mai apoi surâsul sunt modalități de comunicare cu ceilalți. Adultul le recepționează și, la rându-i, emite semnale prin gesturi, mimică, mișcări, sunete etc. pe care copilul le recepționează și circuitul comunicațional continuă. Este o comunicare afectivă, deosebit de importantă, care va însoți relațiile individului cu ceilalți de-a lungul întregii vieți.

Comunicarea afectivă este însă limitată pentru că implică contactul direct între persoanele care interacționează și pentru că este săracă în informații cognitive.

Comunicarea prin contagiune și gesturi este continuă, comunicarea nonverbală fiind deseori mai persuasivă și oferind o mulțime de semne de identificare a individului, chiar mai puternice decât vorbirea.

Comunicarea lingvistică permite să se emită și să se recepționeze un număr considerabil de mesaje care depășesc distanțe mari și bariere temporale. Cu un număr limitat de foneme, limba asigură un număr infinit de semnificații.

Într-o definire foarte cuprinzătoare, *comunicarea interumană* este procesul prin care un conținut cognitiv se transmite de la o persoană la alta prin semne care au aceeași semnificație pentru emițător și pentru receptor. Comunicarea cuprinde informații, impresii, trăiri afective, judecăți de valoare, comenzi etc. și se realizează cu scopul de a stabiliza un comportament existent sau de a produce modificări comportamentale la indivizi sau grupuri.

Definițiile comunicării pot fi împărțite în definiții de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, așa cum se produce aceasta) și definiții de natură analitic-investigativă (care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj) [1, p.39].

Procesele de comunicare sunt esențialmente sociale, se întemeiază pe fenomene de interacțiune și sunt determinate de acestea. Orice comunicare fiind o interacțiune, implică o influență reciprocă. Este oarecum impropriu să vorbim despre emițător și receptor pentru că cei doi termeni ai relației sunt de fapt doi locutori care simultan transmit și recepteză semnale. Deliberat sau involuntar, conștient sau nu, orice comportament al individului/grupului are valoare de mesaj și, ca atare, are o finalitate explicită sau implicită.

Procesul de predare-învățare este o formă specifică de comunicare și ca atare întrunește toate caracteristicile modelului oferit de teoria comunicării. În plus, comunicarea didactică se particularizează prin anumite trăsături date de scopul propriu al activității instructiv-educative, de caracteristicile psihosociale individuale și de vârstă ale educaților și de contextul psihosocial în care are loc.

În legătură cu importanța comunicării în predare-învățare, Miron Ionescu și Ioan Radu precizează că „reușita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare" [128, p.39].

Comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv educativ" [2,p.177]. Comunicarea didactică presupune o interacțiune de tip *feed-back* privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Nota de reciprocitate specifică actului de comunicare este tocmai ceea ce o deosebește de *informare* (aceasta desemnând actul de a face cunoscut, a transmite un mesaj care să fie receptat de destinatar). Actul comunicațional trebuie, astfel, privit ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta însăși fiind purtătoare de informații. Actul comunicațional este un act interactiv în care simultan cei doi locutori –educatorul și copii transmit și recepteză informații.

Emițătorul și receptorul în situația școlară sunt educatorul și copilul. Între sursă și destinatar se interpune canalul de comunicare care poate suferi perturbări. Pentru ca informația să treacă prin canal, ea trebuie să fie redată într-o formă aptă de transmisie.

Mesajul trebuie să fie transpus într-un cod, semne și reguli de combinare a acestora, comun educatorului și copilului. Repertoriul, ca ansamblu de semne și reguli logico-gramaticale de folosire a acestor semne, trebuie să fie parțial comun emițătorului și receptorului. Partea comună a repertoriului se lărgește continuu ca efect

al învățării. Codul comun în procesul comunicării este, în mod obișnuit limba, împreună cu mijloacele neverbale de expresie.

Mesajul informațional purtat de undele sonore sau semne grafice se completează cu un mesaj afectiv transmis prin gesturi, mimică, postură corporală și prin subtextul emoțional al vorbirii. Dimensiunea afectivă a actului comunicării didactice este de nelipsit. Aceasta presupune o deschidere reciprocă, un nucleu motivațional implicat în rolurile specifice ale celor doi termeni ai relației: „Educatorului i se cere apropiere, dăruire, iar copilului i se sugerează receptare, sârguință. Fără aceste valori, comunicarea devine precară" [3, p. 40]. Între persoanele aflate în dialog trebuie să existe o anumită atracție reciprocă și o atitudine comună față de ceea ce se comunică. Atitudinile identice sau apropiate - prețuirea învățăturii, sârguința etc. sporesc deschiderea reciprocă, în vreme ce atitudinile diferite distanțează.

Comunicarea didactică stă la baza oricărei intervenții educative. Conținutul cognitiv predat - învățat în procesul didactic și influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între educator și educat.

În cercetările tradiționale s-au tratat, de regulă, separat cele două roluri: educatorul a fost mereu considerat ca emițător, transmițător de informații, iar educatul ca receptor al acestora. Orientările actuale pun accentul pe interacțiunea locutorilor. Chiar dacă în momente reale comunicarea pare unidimensională, de la educator spre copil în predare și de la copil spre educator în verificarea cunoștințelor, aceasta se referă la un flux informațional principal. În același timp însă funcționează o conexiune inversă prin care emițătorul este informat permanent despre efectele comunicării asupra partenerului: învățătorul „citește" reacțiile copiilor, iar copii „citesc" atitudinea educatorului cu privire la reacția lui și fiecare dintre locutori își adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală.

Comunicarea didactică este în același timp ierarhică și reciprocă. Educatorul este cvasipermanent inițiator al mesajului și organizator, conducător al actului comunicațional. Este și firesc acest lucru de vreme ce el stabilește obiectivele, conținutul, metodele și canalele de transmitere a mesajului și structurează/ordonează utilizarea timpului activității. Mesajul lui este codat după principiile științei și ale legităților psihopedagogice, este previzibil și prescriptiv. Copilull este coparticipant la actul comunicării. Lui însă trebuie să i se transmită/formeze nu numai informații, ci și deprinderi și capacități de însușire a informațiilor și de utilizare a acestora, nu atât pentru aplicarea în prezent a informațiilor în contexte noi, cât, mai ales, pentru a deveni în stare de formare și autoformare ulterioară și permanentă. Copilul trebuie să-și interiorizeze rostul actului de învățare, să devină doritor de a învăța și capabil de a o face. Pentru aceasta, firește, el are nevoie, indispensabil, de conducerea educatorului. Dar fără reciprocitate în comunicare, orice intervenție a educatorului are mici șanse de influențare. Copilul „răspunde" oricum mesajului care i se adresează, dar în ce constă acest „răspuns" rămâne problema esențială. Și indiferența, și răspunsul nul sunt tot efecte ale mesajului. Educatorul, însă, urmărește un efect progresiv: un plus de informații, un plus de capacități, un plus atitudinal.

Reciprocitatea relației comunicaționale didactice trebuie înțeleasă în primul rând, dar nu exclusiv, în sensul că inițiativa mesajului aparține, într-o viziune interactivă asupra procesului instructiv-educativ, și copilului. Copilul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către el se referă mai puțin la conținutul cognitiv al științei pe care trebuie să și-l însușească și mai mult la *cum* poate face acest lucru. El nu poate să ceară explicit „învață-mă cum să pricep mai mult, mai bine", dar întreabă „de ce (se întâmplă acest fenomen)?"etc. Și, mai ales fără voia lui și deci nesupus vreunei cenzuri conștiente, el, emite o mulțime de semnale care-i spun educătorului în ce moment copilul nu mai recepționează, când face efort de înțelegere sau lasă să treacă „pe lângă el" mesajul. Când educatorul recepționează acest mesaj transmis de copil și îl decodifică răspunzând pentru sine întrebării „de ce?", atunci reciprocitatea comunicațională este asigurată și potențează eficiența actului didactic. Comunicarea se perfecționează și se autogenerează pe tot parcursul desfășurării ei.

Activitatea celor doi termeni ai relației pedagogice se centrează cu precădere pe educator sau pe educați în funcție de conținutul ei, de metodele și mijloacele didactice folosite de educator, dar îi vizează în permanență și pe unul și pe ceilalți. Adaptarea comportamentului comunicațional al fiecăruia dintre cei doi locutori este permanentă, cu deosebirea că cea a educatorului este conștientă și urmărită sistematic, în vreme ce a copilului este în mare măsură spontană. Acest caracter spontan nu-i reduce, nici pe departe, valoarea, ci, dimpotrivă, i-o sporește impunând educatorului o adaptare comportamentală, nu în genere, ci la situația concretă manifestă.

Întrucât comunicarea și învățarea didactică constituie un model de formare a competențelor comunicative ale copiilor, factorii comunicării eficiente trebuie să întrunească anumite condiții. Astfel pentru factorii de emisie sunt importante:

- ✓ conținutul relevant al mesajelor, informație actuală, bine structurată și organizată, selectată potrivit particularităților grupei și de timpul afectat momentelor activității;
- ✓ argumentare logică, exemple riguros selecționate, limbaj corect și riguros, nivelul de conceptualizare adecvat copiilor;
- ✓ modul de prezentare: coerență logică, strategie de abordare variată, adecvată conținutului și scopului, alternarea strategiilor (inductivă, deductivă, analogică), implicare afectivă prin exprimarea interesului, pasiunii, convingerea copiilor de autoritatea și competența educatorului;
- ✓ stil stimulator, incitant, antrenant, atrăgător al exprimării verbale pentru a crea o ambianță favorabilă comunicării;
- ✓ concordanță între exprimarea verbalizată și limbajul trupului;
- ✓ empatie pentru a putea imprima circulației informaționale sensul dorit;
- ✓ tact în comunicare pentru a preveni distorsiunile: mod politicos de adresare, incitant, stimulator pentru a capta atenția copiilor și bunăvoința lor de a asculta și de a participa activ la comunicare.

Calitatea ascultării este dată de ansamblul mijloacelor de comunicare verbală și nonverbală utilizate de către educator, ca emitent.

Ambianța favorabilă ascultării nu înseamnă intimitate, care ar scădea efectele autorității, și nici intimidare, care ar determina stări de refuz și ostilitate, orgoliu rănit.

Educatorul trebuie să se implice cu seriozitate și politețe în actul comunicării, fără excese de afect și fără simularea pasiunii pentru ceea ce face, pentru că copii sesizează orice artificiu de acest gen și pun la îndoială credibilitatea nu numai a celor spuse, ci însăși autoritatea emitentului. De asemenea, atitudinea arogantă, distantă sau marcată de timiditate a educatorului provoacă distorsiuni în comunicare. Prezența fizică, ținuta vestimentară îngrijită, lipsită de ostentație, dar cochetă, de bun gust contribuie la ambianța agreabilă a comunicării.

La rândul ei, buna receptare a mesajului este dependentă de:

- ✓ dispoziția fizică și psihică a ascultătorilor;
- ✓ starea de sănătate, pe cât se poate apropiată de un optim fizico-psihic care să permită perceperea, prelucrarea și asimilarea informației;
- ✓ o anumită experiență de cunoaștere, de cultură generală și de specialitate, un repertoriu comun care să asigure o concordanță cât mai bună între mesajul transmis de educator și cunoștințele proprii ale copiilor;
- ✓ un anumit grad de concordanță între modul de gândire al emițătorului și cel al receptorului; această concordanță se realizează treptat prin influența modelatoare a întregului comportament didactic al educatorului.

În actul comunicării, receptorul-copil își valorifică cunoștințele, priceperile și deprinderile, le consolidează în funcție de relevanța informației primite. Faptul că informația primită aduce ceva nou pentru copil îl determină să-și concentreze atenția, să se implice cu toate capacitățile intelectuale, afective, volitive și atitudinale pentru a recepționa corect mesajul, a-l înțelege și a-l interpreta corect. Dorința lui de a afla ceva nou îl determină să asculte activ, iar această dorință depinde de calitatea emiterii și de măsura în care elevul este stimulat să-și exprime părerile proprii.

Eficiența comunicării didactice depinde și de o serie de factori tehnici. Astfel, calitatea canalelor de informare (carte, film, computer, materiale demonstrative – hărți, scheme, imagini etc. favorizează schimbul de mesaje, previne distorsiunile și pierderile de informații), mediul fizic, condițiile de igienă – lumină, căldură, absența zgomotelor perturbatorii – și condițiile estetice – design-ul încăperii, mobilierul, ambianța decorativă etc. – creează o atmosferă stenică și un tonus ridicat, favorabil actului comunicării.

Competența comunicativă (comunicațională). Competența reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoaștere, priceperi, deprinderi și atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Competența comunicativă reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii și receptării mesajului.

Competența comunicativă este într-o anumită măsură înnăscută, întemeiată pe o anumită disponibilitate biopsihică primară, dar, mai ales, se dobândește prin

exerciții și experiență, prin efort și voință. Formarea competenței comunicative este importantă deopotrivă pentru educatori și pentru educați. Cunoștințele, modul de gândire, vocabularul, deprinderile, priceperile și conduitele comunicative sunt dobândite prin instrucție și educație și îmbogățite/perfecționate prin autoinstrucție și autoeducație.

În sursele mai recente competența comunicativă se definește astfel: „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 elev în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare, în care un rol important îl are jocul de rol" [4,p.42].

Competența comunicativă este o structură psihică foarte complexă. Ea cuprinde capacitatea de *emitere* a mesajului și capacitatea de *receptare* a acestuia. Pentru emitere sunt importante conținutul mesajului, modul de exprimare și metodele de transmitere, tactul comunicațional. Astfel, mesajul, conținând informații, idei, îndrumări, recomandări, sfaturi, convingeri, motivații etc., poate fi corect sau eronat, clar sau confuz, bun sau rău. În comunicarea didactică mesajul trebuie să fie corect, să aibă relevanță, forță și intensitate, să fie persuasiv pentru a induce comportamentul intenționat, să îmbine adecvat comunicarea verbală cu cea paraverbală și cu cea nonverbală. Conținutul și obiectivele urmărite prin emiterea mesajului determină folosirea unor anumite metode: expunere, conversație euristică, problematizare etc. în instruire, sfat, povață, problematizare, studiu de caz etc. în educație. Pentru a asigura eficiența emiterii de mesaje, important este tactul comunicativ, constând în utilizarea unui limbaj adecvat, accesibil și pertinent, nuanțat expresiv, menit să atragă și să mențină atenția, să trezească interesul elevilor și să asigure un climat socio-afectiv agreabil. Limbajul paraverbal, ca și cel nonverbal contribuie la susținerea și întărirea mesajului verbal sau, dimpotrivă, la subminarea lui. În ceea ce privește capacitatea de receptare, prima impresie ar fi că aceasta vizează doar receptorul elev. Având însă în vedere caracterul bilateral al comunicării didactice, simultaneitatea și alternanța rolurilor de emițător și receptor, capacitatea de recepție este tot așa de importantă pentru fiecare din cei doi locutori. Astfel, la copii se urmărește cultivarea anumitor capacități intelectuale și afectiv-voliționale, cum sunt: concentrarea atenției, actualizarea cunoștințelor proprii pentru a le corela cu cele noi în vederea integrării acestora din urmă în sisteme cognitive existente, disponibilitatea de a asculta, interesul de cunoaștere; curiozitatea și dorința de comunicare; răbdarea, consecvența și rezistența la efort etc. Pentru calitatea de receptor a educatorului, importante sunt: inteligența, distributivitatea și în același timp concentrarea atenției, priceperea și răbdarea de a asculta intervențiile și interogațiile copiilor, răspunsurile - uneori coerente și fluente, alteori greoaie și confuze ale acestora, consecvență și imparțialitate în raporturile comunicative cu copii, priceperea de a combina *feed-back*-urile într-un mod adecvat, care să permită continuarea fluxului comunicațional, și, mai presus de toate, ca suport funcțional, capacitate empatică. Eficiența receptării mesajului depinde, și pentru educator, și pentru copil, de capacitatea fiecăruia de a percepe și de a asculta și se evidențiază prin activismul ascultării și deprinderea de a asculta.

Marin Stoica sintetizează caracteristicile competenței de comunicare a profesorului astfel:

a) inteligență, ca instrument de cunoaștere, înțelegere, invenție și reușită în rezolvarea situațiilor educative;
b) memorie manifestată în rapiditatea întipăririi și stocării informației, în recunoașterea și reproducerea acesteia în mod selectiv;
c) capacitate de comunicare: fluența vorbirii, bogăția vocabularului; fluența asociativă, asociația rapidă a ideilor; curgerea logică a ideilor; vorbirea cu atribute estetice; încărcătură emoțională;
d) gândire logică, sistematizată și divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsirea soluției celei mai eficiente de rezolvare;
e) spirit de observare dezvoltat, curiozitate științifică și inițiativa;
f) imaginație constructivă care-i permite să facă din fiecare activitate un act de creație cu deschidere spre problemele vieții;
g) atenție concentrată, dar și distributivă în mai multe direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului și reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;
h) dicție: pronunțare corectă și clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază și scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul.

O importanță deosebită în activitatea cu copii o are capacitatea empatică a educatorului. Calitatea de a fi empatic constituie o premisă a optimizării relațiilor cu copii și o condiție a comunicării eficiente. Empatia educatorului este o modalitate spontană și rapidă de pătrundere în starea de spirit a copilului. „Înțelegând intențiile, trăirile și gândirea celorlalți, evident cu aproximația permisă de acest tip de cunoaștere, avem posibilitatea unei anticipări relativ corecte a comportamentului, fapt extrem de important în stabilirea unor relații interpersonale dezirabile" și, în consecință, „să ne fixăm o strategie proprie de comportament" față de aceștia" [5, p.25]. Important este că educatorul poate evalua relativ corect ceea ce simte, trăiește, gândește copilul, se poate transpune în psihologic în situația lui și, printr-o comunicare eficientă, să creeze condiții adecvate de influențare. Pentru cadrul didactic este necesar să știe cât mai exact cum este copilul, dar și cum crede că este, pentru că numai înțelegându-l îl poate influența.

Ca orice capacitate, capacitatea empatică are un potențial psihofiziologic înnăscut dar se realizează și se dezvoltă în procesul cunoașterii interpersonale și, dacă subiectul își propune, prin antrenare autodirijată. Capacitatea empatică nu înseamnă de la sine și un comportament empatic. Între cele două fenomene poate să existe concordanță sau decalaj, congruență sau incongruență. Relațiile vin să sporească sau să deterioreze apropierea dintre *înțelegere* și *comportament* înțelegător. Intuirea psihologiei copilului, înțelegerea lui îi dau educatorului puterea de a-l iubi, dar o iubire care nu exclude severitatea, autoritatea și distanța rezultate din condiția și rolul său de dascăl.

Lipsa capacității empatice determină o interpretare subiectivă a realității individuale și grupale și duce la măsuri educative întâmplătoare.

Competența empatică a educatorului este solicitată în toate momentele activității și în toate sensurile de comunicare: de la educator spre copii și de la copii spre educator. Munca diferențiată, soluția cerută de diferențele individuale, presupune cunoașterea empatică a copiilor.

În verificare tratarea diferențiată este și mai importantă. Formularea întrebărilor într-o manieră neșocantă și care să nu intimideze sau să blocheze copilul, întrebările să trezească curiozitatea copilului și să-i solicite redescoperirea adevărului prin efort propriu, întărirea răspunsurilor sunt numai câteva din cerințele de care trebuie să se țină seama dacă vrem într-adevăr să comunicăm eficient cu copilul iar verificarea să aibă un rol formativ.

La împlinirea așteptărilor educatorul concură o mulțime de factori de natură intercomunicațională. Astfel, climatul creat de comportamentul educatorului prin zâmbet, mișcări aprobatoare ale capului, căldura vocii, contactul vizual cu copii, gesturi încurajatoare pentru continuarea răspunsului etc. încurajează copilul și-i sporesc efortul de concentrare pentru a face față sarcinii aducătoare de satisfacții. Pașii urmați de educator în predare țin seama de posibilul ritm de lucru al copiilor, iar sarcinile sunt de o dificultate care poate fi depășită cu un efort moderat. Ocaziile de răspuns pe care educatorul le oferă copiilor, dificultatea întrebărilor și răbdarea cu care așteaptă ca copii să poată răspunde țin de competența comunicațională a educatorului. Cerințe speciale prezintă *feed-back*-ul eficient.

În concluzie, eficiența comunicării didactice nu se rezumă la simplul transfer de cunoștințe, ci reprezintă o artă a interacțiunii umane, în care educatorul devine un model de formare a competențelor comunicative ale copilului. Succesul actului pedagogic este intrinsec legat de capacitatea cadrului didactic de a transforma relația ierarhică într-un dialog autentic, bazat pe reciprocitate și respect.

Prin valorificarea dimensiunii empatice și prin adaptarea conștientă la reacțiile spontane ale copiilor, educatorul poate crea acel climat socio-afectiv stenic, necesar nu doar pentru acumularea de informații, ci mai ales pentru modelarea atitudinilor și a comportamentelor pozitive. În ultimă instanță, o comunicare didactică performantă este cea care reușește să „citească" dincolo de cuvinte, oferindu-i copilului nu doar un plus de cunoaștere, ci și instrumentele necesare pentru propria sa formare și autoformare permanentă. Integrarea armonioasă a mesajului verbal, paraverbal și nonverbal, susținută de un feedback prompt și echilibrat, rămâne garanția unei educații de calitate, centrate pe nevoile și potențialul fiecărui copil.

BIBLIOGRAFIE

1. HOLBAN I. Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor. București, E.D.P., 2010.
2. CUCOȘ C. Pedagogie, ediția a II-a. Iași: Ed. Polirom, 2002.
3. IONESCU, M., RADU, I. Didactica modernă, ed. A II-a. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001.
4. HASSENFORDER J. Inovația în învățământ. București: E.D.P., 2005.
5. IONESCU M., CHIȘ V. Strategii de predare și învățare. București: Ed. Științifică, 2000.
6. IONESCU M., RADU I. Didactica modernă, ed. A II-a. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2001.

RETROSPECTIVĂ ASUPRA CONCEPTULUI EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN PREȘCOLARITATE

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF HEALTH EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

Angela DASCAL, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău,
metodist, Grădinița de copii nr.108, mun. Chișinău

Angela DASCAL, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
Methodist, Kindergarten No. 108, Chisinau
ORCID: 0009 0006 5632 3097
e-mail: angeladascal.2603@gmail.com

CZU: 373.2.01:613.95
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p804-810

Abstract. This article aims to highlight the main organizational strategies that support the development of preventive skills in preschoolers, offering practical suggestions for teachers and families. The emphasis is on interactive, experiential and collaborative approaches, designed to ensure a safe and educational environment, in which children can learn to recognize dangers and adopt preventive behaviors. In this regard, age-appropriate teaching methods are analyzed, such as role-playing, real-life situation simulations, thematic storytelling, and practical activities, which contribute to understanding risks in the home environment. The article also highlights the importance of the partnership between kindergarten and family in reinforcing safe behaviors, through constant communication and the involvement of parents in joint educational activities. The role of the teacher in creating a learning environment based on trust and safety is emphasized, as well as the need to use diverse and engaging educational resources. In conclusion, the implementation of coherent strategies adapted to the children's level of development significantly contributes to the formation of essential skills for preventing household accidents and to the development of a responsible attitude toward their own safety.

Keywords: health education, prevention of domestic accidents, risky behavior, dangerous situations.

Crearea unui mediu sigur și confortabil pentru realizarea de către copii a dreptului lor la educație și la sănătate este unul din obiectivele primordiale ale statului. Dreptul la sănătate, la dezvoltare fizică și psihică armonioasă a copilului constituie unul dintre drepturile fundamentale înscrise în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la data de 29 noiembrie 1989.

Astfel, protecția, grija pentru copii și bunăstarea acestora constituie în mod evident preocupări primordiale pentru stat și instituțiile sale. [4, p.6]. Educația pentru sănătate la preșcolari reprezintă un domeniu esențial în dezvoltarea competențelor de

auto-protecție și prevenire a riscurilor. Vârsta preșcolară, cuprinsă între 3 și 7 ani, este caracterizată prin curiozitate, explorare intensă și tendință de imitație, ceea ce expune copilul la numeroase accidente casnice – de la arsuri și căderi până la intoxicații accidentale. Din acest motiv, prevenirea accidentelor casnice devine o prioritate atât pentru familie, cât și pentru instituțiile de educație timpurie.

Accidentele casnice pot include *căderi, arsuri, tăieturi, intoxicații sau electrocutări*, iar multe dintre acestea pot fi prevenite prin educație și prin formarea unor deprinderi corecte de comportament. Activitățile de educație pentru sănătate organizate în grădiniță contribuie la dezvoltarea unor comportamente responsabile și la formarea capacității copiilor de a recunoaște situațiile periculoase. În acest context, activitățile educaționale bine structurate și adaptate vârstei devin instrumente fundamentale pentru prevenirea comportamentelor riscante.

Pentru a fi eficiente, activitățile de prevenire trebuie să respecte următoarele principii:

- *Accesibilitatea informației* – mesajele adaptate nivelului de înțelegere al copilului;
- *Caracterul practic-aplicativ* – învățarea prin experiență;
- *Repetiția și consolidarea* – formarea deprinderilor prin exercițiu constant;
- *Corelarea grădiniță–familie* – implicarea părinților în procesul educativ;
- *Învățarea prin joc* – metoda dominantă la vârsta preșcolară.

Educația pentru sănătate urmărește formarea unor cunoștințe, deprinderi și atitudini care să contribuie la menținerea sănătății și la prevenirea situațiilor de risc. În cazul copiilor preșcolari, aceste activități trebuie să fie adaptate vârstei, realizate prin metode interactive și bazate pe experiența directă.

Prin activități educative bine organizate, copiii pot învăța să identifice obiectele sau situațiile periculoase din locuință și să adopte comportamente sigure. De exemplu, copiii pot învăța că obiectele ascuțite nu trebuie utilizate fără supravegherea unui adult, că aparatele electrice pot fi periculoase sau că nu trebuie să se apropie de aragaz ori de substanțe necunoscute.

În același timp, educația pentru prevenirea accidentelor casnice dezvoltă responsabilitatea personală și capacitatea copiilor de a lua decizii corecte în diferite situații.

Pentru a asigura eficiența activităților de educație pentru sănătate, educatorul poate utiliza diverse *strategii didactice* adaptate nivelului de dezvoltare al copiilor.

Strategiile de organizare a activităților de educație pentru sănătate se axează nu doar pe transmiterea informațiilor, ci și pe formarea deprinderilor prin experiențe directe, jocuri tematice și implicarea activă a copiilor.

Scopul strategiilor este formarea la copii a unor deprinderi și comportamente de autoprotecție, dezvoltarea responsabilității față de propria sănătate și prevenirea accidentelor casnice.

1. Strategii educaționale interactive

- **Jocul didactic** – copiii învață regulile de siguranță prin jocuri („*Ce este periculos în casă?*”, „*Alege comportamentul corect*”).
- **Jocul de rol** – simularea unor situații din viața de zi cu zi (bucătărie, baie, balcon) pentru a exersa comportamentele corecte.
- **Povestirea și conversația** – utilizarea poveștilor educative despre siguranță și discutarea comportamentelor corecte și greșite.

2. Strategii demonstrative și practice

- **Demonstrația** – educatorul arată cum trebuie utilizate corect anumite obiecte sau cum trebuie evitate pericolele.
- **Exercițiul practic** – copiii repetă regulile de siguranță (de exemplu: cum ne deplasăm pe scări, cum folosim obiectele).
- **Observarea dirijată** – identificarea împreună cu copiii a obiectelor sau situațiilor periculoase.

3. Strategii bazate pe materiale educaționale

- Utilizarea imaginilor, posterelor și filmulețelor educative despre siguranța în casă.
- Activități artistico-plastice – desen sau colaj cu tema „*Casa mea în siguranță*”.
- Realizarea de afișe și reguli de siguranță împreună cu copiii.

4. Strategii de consolidare a comportamentelor sigure

- Repetarea și exersarea regulilor de siguranță în diferite activități zilnice.
- Stimularea și aprecierea comportamentelor corecte ale copiilor.
- Crearea unui mediu educațional sigur în grădiniță.

5. Strategii de colaborare cu familia

- Informarea și consilierea părinților privind prevenirea accidentelor casnice.
- Activități comune educator–părinte–copil despre siguranță.
- Transmiterea de recomandări pentru mediul de acasă (organizarea spațiului, supravegherea copilului).

În plus, colaborarea grădiniță–familie și modelarea comportamentală oferă cadrul necesar pentru consolidarea rutinelor sigure, transformând prevenirea accidentelor într-o practică integrată în viața zilnică a copilului. Siguranța copilului reprezintă una dintre cele mai mari responsabilități ale părinților și educatorilor. Accidentele pot apărea oricând, însă majoritatea pot fi prevenite prin atenție, organizare și comunicare eficientă.

Prevenirea accidentelor casnice nu poate fi realizată doar în cadrul grădiniței, fiind necesară o colaborare strânsă între instituția de educație timpurie și familie. Părinții au un rol esențial în crearea unui mediu sigur pentru copil și în consolidarea regulilor de siguranță învățate la grădiniță.

Educatorii pot organiza ședințe cu părinții, pot oferi recomandări privind organizarea spațiului de acasă și pot transmite materiale informative despre prevenirea

accidentelor casnice. De asemenea, pot fi organizate activități comune părinte-copil, în cadrul cărora se discută despre comportamentele sigure și despre responsabilitatea fiecăruia în menținerea unui mediu sigur.

Prin colaborarea eficientă dintre educator și familie se poate asigura continuitatea procesului educațional și consolidarea comportamentelor de autoprotecție.

Eficiența educației pentru sănătate crește atunci când părinții sunt implicați. Strategii posibile: ședințe tematice cu părinții; pliante informative; chestionare privind siguranța mediului de acasă; activități comune părinte–copil. Unitatea mesajului educativ asigură continuitatea formării deprinderilor. Mai jos propunem și în formă de imagine aceste strategii de organizare (ESPAC).



Figura 1. Strategii de organizare

Una dintre cele mai eficiente strategii este *învățarea prin joc*. Jocurile didactice permit copiilor să descopere regulile de siguranță într-un mod plăcut și accesibil. De exemplu, jocuri precum *„Ce este periculos în casă?"* sau *„Alege comportamentul corect"* îi ajută pe copii să identifice situațiile de risc și să înțeleagă modul corect de acțiune.

1. „Ce este periculos în casă?"

Scop: Identificarea obiectelor periculoase din locuință.
Materiale: imagini cu obiecte din casă (aragaz, cuțit, priză, jucării, carte, lingură etc.).
Desfășurare:
Educatorul prezintă copiilor imagini cu diferite obiecte. Copiii trebuie să spună dacă obiectul este **periculos** sau **nepericulos** și să explice de ce.
Exemplu:

- cuțit – periculos
- priză – periculos
- carte – nepericulos

2. „Alege comportamentul corect"

Scop: Formarea comportamentelor corecte în situații de risc.

Materiale: imagini cu situații diferite (copil care se joacă cu chibrituri, copil care cere ajutorul adultului, copil care se urcă pe scaun etc.).
Desfășurare:
Copiii privesc imaginile și aleg varianta corectă de comportament. Educatorul discută cu ei despre consecințele fiecărei acțiuni.

3. „Semaforul siguranței"

Scop: Învățarea regulilor de siguranță.
Materiale: trei cercuri colorate (verde, galben, roșu).
Desfășurare:
Educatorul spune diferite acțiuni, iar copiii ridică culoarea potrivită:

- **verde** – este sigur
- **galben** – trebuie să fim atenți
- **roșu** – este periculos

Exemple:

- Ne jucăm cu jucării – verde
- Aprindem aragazul – roșu
- Urcăm scările cu grijă – galben

4. „Detectivii pericolelor"

Scop: Dezvoltarea capacității de observare.
Materiale: o imagine mare cu o cameră din casă în care sunt ascunse mai multe pericole (priză descoperită, apă pe jos, cuțit pe masă etc.).
Desfășurare:
Copiii analizează imaginea și trebuie să descopere toate situațiile periculoase. Fiecare copil explică de ce este periculos și cum trebuie procedat corect.

5. „Ce facem dacă…?"

Scop: Dezvoltarea gândirii și a reacției în situații de risc.
Desfășurare:
Educatorul formulează situații, iar copiii spun ce ar face.
Exemple:

- Ce faci dacă vezi un cuțit pe masă?
- Ce faci dacă găsești medicamente pe masă?
- Ce faci dacă vezi apă pe jos și poți aluneca?

Jocul de rol reprezintă o altă strategie eficientă. Copiii pot interpreta diferite situații din viața de zi cu zi, precum activități din bucătărie, baie sau camera de joacă. Prin aceste simulări, ei învață cum trebuie să reacționeze în situații potențial periculoase și își dezvoltă capacitatea de a lua decizii sigure.

De asemenea, *povestirea și conversația* sunt metode importante în educația pentru sănătate. Prin intermediul poveștilor educative, copiii pot înțelege consecințele unor comportamente riscante și pot discuta despre regulile de siguranță. Conversația

dirijată permite educatorului să verifice nivelul de înțelegere al copiilor și să corecteze eventualele concepții greșite.

Poveștile terapeutice sau educative despre personaje care trec prin situații periculoase sunt eficiente pentru interiorizarea regulilor. Educatorul poate crea scenarii precum:

- „Pățania lui Ionuț cu aragazul",
- „Maria și sticla misterioasă" (intoxicații).

Dramatizarea ajută copiii să trăiască emoțional situația și să învețe din consecințe, fără a experimenta real pericolul.

O altă strategie importantă este *demonstrația*. Educatorul poate arăta copiilor modul corect de utilizare a unor obiecte sau modul în care trebuie evitate anumite situații de risc. Demonstrația este eficientă deoarece copiii învață prin observare și imitație.

Activitățile practice și artistico-plastice contribuie, de asemenea, la consolidarea cunoștințelor. Copiii pot realiza desene, colaje sau afișe cu tema „Casa mea în siguranță", pot identifica imagini cu situații periculoase sau pot crea reguli de siguranță împreună cu educatorul.

În cadrul activităților de observare, copiii pot analiza diferite imagini sau scenarii și pot identifica obiectele periculoase din locuință, cum ar fi prizele, aragazul, medicamentele sau obiectele tăioase.

Învățarea prin imagini și materiale vizuale

Materialele ilustrative (postere, planșe, carduri educative) ajută copiii să identifice:

- prizele și cablurile electrice,
- obiectele ascuțite,
- aragazul și sursele de foc,
- produsele de curățenie.

Imaginile stimulează discuțiile și facilitează învățarea prin observare și analiză.

De ce este importantă prevenirea accidentelor?

Prevenirea accidentelor contribuie la protejarea sănătății și la formarea unui comportament responsabil. Copiii care sunt învățați de mici să respecte regulile și să fie atenți devin mai conștienți de acțiunile lor. Prin prevenție, educatorii și părinții pot evita situații periculoase și pot oferi copiilor siguranță și încredere.

Cele mai frecvente accidente sunt căderile, loviturile, tăieturile, arsurile ușoare și înecurile cu obiecte mici sau alimente. Acestea apar în timpul jocului liber, deplasărilor sau din neatenție. Prevenirea lor se bazează pe supraveghere atentă și reguli clare.

Cum pot educatorii preveni accidentele?

Educatorii trebuie să verifice zilnic spațiul de activitate, să elimine obiectele periculoase și să supravegheze constant copiii. Prin reguli simple și intervenții calm explicate, pot evita incidentele și pot forma comportamente sigure.

Cum pot părinții contribui la siguranța copilului?

Siguranța începe acasă. Părinții pot preveni accidentele printr-un mediu ordonat, reguli clare și exemplu personal. Colaborarea cu educatorii ajută la continuitatea obiceiurilor de siguranță între grădiniță și familie.

Ce trebuie făcut în primele momente ale unui accident?

Calmul este esențial. Adultul trebuie să evalueze rapid situația, să asigure locul și să acorde primul ajutor. Nu se aplică tratamente improvizate. O reacție corectă și liniștită previne complicațiile și liniștește copilul.

Cum reacționăm corect în caz de urgență?

Într-o urgență, protejează copilul, apelează 112 și urmează instrucțiunile. Calmul și claritatea sunt vitale. După incident, copilul are nevoie de sprijin emoțional și explicații simple.

Ce rol are educația preventivă în formarea copiilor?

Educația preventivă îi învață pe copii să recunoască pericolele și să reacționeze corect. Prin jocuri, povești și activități, se formează atenția și responsabilitatea, contribuind la o cultură a siguranței.

În concluzie menționăm că prevenirea accidentelor casnice la preșcolari reprezintă o responsabilitate comună a educatorilor și a părinților. Prin organizarea unor activități de educație pentru sănătate adaptate vârstei copiilor și prin utilizarea unor strategii didactice interactive, copiii pot dobândi cunoștințe și deprinderi importante pentru protejarea propriei sănătăți. Jocurile didactice, jocurile de rol, povestirile educative, demonstrațiile și activitățile practice contribuie la dezvoltarea unor comportamente sigure și la formarea responsabilității personale. În același timp, colaborarea cu familia asigură continuitatea acestor demersuri educaționale. Astfel, educația pentru sănătate în grădiniță are un rol esențial în prevenirea accidentelor casnice și în formarea unui stil de viață sănătos și sigur pentru copii.

BIBLIOGRAFIE

1. CLICHICI V., CEBANU L., DASCAL A., DUMINICĂ S., *Aplicarea curriculumului dezvoltat în educația timpurie*. Chișinău: Ghid metodologic. Institutul de Științe ale Educației, 2019, 197p. ISBN 978-9975-48-172-4.
2. *Curriculum pentru Educație Timpurie*. Chișinău: Lyceum. 2019, 128p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
3. DUMINICĂ S., DASCAL A. *Metodologia proiectării curriculare a activităților în instituțiile de educație timpurie*. Ghid teoretico-metodologic pentru cadrele didactice. Chișinău: Tipografia Reclama, 2017, 244 p. ISBN 978-9975-58-114-1.
4. DUBENCO L., TENTIUC T. Avocatul Poporului pentru drepturile copilului. Raport tematic Respectarea dreptului copilului la sănătate în instituțiile de învățământ. Chișinău: 2021.

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE ÎN FORMAREA COMPORTAMENTELOR ECORESPONSABILE LA COPII

COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES IN DEVELOPING ECO-RESPONSIBLE BEHAVIORS IN CHILDREN

Stela GÎNJU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Stela GÎNJU, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU of Chisinau,
ORCID: 0000-0002-0673-2099
e-mail: ginju.stela@upsc.md

CZU: 373.2.01:504
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p811-817

Abstract. The article represents a result of action research conducted with a group of preschool children. The author provides a detailed analysis of the importance of cooperative strategies in fostering ecological behaviors in preschoolers. The concepts of cooperation, collaboration, and individualization are clearly defined and theoretically substantiated.The paper presents the results of an eco-questionnaire administered to preschool children, as well as findings derived from the observation of children's behavior in various situational contexts. A comparative analysis of the data obtained through these two assessment methods reveals significant discrepancies between children's self-reported responses in the eco-questionnaire and their actual ecological behaviors observed in practice. Furthermore, the article illustrates the practical implementation of cooperative strategies through a concrete example, applying a model developed by the author.

Keywords: cooperation, collaboration, environmentally responsible behavior, preschooler

Cooperarea și colaborarea reprezintă fundamente esențiale și principii normative durabile în dezvoltarea oricărei societăți. Doar prin comunicare, colaborare și cooperare societatea poate prospera în varii domenii: politică, economie, educație, știință, mediu.

Din punct de vedere sociologic, cooperarea facilitează unitatea socială. Comunitățile – de la țări, orașe, sate până la colective de adulți sau de copii, în care activitățile sunt bazate pe încredere reciprocă, valori și principii comune sunt predispuse spre o adaptabilitate mai înaltă și ca rezultat pe un progres vădit.

Coopearea eficientă poate fi învățată încă din preșcolaritate, astfel ca să producă efecte de lungă durată în diverse contexte sociale concrete. După cum menționa cercetătoare Donna Ogle, scopul sistemului de învățământ din diverse țări este de a forma cetățeni, care să poată contribui în mod inteligent la rezolvarea problemelor cu care se confruntă societatea noastră. [4, pp. 169-181]

O problemă globală a societății contemporane este și problema mediului. În Republica Molodva, conform Raportului executat de compania elvețiană specializată

în domeniu IQAir, "World's most polluted countries & regions" indică plasarea țării noastre pe locul 77 din 136 de țări, fiind considerată una dintre cele mai poluate țări din lume. [7].

Doar prin efortul comun a tuturor putem ajunge la un rezultat dorit și o prosperare a societății, depășind sau rezolvând diverse probleme, inclusiv cele globale.

Făcând apel la conceptele teoriei socioculturale a lui Vîgotski, se poate afirma că gândirea la nivel superior se construiește prin interacțiuni sociale și dialog, evidențiind rolul colaborării în dezvoltarea cognitivă și rezolvarea diverselor probleme, inclusiv cele de mediu.

Savantul Costa completează: *„Împreună, indivizii generează și discută idei, ajungând la o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ. Împreună ei exprimă puncte de vedere, ajung sau nu la un acord, identifică și rezolvă discrepanțele și cântăresc alternativele"* [1, pp. 169-183]

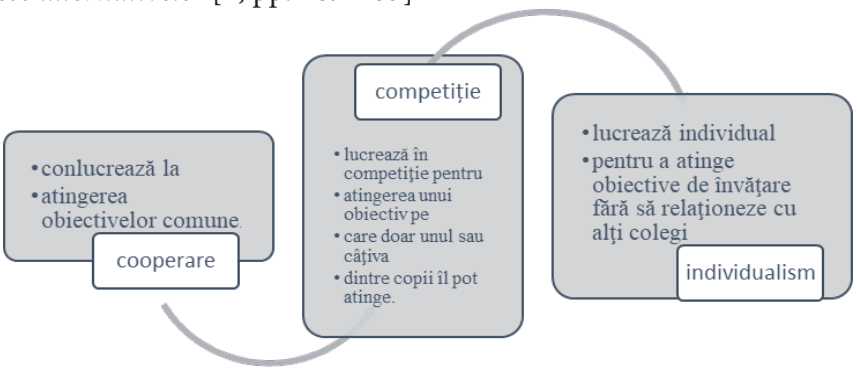


Figura 1. Caracteristici ale învățării prin cooperare, competiție și individualism

Învățarea prin cooperare se consideră un tip de învățare modernă, prin care se îmbunătățesc performanțele copiilor prin colaborare. Navigând prin istoria pedagogiei, constatăm, că prin anii 1960, învățarea prin cooperare era practic necunoscută și chiar ignorată de către educatori. În acele timpuri, începând de la nivelul timpuriu de educație până la cel superior predomina învățarea bazată pe competiție și cea individualistă. În schema de mai jos, observăm diferențele dintre abordările învățării prin cooperare, competiție și cea individualistă:

Deseori, apare o confuzie dintre învățare prin cooperare și învățarea prin colaborare. Din litertaura de specialitate aflăm că învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare. [5, p. 5]

Tabel 1. Învățarea prin colaborare &Învățarea prin cooperare

Învățarea prin colaborare	Metodă de predare-învățare	Copiii participă alături de alți copii pentru realizarea unei anumite sarcini
Învățarea prin cooperare	Tip de învățare prin colaborare specifică	Copiii conlucrează sistematic cu alți copii, comunică între ei, realizează împreună sarcina.

În scopul organizării unui mediu propice pentru învățarea prin cooperare, este important de a ține cont de trei condiții (Figura 2):



Figura 2. Condiții de realizare a învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare este una optimală și eficientă în formarea comportamentelor responsabile față de mediu la preșcolari, fiind prevăzută și în Curriculumul pentru educația timpurie prin competența specifică: „Adoptarea unui comportament adecvat în mediul înconjurător, manifestând responsabilitate și atitudine pozitivă față de acesta" [2]

Prin ce s-ar manifesta comportamentul responsabil al unui preșcolar? Chiar de la cea mai fragedă vârstă, copilul ar trebui să identifice diverse reguli de protecție a naturii în baza imaginilor [6]. (Figura 3)



Figura 3. Semne ecologice

La fel, am putea implica copiii în menținerea ordinii în natură, în mediul apropiat: terenul grădiniței de copii, sala de grupă, etc.

La vârsta de 5-7 ani, copilul poate fi implicat în participarea activă la îngrijirea și protecția mediului înconjurător; va putea explica prin cuvinte proprii rolul plantelor, animalelor, fenomenelor naturii în mediul ambiant.

În cercetarea-acțiune efectuată, ne -am porpus să determinăm nivelul de manifestare a comportamentului responsabil față de mediu al preșcolarilor. Copiilor de 5-7 ani li s-a propus un ecochestionar, care s-a aplicat oral. Chestionarea a durat 5-7 minute în grupuri mici și individual. Întrebările au fost formulate simplu, pe înțelesul copiilor. La necesitate se explica întrebarea suplimentar. Exemplificăm câteva din întrebările ecochestionarului: Atunci când mergi la plimbare, pe terenul grădiniței ridici hârtia ta căzută pe trotuar?; Ajuți părinții la îngrijirea plantelor?; Când ești în pădure sau parc ce faci cu resturile după popas?; Ce ai putea face tu personal pentru a ajuta animalelor pe timp de iarnă? În urma analizei rezultatelor ecochestionarului, remarcăm faptul că 43% din copii pot fi plasați la nivel superior de manifestare a comportamentului responsabil față de natură, 35% din copii la nivel mediu și 22% -la nivel inferior.

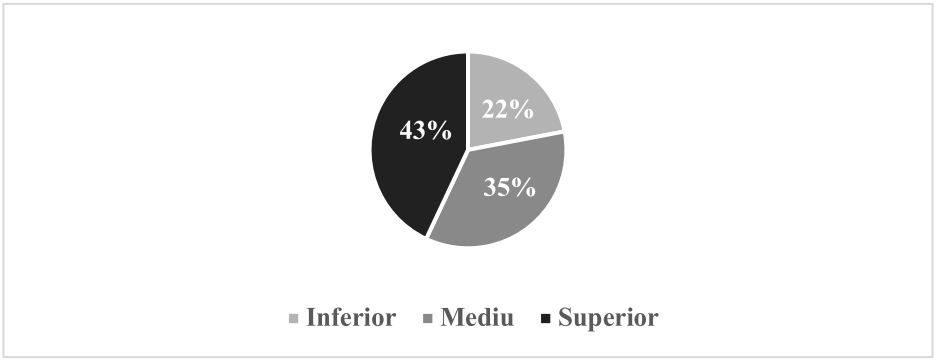


Figura 4. Nivelul de manifestare a comportamentului responsabil față de natură la preșcolari

În cadrul cercetării-acțiune a fost important să comparăm răspunsurile teoretice despre comportamentul responsabil oferite de către copii cu comportamentul real manifestat de către copii în sala de grupă și pe terenul grădiniței, în timpul plimbării sau excursiei în parc. Deaceea, la această etapă am aplicat metoda observația. Au fost modelate următoarele situații:

- Observarea comportamentului copiilor în situația de a gestiona deșeurile;
- Observarea comportamentului copiilor față de plantele de pe terenul grădiniței;
- Observarea comportamentului copiilor față de animalele din Ungherașul naturii;
- Observarea comportamentului copiilor în timpul excursiei în parc.

În urma analizei rezultatelor, obținem următoarele date:

Conform datelor ecochestionarului, majoritatea copiilor 43% au fost plasați la nivel superior, iar conform rezultatelor observărilor efectuate doar 35 % din copii au putut fi plasate la nivel superior. La nivel inferior, conform datelor ecochestionarului am plasat 22 %, iar în baza datelor observărilor- 34 % din copii; la nivel mediu, după datele ecochestionarului au fost plasați – 35 % copii, iar conform datelor observărilor efectuate- 31 % din numărul total de copii.(Figura 5)

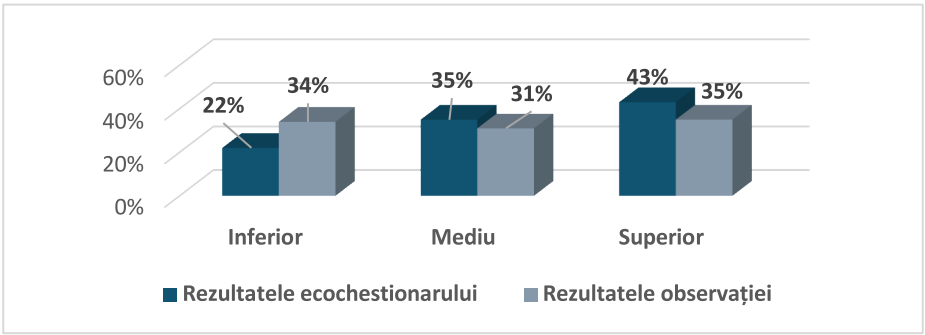


Figura 5. Datele comparative ale rezultatelor ecochestionarului și a observației efectuate

În continuare vom prezenta aplicarea unor startegii de învățare prin cooperare în formarea comportamentelor responsabile față de mediu la copiii preșcolari, în baza unui model elaborat în cadrul ceretării acțiune: C.O.C.P.A.R. – (C) Conștientizare; (O) – Organizare în grup; (C) – Cooperare; (P) – Proiectare soluții; (A) – Aplicare; (R) – Reflecție.

Subiect: Apa – sursă inportantă pentru viață.

(C) Conștientizare – conștientizarea importanței apei pentru viața oamenilor și natură. În această etapă putem utiliza diverse metode, prin care copii vor intercația și vor veni cu idei despre importanța apei: Brainstoming de grup; Păianjen; problematizare.

(O) Organizare în grup – copii vor fi împățiți în grupuri mici heterogene de 4-5 persoane. Împărțirea în grupuri poate fi executată intercativ, utilizând numărarea de la 1 la 4; culori; figure geometrice etc. Se verbalizează regulile de lucru în grup: se ascultă ideile tuturor; nu se critică ideile; se discută în liniște;

(C) Cooperarea – copiii pot să coopereze în diverse situații, aplicând un șir de metode.

Metoda „Cercul": copiii sunt aranjați în cerc. Un copil vine cu o idee despre ce am putea face pentru a ocroti apa potabilă. Apoi copilul din dreapta primului copil vine cu o altă idee, și tot așa fiecare copil din cerc. La final, grupul elaborează concluzii prin care relatează despre acțiunile prin care ar putea contribui la ocrotirea apei.

Metoda „Interviul în trei trepte". Metoda poate fi aplicată când grupul este format din 4 copii (A, B, C, D). Copilul A îl interviază pe copilul B, adresându-i întrebări despre importanța apei, cauzele și consecințele poluării. Copilul C interviază copilul D. Apoi fiecare copil va rezuma în grup relatările colegului.

Metoda „Gândește-Perechi-Prezintă"

Copiilor li se adresează o întrebare, de exemplu ce s-ar întîmpla dacă va dispărea apa de pe Pământ? Inițial, copiilor li se oferă posibilitatea să gândească individual asupra problemei, apoi copiii se vor uni în perechi și vor discuta împreună problema, apoi ideile vor fi prezentate grupului mare.

Modelarea Filtrului de apă și filtrarea apei. Modelarea este o metodă intuitiv practică, care poate fi valorificată prin cooperare. Pentru confecționarea filtrului (Figura 6) de apă vom avea nevoie de 4 păhărele de unică folosință. În primul pahar se introduce nisip, în al doilea pahar-pietricele; în al treilea pahar – cărbune activat; în al patrulea pahar- hârtie de filtru. Toate paharele se introduc unul asupra altuia, apoi se instalează de asupra unui borcan. Se toarnă apă „murdară" în filtru, observând cum apa se curăță. [3, 57 p.]

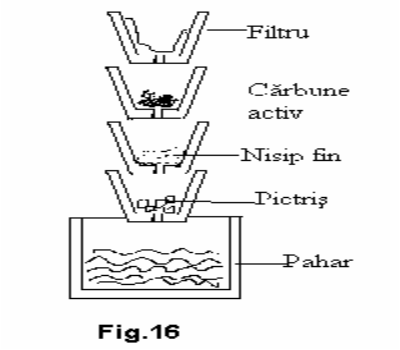


Figura 6. Model: „Filtrul de apă”

(P) – Proiectare soluții

Copii sunt puși în siuația de a veni cu soluții de economisire și protecție a apei, de demonstrare a importanței apei.

La această etapă putem propune un joc de rol: „Planta, Soarele și Ploia”, care constă într -o convorbire dintre aceste personaje. La fel de eficient ar fi realizarea unui proiect ecologic despre economisirea apei. Copii, zilnic ar urmări pe ce se cheltuie mai multă apă și ce ar putea face personal pentru a economisi apa. Soluțiile ar putea fi: închiderea imediată a robinetului după spălarea dinților sau mîinilor; evitarea robinetelor defecte; preferarea dușului și nu a căzii în realizarea igienei, etc.

(A) – Aplicare. Orice concept teoretic învățat cu copiii nu are impact, dacă nu e aplicat în viața cotidiană. La această etapă, copiii pot realiza activități de cooperare atât cu colegii, cât și cu părinții: de exemplu, mini-camapanii ecologice de curățare a izvorului din localitate, măsurarea cantității de apă cheltuită zilnic și aspecte de reducere a acestei cantități.

(R) – Reflecția este o etapă importantă, reprezentând trecerea de la învățarea teoretică la acțiune. Anume reflectând, activitățile de joc, experimentele sau modelările aplicate se transformă în comportamente responsabile reale și durabile.

La etapa de reflecție putem propune copiilor activități de tipul:

„Jurnalul visual reflexiv”, copii în grup completează un jurnal cu stichere sau cu desene, care marchează ceea ce au învățat despre importanța apei, cauzele și consecințele poluării.

Tehnica „Ce am învățat și ce voi face diferit de azi înainte?”. Copiii discută în grup și relatează succint ce au învățat nou și cum se pot implica în schimbarea situației de mediu.

„Storytellng” - copii compun povești prin care expun acțiunile lor despre ocrotirea naturii, resurselor de apă.

Corect metodologic aplicate, strategiile de învățare prin cooperare reprezintă modalități eficiente în formarea unui comportament ecologic adecvat chiar de la vârsta preșcolară. Acestea au un impact cognitiv, procedural și afectiv, creând premise solide pentru educarea unui cetățen ecoresponsabil.

BIBLIOGRAFIE

1. COSTA, A. L: An enviroment for thinking. Teaching thinking: an agenda for 21 st century. 1992. pp. 169-183. ISBN 0-8058-0868-X
2. Curriculum pentru educația timpurie. Chișinău: Liceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
3. GÎNJU, S. Activități experențiale. Științe, clasa II-IV. Chișinău, UPS "Ion Creangă", 2009, 57 p. ISBN 978-9975-4031-8-4
4. OGLE, D.M., Developing problem solving through language arts instruction.Teaching thinking: an agenda for the 21st century. 1992. pp. 169-181. ISBN-0-8058-0868-X
5. TEMPLE, Charles, JEANNIE , L. ș.a. Învățarea prin colaborare. Supliment la revista Didactica Pro, 2002, nr. 7, 2002, p. 5. ISSN 1810-6455.
6. LUNGU, V. ȘARGU, C. ș.a. Ecologie și protecția mediului. Planșe Disponibil: https://epigraf.md/produs/protejam-natura. [accesat 2026-02-18]
7. World's most polluted countries & regions. Disponibil: https://www.iqair.com/world-most-polluted-countries [accesat 2026-02-21]

ACTIVITĂȚI DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN NATURĂ ȘI ROLUL LOR ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A PREȘCOLARILOR

VISUAL ARTS ACTIVITIES IN NATURE AND THEIR ROLE IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Oxana GÎSCĂ, drd.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Oxana GÎSCĂ, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0009-0003-3038-376x
e-mail: giscaoxana@gmail.com

CZU: 373.2:73
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p818-826

Abstract. The article „Management of Organizing Visual Arts Activities in the Natural Environment from the Perspective of the Holistic Development of Preschool Children" analyzes the role of artistic activities carried out in direct contact with nature in the integrated development of preschool children. The study highlights that the natural environment provides an authentic learning context that stimulates children's creativity, imagination, and aesthetic sensitivity, while also contributing to the development of cognitive, emotional, and social dimensions. The integration of natural elements into visual arts activities allows children to explore, experiment, and creatively use environmental resources through artistic expression. At the same time, the article emphasizes the importance of educational management in the effective organization of these activities, through appropriate planning and the efficient use of educational resources, as well as by supporting innovative pedagogical initiatives of teachers. The research results show that visual arts activities conducted in nature significantly contribute to the holistic development of preschool children and to the formation of a harmonious relationship between the child, art, and the natural environment.

Keywords: educational management, visual arts education, natural environment, holistic development, preschool children, creativity, artistic activities, early childhood education.

Educația timpurie reprezintă o etapă fundamentală în formarea personalității copilului, în cadrul căreia experiențele educaționale diverse contribuie la dezvoltarea integrată a dimensiunilor cognitive, afective, sociale și creative. În acest context, educația plastică ocupă un loc important în curriculumul preșcolar, oferind copiilor oportunități de explorare, exprimare și comunicare prin intermediul limbajului artistic. Activitățile artistice stimulează imaginația, sensibilitatea estetică și capacitatea de reprezentare simbolică, favorizând dezvoltarea unei relații armonioase între copil și mediul înconjurător.

În ultimele decenii, cercetările din domeniul pedagogiei și psihologiei dezvoltării au evidențiat importanța experiențelor educaționale desfășurate în contact direct cu mediul natural. Natura oferă un context autentic de învățare, caracterizat prin

diversitate senzorială, libertate de explorare și multiple oportunități de manifestare creativă. Integrarea elementelor naturale — precum frunzele, pietrele, florile sau nisipul — în activitățile de educație plastică stimulează curiozitatea copiilor și dezvoltă capacitatea acestora de a observa, interpreta și valorifica estetic mediul înconjurător. Astfel, activitățile de educație plastică desfășurate în natură devin un cadru favorabil pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor, contribuind simultan la dezvoltarea motrică, cognitivă, emoțională și socială a acestora.

Din perspectivă teoretică, rolul artelor în dezvoltarea copilului a fost evidențiat de numeroși cercetători. Studiile privind educația prin artă subliniază faptul că experiențele artistice facilitează dezvoltarea creativității și a gândirii divergente, contribuind la formarea unei percepții estetice asupra lumii. În același timp, teoriile dezvoltării cognitive și socio-culturale evidențiază importanța mediului și a experiențelor concrete în procesul de învățare al copilului. În acest sens, activitățile artistice realizate în mediul natural pot fi considerate o formă de învățare experiențială, în cadrul căreia copilul explorează, experimentează și creează liber, valorificând resursele oferite de natură.

În cadrul instituțiilor de educație timpurie, organizarea eficientă a activităților de educație plastică în natură presupune însă o abordare managerială adecvată. Managementul educațional are rolul de a crea condițiile necesare pentru desfășurarea unor activități variate și inovatoare, prin valorificarea resurselor existente și prin susținerea inițiativelor pedagogice ale cadrelor didactice. Planificarea, organizarea și coordonarea activităților artistice în mediul natural implică o viziune managerială orientată spre dezvoltarea holistică a copilului, precum și promovarea unor practici educaționale care încurajează creativitatea, explorarea și învățarea activă.

În acest context, studiul de față își propune să analizeze modul în care managementul organizării activităților de educație plastică desfășurate în mediul natural poate contribui la dezvoltarea holistică a preșcolarilor. Cercetarea urmărește identificarea unor strategii manageriale și pedagogice eficiente care să faciliteze integrarea mediului natural în activitățile artistice din instituțiile de educație timpurie, evidențiind impactul acestor activități asupra dezvoltării creativității, sensibilității estetice și competențelor socio-emoționale ale copiilor. Prin valorificarea potențialului educativ al naturii și printr-o organizare managerială adecvată, activitățile de educație plastică pot deveni un instrument important în promovarea unei educații holistice și echilibrate în perioada preșcolară.

În literatura de specialitate, educația artistică este considerată un factor esențial în dezvoltarea cognitivă și creativă a copilului. Unul dintre cercetătorii care au analizat în mod aprofundat contribuția artelor la dezvoltarea gândirii este Elliot W. Eisner, autorul lucrării The Arts and the Creation of Mind (Yale University Press, ISBN-13: 978-0300105117). În această lucrare, autorul argumentează că artele nu reprezintă doar o formă de expresie estetică, ci și un mod complex de dezvoltare a proceselor cognitive, contribuind la formarea capacității de interpretare, reflecție și gândire creativă.

Potrivit lui Eisner, experiențele artistice oferă copiilor posibilitatea de a explora realitatea din perspective multiple și de a dezvolta forme variate de reprezentare a lumii. Activitățile artistice îi ajută pe copii să observe detalii, să compare, să interpreteze și să transforme experiențele senzoriale în produse creative. În acest sens, educația artistică devine un instrument important pentru dezvoltarea flexibilității cognitive și a gândirii divergente, competențe esențiale în procesul de învățare [2, p. 70–72].

Un aspect important evidențiat de Eisner este faptul că artele contribuie la dezvoltarea capacității copiilor de a gândi în mod simbolic și de a utiliza diferite forme de expresie pentru a comunica idei și emoții. În activitățile de educație plastică, copiii nu doar reproduc elemente ale realității, ci interpretează și reconstruiesc experiențele trăite, dezvoltând astfel capacitatea de reflecție și imaginația creatoare. Prin urmare, activitățile artistice oferă oportunități de învățare care depășesc limitele abordărilor tradiționale centrate exclusiv pe transmiterea de cunoștințe [2, p. 78–80].

În contextul educației timpurii, ideile lui Eisner subliniază importanța creării unor medii educaționale care să stimuleze explorarea artistică și experimentarea liberă. Activitățile de educație plastică desfășurate în mediul natural pot amplifica aceste experiențe, deoarece natura oferă o varietate de stimuli vizuali, tactili și cromatici care inspiră creativitatea copiilor. Astfel, integrarea mediului natural în activitățile artistice contribuie la dezvoltarea unei percepții estetice asupra lumii și la formarea unei relații armonioase între copil, artă și natură [2, p. 85].

Din perspectivă managerială, valorificarea educației artistice în dezvoltarea cognitivă a copiilor presupune organizarea unor contexte educaționale care să favorizeze experimentarea, explorarea și exprimarea creativă. Managerul instituției de educație timpurie are rolul de a susține cadrele didactice în proiectarea și implementarea unor activități artistice variate, inclusiv în mediul natural, contribuind astfel la realizarea unei educații orientate spre dezvoltarea holistică a preșcolarilor [2, p. 92].

În acest sens, integrarea mediului natural în activitățile de educație artistică devine o direcție strategică relevantă, susținută și de tradițiile pedagogice consacrate. În pedagogia rusă și sovietică, relația copil–natură a fost analizată ca un factor esențial al dezvoltării cognitive, emoționale și morale a copilului. Numeroși cercetători au evidențiat faptul că mediul natural oferă contexte autentice de învățare, care stimulează curiozitatea și facilitează implicarea activă a copilului în procesul de cunoaștere, consolidând astfel premisele unei dezvoltări integrale. [15, p. 15–17].

Unul dintre pedagogii care au subliniat importanța contactului direct al copiilor cu natura este Vasili A. Sukhomlinsky, care considera că natura reprezintă „un izvor nesecat al gândurilor și sentimentelor pozitive". În lucrările sale, autorul descrie experiența organizării „lecțiilor în aer liber", în cadrul cărora copiii explorau mediul natural, observau fenomenele naturii și își dezvoltau sensibilitatea estetică și gândirea creativă [13, p. 45–47]. Pedagogul sublinia că educația prin intermediul naturii contribuie la formarea unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător și la dezvoltarea unei personalități armonioase [13, p. 49–51].

De asemenea, cercetările psihologilor sovietici A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets și L. Venger au demonstrat că experiențele practice și observarea directă a fe-

nomenelor naturale contribuie la formarea reprezentărilor cognitive și la dezvoltarea gândirii logice la copiii de vârstă preșcolară. Potrivit acestor autori, copiii pot înțelege relațiile de cauzalitate din natură atunci când sunt implicați în activități practice și situații de explorare organizate de cadrul didactic [9, p. 92–94; 18, p. 63–65]. Cercetările psihopedagogice confirmă faptul că preșcolarii sunt capabili să identifice relații între organismele vii și mediul lor atunci când activitățile educaționale sunt prezentate într-o formă accesibilă și interesantă [16, p. 74–76].

În pedagogia contemporană, educația ecologică și familiarizarea copiilor cu natura sunt abordate și prin programe educaționale specifice. De exemplu, programul educațional „Casa noastră – Natura", elaborat de E. A. Ryzhova, este orientat spre dezvoltarea unei atitudini responsabile față de mediul natural și spre formarea unei culturi ecologice la copiii preșcolari. Programul include activități de observare a mediului, explorarea elementelor naturii și implicarea copiilor în activități practice de protecție a mediului [12, p. 12–15]. Acest tip de abordare contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri integrative a relației dintre om și natură și la formarea unor comportamente ecologice responsabile la copii [12, p. 18–20].

Prin urmare, integrarea naturii în procesul educațional reprezintă o condiție importantă pentru dezvoltarea holistică a copilului. Activitățile desfășurate în mediul natural stimulează explorarea, gândirea creativă, sensibilitatea estetică și responsabilitatea față de mediul înconjurător, contribuind astfel la formarea unei personalități armonioase și echilibrate [15, p. 23–25].

În această perspectivă, valorificarea potențialului formativ al mediului natural nu poate fi realizată în mod spontan, ci necesită o organizare coerentă și susținută la nivel instituțional. Astfel, integrarea activităților de educație plastică în mediul natural presupune nu doar inițiativa cadrului didactic, ci și o abordare managerială sistemică, orientată spre valorificarea resurselor educaționale și crearea unui cadru instituțional favorabil dezvoltării creative a copiilor. În contextul educației timpurii, managementul organizării activităților artistice în aer liber are rolul de a asigura condițiile pedagogice, organizatorice și metodologice necesare pentru desfășurarea eficientă a acestor activități [4, p. 44–46].

O primă strategie managerială vizează integrarea activităților artistice în natură în documentele de planificare instituțională ca planul cadru bazându-ne pe curriculum. Managerul instituției are responsabilitatea de a include aceste activități în planul anual de activitate și în planificările didactice ale cadrelor didactice, asigurând corelarea lor cu obiectivele curriculumului pentru educația timpurie. Cercetările din domeniul educației artistice evidențiază faptul că activitățile creative desfășurate în mediul natural contribuie semnificativ la dezvoltarea imaginației, a gândirii divergente și a sensibilității estetice la copii [2, p. 70–72].

O altă strategie managerială importantă constă în organizarea și valorificarea spațiului educațional exterior ca mediu de învățare artistică. Curtea instituției, grădina sau spațiile verzi din proximitatea instituției pot deveni veritabile ateliere artistice în aer liber, unde copiii au posibilitatea de a experimenta diferite tehnici plastice utilizând materiale naturale, precum frunze, pietre, flori sau nisip. Studiile privind edu-

cația în natură subliniază că mediul natural stimulează explorarea senzorială și creativitatea copiilor, oferind contexte autentice de învățare experiențială [10, p. 98–101].

Un alt element esențial al managementului activităților artistice în aer liber îl reprezintă dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Managerul instituției are rolul de a facilita participarea educatorilor la programe de formare, ateliere metodice și schimburi de bune practici în domeniul educației artistice și al educației outdoor. Formarea continuă contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, oferindu-le oportunitatea de a cunoaște și de a aplica metode și tehnici inovatoare în organizarea activităților de educație plastică în mediul natural. Prin participarea la programe de formare, ateliere practice și schimburi de experiență, educatorii își pot îmbunătăți capacitatea de a valorifica resursele mediului înconjurător în scop educațional și de a crea contexte de învățare stimulative pentru copii. În acest sens, studiile din domeniul educației artistice subliniază faptul că dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice favorizează creșterea calității actului educațional și diversificarea strategiilor didactice utilizate în activitățile artistice [11, p. 45–48].

De asemenea, o strategie managerială relevantă este asigurarea unui management eficient al resurselor educaționale, prin valorificarea materialelor naturale și a resurselor disponibile în mediul înconjurător. Utilizarea elementelor naturale în activitățile plastice contribuie nu doar la dezvoltarea creativității, ci și la formarea unei atitudini responsabile față de mediul înconjurător. Activitățile artistice realizate cu materiale naturale stimulează capacitatea copiilor de a observa detalii, de a experimenta și de a transforma elementele naturii în produse artistice originale [10, p. 112].

Un alt aspect important în managementul organizării activităților artistice în aer liber îl constituie colaborarea cu comunitatea educațională și cu specialiști din domeniul artistic și ecologic. Implicarea părinților, a artiștilor locali sau a organizațiilor de mediu poate contribui la diversificarea activităților educaționale și la crearea unor experiențe artistice autentice pentru copii. În literatura de specialitate se evidențiază faptul că parteneriatele educaționale contribuie la îmbogățirea experiențelor de învățare și la consolidarea legăturii dintre instituția de educație și comunitate [4, p. 67–69].

Nu în ultimul rând, managementul activităților artistice în natură presupune monitorizarea și evaluarea impactului acestora asupra dezvoltării copiilor. Prin observarea sistematică a comportamentului și a produselor artistice realizate de copii, cadrele didactice pot identifica progresele înregistrate în dezvoltarea creativității, a sensibilității estetice și a competențelor socio-emoționale. Astfel, activitățile de educație plastică desfășurate în mediul natural devin un instrument valoros pentru stimularea dezvoltării holistice a preșcolarilor și pentru promovarea unor practici educaționale inovatoare în instituțiile de educație timpurie [2, p. 92].

În pedagogia contemporană românească se subliniază faptul că mediul natural reprezintă un cadru favorabil pentru stimularea creativității copiilor. Activitățile artistice desfășurate în aer liber facilitează explorarea directă a elementelor naturii, ceea ce contribuie la dezvoltarea imaginației și expresivității plastice a preșcolarilor. Natu-

ra devine o sursă autentică de inspirație pentru desen, colaj sau modelaj, iar libertatea de mișcare stimulează manifestarea spontană a creativității. Această perspectivă este susținută de cercetările din domeniul educației outdoor, care arată că experiențele de învățare realizate în natură cresc motivația și implicarea copiilor în activitățile educative [Prodan, 2018, p. 2] (edict.ro).

Un principiu important în educația timpurie este integrarea domeniilor experiențiale. Activitățile artistice în aer liber pot fi integrate cu explorarea mediului, educația ecologică sau activitățile motrice. Prin astfel de experiențe, copiii pot utiliza materiale naturale (frunze, pietre, crenguțe) pentru realizarea de creații plastice sau compoziții artistice.

Conform cercetărilor din pedagogia preșcolară, integrarea experiențelor artistice cu mediul natural stimulează dezvoltarea holistică a copilului și facilitează învățarea experiențială [5, p. 84]. (Libris.ro)

Managementul activităților artistice în aer liber presupune planificarea, organizarea și evaluarea experiențelor educaționale într-un mod flexibil și adaptat particularităților de vârstă ale copiilor. Literatura de specialitate evidențiază câteva direcții manageriale importante:

a) Amenajarea mediului educațional exterior

Educatorul trebuie să organizeze spații de creație în aer liber, în care copiii să aibă acces la materiale artistice și elemente naturale. Organizarea unui mediu estetic și sigur favorizează exprimarea creativă și implicarea activă a copiilor [7, p. 217]. (mesageria.md) Mihai Ionescu Autor cunoscut pentru lucrarea: „Didactica modernă" (2009)

b) Utilizarea metodelor active și participative

Metodele bazate pe joc didactic, experimentare și explorare sunt considerate eficiente pentru dezvoltarea creativității în educația timpurie. Activitățile artistice desfășurate sub formă de joc stimulează inițiativa, cooperarea și gândirea creativă a copiilor [5, 2002, p. 126]. (Libris.ro)

c) Organizarea atelierelor de creație în natură

În mediul outdoor pot fi organizate ateliere artistice precum:

- pictură în natură
- modelaj cu materiale naturale
- colaje ecologice
- teatru sau dans în aer liber

Astfel de activități valorifică mediul natural ca „atelier de creație" și favorizează manifestarea liberă a potențialului artistic al copiilor [3, p. 5]. (isj.sv.edu.ro)

Educatorul are rolul de organizator și facilitator al experiențelor artistice, orientând activitatea copiilor fără a limita spontaneitatea creativă. Literatura pedagogică subliniază că rolul cadrului didactic este de a crea contexte educaționale variate și de a stimula participarea activă a tuturor copiilor.

Strategiile didactice trebuie să valorifice interesele copiilor și experiențele lor de viață, asigurând un climat educațional pozitiv și stimulativ pentru creativitate [7, p. 143].

În acest cadru, orientarea strategiilor didactice către contexte autentice și relevante pentru copil conduce în mod firesc la valorificarea mediului natural ca spațiu educațional privilegiat. Educația plastică desfășurată în natură reprezintă un demers educațional complex și valoros, care contribuie în mod esențial la dezvoltarea holistică a preșcolarilor. Integrarea activităților artistice în mediul natural creează contexte autentice de învățare, în care copilul își dezvoltă simultan dimensiunile cognitivă, emoțională, socială și fizică. Această abordare este susținută de numeroase cercetări contemporane, care evidențiază rolul mediului natural în stimularea creativității și a dezvoltării globale a copilului [1, p. 12; 3, p. 45; 9, p. 28].

În plan cognitiv, contactul direct cu natura favorizează dezvoltarea proceselor de cunoaștere prin explorare activă. Copiii observă, compară și analizează elemente naturale variate, ceea ce contribuie la dezvoltarea percepției și a gândirii. În acest sens, cercetările lui Leontiev subliniază rolul activității în formarea psihicului [4, p. 67], iar studiile lui Venger și Zaporozhets evidențiază importanța percepției senzoriale în procesul de învățare la vârsta preșcolară [11, p. 34; 13, p. 52]. Mediul natural oferă un cadru optim pentru aceste experiențe directe și semnificative.

Din perspectiva creativității, natura devine un spațiu deschis experimentării și exprimării libere. Materialele neconvenționale – frunze, flori, nisip, crenguțe – stimulează imaginația și încurajează copilul să creeze fără constrângeri. Lowenfeld evidențiază faptul că dezvoltarea creativității este strâns legată de libertatea de exprimare [6, p. 89], iar Eisner consideră că arta contribuie esențial la formarea gândirii și a sensibilității estetice [14, p. 102]. De asemenea, studiile recente arată că mediile naturale stimulează în mod direct creativitatea copiilor prin diversitatea stimulilor și libertatea de explorare [1, p. 18].

Pe plan emoțional, activitățile plastice în natură au un efect profund echilibrant. Conform lui Louv, lipsa contactului cu natura poate genera dezechilibre în dezvoltarea copilului, în timp ce interacțiunea directă cu mediul natural contribuie la reducerea stresului și la creșterea stării de bine [5, p. 76]. În aceeași direcție, Sukhomlinsky subliniază valoarea educativă a naturii în formarea sensibilității și a echilibrului interior al copilului [8, p. 54].

Dezvoltarea socială este, de asemenea, susținută prin activitățile plastice desfășurate în grup. Copiii învață să colaboreze, să comunice și să respecte ideile celorlalți. În acest context, teoriile moderne ale educației evidențiază importanța interacțiunii sociale în procesul de învățare [17, p. 120; 16, p. 98], iar studiile recente privind învățarea în aer liber confirmă beneficiile colaborării în dezvoltarea competențelor socio-emoționale [3, p. 52].

Un alt aspect important este formarea unei atitudini ecologice. Interacțiunea directă cu natura îi ajută pe copii să dezvolte respect față de mediul înconjurător și să conștientizeze importanța protejării acestuia. În lucrările sale, Ryzhova evidențiază rolul educației ecologice timpurii în formarea unei relații armonioase între copil și

natură [12, p. 41], iar ghidurile de bune practici subliniază necesitatea îmbinării explorării cu responsabilitatea și siguranța [12, p. 15].

În plan fizic și senzorial, activitățile plastice în natură implică mișcare, manipulare și explorare multisenzorială. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea motricității fine și grosiere, precum și la stimularea simțurilor. Cercetările din domeniul dezvoltării copilului confirmă faptul că mediile variate și stimulative susțin dezvoltarea integrată a copilului [10, p. 63].

Nu în ultimul rând, integrarea educației plastice în natură necesită o abordare didactică modernă și flexibilă. Hayes evidențiază importanța dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în domeniul educației artistice [2, p. 74], iar Fullan subliniază necesitatea inovării și adaptării practicilor educaționale la nevoile actuale ale copiilor [12, p. 33]. În acest context, activitățile artistice în aer liber devin o oportunitate de inovare pedagogică, prin valorificarea creativă a resurselor naturale [18, p. 22].

În concluzie, educația plastică desfășurată în natură reprezintă un instrument educațional integrat, cu un impact semnificativ asupra dezvoltării holistice a preșcolarilor. Prin valorificarea mediului natural ca resursă pedagogică, se creează premisele formării unei personalități echilibrate, creative, sensibile și responsabile, în acord cu cerințele educației contemporane.

BIBLIOGRAFIE

1. CHILDREN & NATURE RESEARCH. *Natural outdoor classrooms promote preschoolers' creativity* (studiu de caz privind dezvoltarea creativității în mediul natural).
2. EISNER, E. W., *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press. ISBN 978-0300105117, 2002
3. FLUTUR, C. *Activități artistice în educația timpurie*. Material didactic / articol metodic. Disponibil online (isj.sv.edu.ro 2002.
4. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press, 2001, ISBN 978-0807744178.
5. GLAVA, A., & GLAVA, C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca 2002: Editura Dacia.
6. HAYES, N. *Professional Development in Arts Education for Early Childhood Education, 2021: A Creative Exchange Model*. Springer.
7. IONESCU, M. *Didactica modernă*. Iași 2009 Editura Polirom.
8. KIVIRANTA, L., et al. *Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges*. Articol științific (revizuire).
9. lEONTIEV, A. N. *Problems of the Development of the Mind*. Moscow 1981: Progress Publishers.
10. LOUV, R. *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC, 2005: Algonquin Books. ISBN 978-1565126053.
11. lOWENFELD, v. *Creative and Mental Growth*. New York 1987.: Macmillan. ISBN 978-0023721106.
12. RYZHOVA, E. A. *Naș dom – priroda (Our Home – Nature)*. Moscow: Karapuz. (Transliterare conform DOOM: Наш дом – природа), 2001

13. SUKHOMLINSKY, V. A. *Inima o dăruiesc copiilor (My Heart I Give to Children)*. Moscow 1976: Rad. șc. (Transliterare conform DOOM: Сердце отдаю детям).
14. TRAYNOR, O., et al. *Evaluating Outdoor Nature-Based Early Learning*. Articol științific / evaluare de program, 2022.
15. VERAKSA, A. *Child Development in Russia: Perspectives from an International Longitudinal Study*. Springer Nature. ISBN 978-3-031-05523-2.
16. VENGER, L. V. *Perception and Learning*. Moscow 2022: Prosveshchenie. 1988
17. Wild London. *Outdoor Learning Activities Risk Assessment*. Document de bune practici pentru siguranță.
18. ZAPOROZHETS, A. V. *The Development of Perception in the Preschool Child*. Society for Research in Child Development, Vol. 30, 1965.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR SPORTIVE ȘI RECREATIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE INTERACȚIUNE SOCIALĂ ȘI FACILITAREA INTEGRĂRII SOCIO-CULTURALE A STUDENȚILOR STRĂINI

THE ROLE OF SPORTS AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN DEVELOPING SOCIAL INTERACTION COMPETENCE AND FACILITATING THE SOCIO-CULTURAL INTEGRATION OF INTERNATIONAL STUDENTS

Natalia GÎRLEA, dr., lector univ.,
Institutul de Educație Fizică și Sport al USM din Chișinău
Ecaterina LUNGU, dr., lector univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău &
Institutul de Educație Fizică și Sport al Universității de Stat din Moldova

Natalia GÎRLEA, PhD, University Lecturer,
Institute of Physical Education and Sport, Moldova State University
ORCID: 0000-0002-0909-351X
e-mail: natalitsa1979@gmail.com
Ecaterina LUNGU, PhD, University Lecturer,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău &
Institute of Physical Education and Sport, Moldova State University
ORCID: 0000-0001-9262-2816
e-mail: kathya.lng.1981@gmail.com

CZU: 378.014.3:316.72+796
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p827-833

Abstract. The socio-cultural integration of foreign students is a complex process, which involves adapting to a new educational, social and cultural environment. In this context, sports and recreational activities are an effective tool in facilitating this process, contributing to the development of social interaction competence, strengthening interpersonal relationships and overcoming cultural barriers. The study analyzes the role of these activities in developing the communication, cooperation and social integration skills of foreign students in the university environment, within the Institute of Physical Education and Sport in Chisinau. The research was carried out on a sample of 20 students from Ukraine, Russia, Azerbaijan, Romania and Greece, with a phased pedagogical model being applied: motivational, theoretical, practical and reflective. The results highlight an upward dynamic of all the indicators analyzed during the stages of the applied pedagogical model. Thus, the level of social competences registered a progressive increase, from 30% in the motivational stage to 85% in the reflective stage, which confirms the effectiveness of the educational intervention. In terms of intercultural communication, there is a significant evolution from 25% to 70%, indicating the development of students' ability to interact effectively in multicultural contexts. Also, the socio-cultural integration of the participants experienced a constant increase, from 20% in

the initial stage to 65% in the final stage, which reflects the strengthening of the feeling of belonging to the academic community.

Keywords: social interaction, recreation, integration, students, multiculturalism.

Actualitatea. În contextul internaționalizării învățământului superior, universitățile găzduiesc un număr tot mai mare de studenți proveniți din diferite țări și spații culturale. Adaptarea acestora la un nou mediu socio-cultural poate fi însoțită de diverse dificultăți, precum bariere lingvistice, diferențe culturale, stereotipuri sociale sau dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale [7, 8]. În aceste condiții, dezvoltarea competenței de interacțiune socială devine un factor esențial pentru integrarea eficientă a studenților străini în comunitatea academică [2, 9, 10].

Activitățile sportive și recreative reprezintă un mediu favorabil pentru stabilirea contactelor sociale, deoarece acestea implică interacțiune directă, cooperare și participare activă [1]. Practicarea sportului facilitează comunicarea informală între participanți și contribuie la formarea unui climat de încredere și respect reciproc [6]. Implicarea în activități sportive creează numeroase oportunități pentru dezvoltarea competențelor sociale ale studenților. În cadrul antrenamentelor, competițiilor sau activităților recreative, participanții interacționează în mod constant, își coordonează acțiunile și își dezvoltă abilitățile de comunicare.

Unul dintre cele mai importante aspecte ale sportului îl reprezintă *munca în echipă*. În sporturile de echipă, participanții sunt nevoiți să coopereze pentru atingerea unui scop comun, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților de colaborare, responsabilitate și solidaritate. În acest context, studenții străini au posibilitatea de a interacționa cu colegii lor din alte culturi, ceea ce facilitează schimbul de experiențe și valori culturale [5].

De asemenea, activitățile sportive contribuie la dezvoltarea unor calități personale importante, precum perseverența, disciplina, spiritul de competiție și capacitatea de adaptare. Aceste calități influențează pozitiv procesul de integrare socială și dezvoltarea personală a studenților [3, 4].

Pe lângă sportul organizat, activitățile recreative – precum excursiile, drumețiile, jocurile sportive sau evenimentele sportive universitare – reprezintă un cadru favorabil pentru interacțiunea socială. Aceste activități au un caracter mai puțin formal și permit participanților să comunice liber, să își exprime identitatea culturală și să stabilească relații de prietenie.

Participarea la activități recreative contribuie la reducerea stresului și a anxietății asociate procesului de adaptare la un nou mediu cultural. În același timp, acestea facilitează dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea universitară.

Activitățile sportive și recreative influențează nu doar starea fizică a studenților, ci și dezvoltarea lor psihologică și socială. Practicarea regulată a exercițiilor fizice contribuie la îmbunătățirea stării emoționale, deoarece în timpul efortului fizic organismul produce endorfine, substanțe care reduc stresul și îmbunătățesc starea de bine.

În cadrul echipelor sportive, unii studenți își asumă roluri de coordonare sau organizare, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor manageriale și sociale; aceste achiziții nu apar spontan, ci se consolidează progresiv, în cadrul unui proces educațional structurat etapizat, care include etapele: motivațională, teoretico-educațională, practico-educațională și reflexivă.

Etapa motivațională, impune asigurarea fundamentării cunoștințelor referitoare la activitățile sportive și recreative, evidențierea semnificației acestora în formarea profesională, precum și stimularea interesului cognitiv al studenților atât pentru viitoarea profesie, cât și pentru disciplina studiată.

Etapa teoretico-educațională vizează formarea abilităților intelectuale (teoretice) ale studenților și dezvoltarea capacității de a rezolva probleme teoretice în cadrul procesului educațional.

Etapa practico-educațională are ca scop formarea la studenți a capacității de a aplica cunoștințele și abilitățile în situații de interacțiune prin joc, precum și de a proiecta independent modalități de rezolvare a problemelor profesionale prin elaborarea și implementarea programelor cu orientare fizic-recreațională.

Etapa reflexivă este destinată formării reflecției personale și prospective. Pentru obținerea feedback-ului după exercițiile de joc, am aplicat metoda *debriefing-ului*.

Scopul cercetării: Analiza și fundamentarea științifică a rolului activităților sportive și recreative în dezvoltarea competenței de interacțiune socială și în facilitarea integrării socio-culturale a studenților străini, prin aplicarea unui model pedagogic etapizat în cadrul procesului educațional.

Ipoteza cercetării: Se presupune că aplicarea unui model pedagogic etapizat, bazat pe activități sportive și recreative, va determina o creștere semnificativă a nivelului competenței de interacțiune socială și va facilita integrarea socio-culturală a studenților străini în mediul universitar.

Sarcinile cercetării:

1. Analiza literaturii de specialitate privind rolul activităților sportive și recreative în dezvoltarea competenței de interacțiune socială și integrarea socio-culturală a studenților străini.
2. Clarificarea conceptelor de competență de interacțiune socială și integrare socio-culturală în context universitar.
3. Elaborarea unui model pedagogic etapizat bazat pe activități sportive și recreative.
4. Implementarea modelului pedagogic în cadrul procesului educațional la studenți străini.
5. Evaluarea nivelului competenței de interacțiune socială și a gradului de integrare socio-culturală înainte și după intervenție.
6. Formularea concluziilor și a recomandărilor metodologice privind utilizarea activităților sportive și recreative în integrarea studenților străini.

Metodele de cercetare:

- analiza literaturii de specialitate;
- chestionarul sociologic, experimentul pedagogic;
- metode interactive de grup;
- metoda debriefing-ului;
- metode statistico-matematice.

Organizarea cercetării

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 20 de studenți ai Facultății Educație Fizică și Sport, Institutul de Educație Fizică și Sport al USM, proveniți din Ucraina (7), Rusia (2), Azerbaidjan (1), România (5) și Grecia (5). Scopul a fost evaluarea impactului unui model pedagogic etapizat, bazat pe activități sportive și recreative, asupra dezvoltării competenței de interacțiune socială și facilitării integrării socio-culturale.

Implementarea activităților sportive și recreative în cadrul procesului educațional a fost realizată printr-un model pedagogic etapizat, structurat în patru etape: motivațională, teoretică, practică și reflexivă. Fiecare etapă urmărește obiective precise și utilizează metode adecvate pentru dezvoltarea competențelor sociale și promovarea integrării socio-culturale a studenților.

Tabel 1. Modelul pedagogic etapizat pentru dezvoltarea competenței de interacțiune socială și integrare socio-culturală a studenților străini

Etapa	Scop	Metode	Rezultat așteptat
Motivațională	Crearea motivației și interesului pentru participarea activă în activități sportive și recreative	Chestionare privind interesul și atitudinea față de sport și activități recreative - Interviuri scurte pentru identificarea barierelor inițiale în interacțiunea socială - Discuții introductive despre importanța cooperării și comunicării interculturale	Studenții înțeleg scopul activităților și își dezvoltă motivația internă de a participa și de a interacționa cu colegi din diverse culturi
Teoretică	Furnizarea cunoștințelor necesare pentru înțelegerea conceptelor de competență socială și integrare socio-culturală	Prelegeri și materiale didactice privind comunicarea interculturală, munca în echipă și cooperarea - Studii de caz și scenarii ipotetice pentru aplicarea principiilor teoretice în situații reale - Chestionare de evaluare a cunoștințelor acumulate	Studenții dobândesc cadrul teoretic necesar pentru a interpreta situațiile sociale și culturale și pentru a se angaja eficient în activități de grup

Etapa	Scop	Metode	Rezultat așteptat
Practică	Aplicarea cunoștințelor teoretice în activități sportive și recreative	Exerciții de grup și activități sportive (individuale și de echipă) cu accent pe colaborare - Jocuri și competiții recreative care implică cooperare și respectarea regulilor - Observații și evaluări ale interacțiunii sociale, cooperării și participării active	Dezvoltarea competențelor sociale prin experiență directă, îmbunătățirea comunicării interculturale și creșterea încrederii în relațiile interpersonale
Reflexivă	Consolidarea și evaluarea progresului în competențele sociale și integrarea socio-culturală	Chestionare de autoevaluare privind competențele dezvoltate și percepția integrării - Discuții debriefing pentru analizarea experiențelor și identificarea lecțiilor învățate - Feedback individual și colectiv pentru ajustarea activităților viitoare	Studenții conștientizează progresul realizat, își consolidează abilitățile sociale și sunt mai bine integrați în comunitatea universitară multiculturală

În urma analizării datelor colectate, se pot evidenția principalele aspecte privind impactul activităților sportive și recreative asupra dezvoltării competențelor sociale și a integrării interculturale a studenților.

Tabel 2. Evoluția competențelor sociale și a integrării socio-culturale pe etape

Etapa modelului	Competențe sociale (%)	Comunicare interculturală (%)	Integrare socio-culturală (%)
Motivațională	30	25	20
Teoretică	50	45	40
Practică	75	65	55
Reflexivă	85	70	65

Etapa motivațională a permis identificarea nivelului inițial al competențelor și crearea motivației pentru participare. În această etapă, competențele sociale au fost evaluate la 30%, iar integrarea socio-culturală la 20%, reflectând nivelul de adaptare inițial al studenților.

Etapa teoretică a adus o creștere semnificativă, cu competențe sociale la 50% și comunicare interculturală la 45%, datorită prelegerilor și studiilor de caz care au facilitat înțelegerea principiilor de interacțiune și cooperare.

Etapa practică a evidențiat progresul major în aplicarea cunoștințelor, cu competențe sociale crescute la 75% și integrarea socio-culturală la 55%. Activitățile sportive și recreative directe au stimulat cooperarea și schimbul intercultural.

Etapa reflexivă a consolidat abilitățile, evidențiind un nivel final al competențelor sociale de 85% și integrarea socio-culturală de 65%. Feedback-ul și autoevaluarea

au permis studenților să conștientizeze progresul și să își ajusteze comportamentele pentru o integrare mai eficientă.

Aceste rezultate confirmă ipoteza cercetării: aplicarea unui model pedagogic etapizat bazat pe activități sportive și recreative determină o creștere semnificativă a competențelor sociale și facilitează integrarea socio-culturală a studenților străini. În plus, activitățile recreative și sportive au contribuit la dezvoltarea unor abilități personale complementare, precum leadership, spirit de inițiativă, perseverență și adaptabilitate interculturală.

Concluzie. Analiza datelor obținute în cadrul cercetării demonstrează că activitățile sportive și recreative, implementate printr-un model pedagogic etapizat, au un impact semnificativ asupra dezvoltării competenței de interacțiune socială și facilitării integrării socio-culturale a studenților străini. Etapele motivațională, teoretică, practică și reflexivă au permis nu doar identificarea și consolidarea nivelului inițial al competențelor, ci și progresul gradual și susținut al abilităților sociale, comunicării interculturale și integrării în comunitatea universitară.

Rezultatele obținute indică o creștere vizibilă a competențelor sociale de la 30% în etapa motivațională la 85% în etapa reflexivă, a comunicării interculturale de la 25% la 70%, și a integrării socio-culturale de la 20% la 65%, confirmând astfel ipoteza cercetării. În mod particular, activitățile practice și recreative au facilitat cooperarea, schimbul intercultural și consolidarea relațiilor interpersonale, în timp ce etapele teoretică și reflexivă au sprijinit dezvoltarea cunoștințelor, conștientizarea progresului și ajustarea comportamentului social.

Prin urmare, integrarea sistematică a activităților sportive și recreative în procesul educațional reprezintă un instrument eficient pentru promovarea incluziunii, dezvoltarea competențelor sociale și facilitarea integrării studenților străini de la Facultatea de Educație Fizică și Sport, pregătindu-i pentru gestionarea eficientă a grupurilor multiculturale și contribuind totodată la dezvoltarea lor personală și profesională holistică.

BIBLIOGRAFIE

1. ARSENI, I., V. LEȘCO. Impactul activităților sportive, turistice și de agrement asupra integrării studenților străini. În: Metode actuale de predare și pregătire în educație fizică și antrenament sportiv: Lucrările conferinței naționale cu participare internațională. Ediția I. Cluj-Napoca: Editura Risoprint, 2024, pp. 72-76. ISBN 978-973-53-3252-5
2. DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. Journal of International Students, 2020, 10, i-iv. https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893
3. LEȘCO, V., RAZMIREȚ, V., The importance of sports activities in the formation of skills for an active and healthy lifestyle in young people. Bulletin of the Transilvania University of Brașov Series IX: Sciences of Human Kinetics, 2024, Vol. 17(66) No. 2. https://doi.org/10.31926/but.shk.2024.17.66.2.5
4. LEȘCO, V.; ONOI, M.; RAZMIREȚ, V. și E. LUNGU. Sports, Tourism and Leisure Activities – Factor for Integrating Foreign Students in the University Environment. Revista

Românească pentru Educație Multidimensională, 2024, nr. 16(4), pp. 682-695. https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/936

5. LEȘCO, V.; ONOI, M.; RAZMIREȚ, V.; VOLCU, I.; ALEXE, D.I., și E. LUNGU. University Sports in Moldova — A Means of Integration for Foreign Students: Challenges and Opportunities in the Context of Migration. Societies. 2025, nr. 15(3), 60. ISSN 2075-4698 https://doi.org/10.3390/soc15030060
6. ÖNAL, L., Y.S. BIRICIK. The role of campus recreation in facilitating sociocultural adaptation. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 2025, no 19(1), pp. 71-83. https://doi.org/10.61962/bsd.1615014
7. POALELUNGI, O. Educational immigration to Moldova: Opportunities and challenges for participation in the international market of educational services. Economy and Sociology, 2022, no 1, pp. 115–125. https://doi.org/10.36004/nier.es.2022.1-10
8. POALELUNGI, O. Integrarea străinilor în Republica Moldova. Între provocări și necesități. În: Economic Growth in the Conditions of Globalization. Scientific Session "Migration and Demographic Change: Challenges and Public Policies": Conference Proceedings: International Scientific Practical Conference, XVIIth ed. Chișinău: SEP ASEM, 2023, Volume III, pp. 164–177. ISBN 978-9975-167-22-2.
9. ŠIMIENĖ, G. Academic adaptation of international students in Lithuanian higher education: challenges and opportunities. Journal of International Scientific Publications, Educational Alternatives, 2023, Volume 21, pp. 390-406. ISSN 1314-7277.
10. ZLATE, M. Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative. București: Editura Universității, 2006. 180 p.

VALENȚE EDUCATIVE ALE EXCURSIEI DIDACTICE ÎN DEZVOLTAREA COPILULUI PREȘCOLAR

THE FORMATIVE IMPACT OF DIDACTIC FIELD TRIPS ON PRESCHOOL CHILDREN'S DEVELOPMENT

Ecaterina PĂDUREȚ, drd.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Ecaterina PĂDUREȚ, PhD Student,
"Ion Creanga" SPU of Chișinău,
ORCID: 0009-0000-6017-2312
e-mail: ecaterinapaduret367@gmail.com

CZU: 373.2.025
DOI: 10.46727/c.v2.19-20-03-2026.p834-839

Abstract. This article examines the educational value of didactic excursions in preschool education, highlighting their role as a key form of extracurricular activity. It explores how excursions provide children with opportunities for experiential learning, direct observation, and discovery, going beyond the formal classroom environment. The study emphasizes the interdisciplinary and transdisciplinary nature of excursions, which support the simultaneous development of cognitive, socio-emotional, motor, behavioral, and aesthetic competencies in young children. The article discusses the cognitive benefits of excursions, such as attention, memory, critical thinking, and the ability to analyze and classify observed phenomena. It also addresses the socio-emotional and behavioral aspects, including socialization, cooperation, autonomy, self-esteem, and responsible conduct. Additionally, the role of outdoor activities in promoting physical development and a healthy lifestyle is highlighted. The text examines strategies for effective planning, preparation, facilitation, and post-excursion reflection, as well as the importance of collaboration with families and the community. Ultimately, the article argues that didactic excursions constitute a complex, motivating, and highly effective pedagogical tool that integrates learning with real-world experience, fostering holistic development and the formation of harmonious, active, and autonomous preschool-aged children.

Keywords: didactic excursion, preschool education, extracurricular activity, experiential learning, cognitive development, socio-emotional development, motor development, aesthetic competence, autonomy, cooperation, exploration, direct observation

În cadrul procesului educațional preșcolar, organizarea, îndrumarea, susținerea și evaluarea activităților de învățare trebuie să pună în prim-plan toate mecanismele pedagogice de stimulare a copilului. Obiectivele activităților sunt clar definite prin conținutul informațional, însă copilul este cel care, prin implicarea directă și efortul propriu, contribuie la atingerea rezultatelor scontate, exprimându-și interesul, participarea și motivația.

Observațiile realizate în cadrul activităților din grădiniță arată că preșcolarii sunt mai interesați și mai activi atunci când sarcinile propuse au un caracter practic, sunt apropiate de experiența lor zilnică și permit explorarea directă a mediului

înconjurător. Copiii răspund pozitiv la metode interactive: conversația, jocurile de descoperire, activitățile de grup și situațiile problematice care stimulează gândirea creativă. În schimb, formele de predare pasive sau prelegerile fără aplicare practică reduc participarea și nivelul de implicare al copiilor.

Evaluarea progresului preșcolarilor trebuie realizată prin metode adaptate vârstei și posibilităților lor: observația directă, fișe de lucru, jocuri evaluative, autoevaluarea simplă și activități de verificare practice. Explicarea copiilor a modului în care se urmăresc rezultatele și motivarea acestora pentru comportamentele și sarcinile realizate reduc frustrarea și stimulează dezvoltarea motivației intrinseci. Astfel, copiii devin participanți activi și conștienți în procesul de învățare, implicându-se cu interes și plăcere.

Un rol important în educația preșcolară îl are integrarea activităților educaționale formale conform tuturor documentelor de politici educaționale existente specifice învățământului preșcolar, Curriculumul pentru educația timpurie, Cadrul de Referință, Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani etc. cu cele *extracurriculare*, deoarece acestea completează și îmbogățesc experiența de învățare. Activitățile extracurriculare permit preșcolarilor să-și descopere și să-și cultive aptitudinile și talentele, să dezvolte creativitatea și să adopte un stil de viață activ și civilizat. Prin joc, explorare în natură, excursii, ateliere de creație și activități culturale, copiii acumulează cunoștințe și experiențe directe, învățând prin practică și interacțiune.

Scopul activităților extracurriculare la această vârstă este dezvoltarea competențelor cognitive, socio-emoționale și motrice, stimularea curiozității și interesului pentru lumea înconjurătoare, integrarea armonioasă a copilului în colectivitate și valorificarea talentelor și aptitudinilor individuale. Activitățile extracurriculare contribuie astfel la îmbogățirea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor naturale și la organizarea plăcută a timpului liber al preșcolarilor, creând contexte educaționale motivante, stimulative și formative. Printre formele de valorificare a acestor activități, *excursia* ocupă un loc aparte prin caracterul ei experiențial și explorator.

După cum afirmă autoarea Dulamă Eliza Maria *excursia* reprezintă o formă de activitate extracurriculară care face posibil contactul nemijlocit cu lumea vie, oferindu-le elevilor prilejul de a efectua observații asupra obiectelor și fenomenelor așa cum se prezintă ele în stare natural [3, p. 237].

Excursia este una dintre cele mai atractive activități prin care copiii trăiesc experiențe de învățare. Ca demers extracurricular, aceasta permite o abordare interdisciplinară și transdisciplinară a cunoștințelor. Excursiile sunt apreciate atât de copii, cât și de cadrele didactice, deoarece, observând frumusețile naturii, copiii intră în contact direct și nemijlocit cu ea, transformându-se în protectorii ei [1, p. 88]. Conținutul didactic al excursiilor poate fi mult mai flexibil, mai variat și mai complex decât conținutul activităților organizate în grupă, având, de asemenea, și un caracter mai atractiv – copiii se implică cu optimism și bună dispoziție, având posibilitatea să socializeze liber. Informațiile culese vor putea fi valorificate în cadrul activităților din grupă, astfel fixându-se și aprofundându-se cunoștințele și îmbogățindu-se cultura

generală a copiilor. În vederea valorificării cunoștințelor dobândite în timpul excursiilor, copiii pot veni cu nuanțe originale de natură afectivă, prin care să-și exprime propriile impresii și sentimente față de cele văzute [4, p. 53].

Excursiile organizate de instituție au multiple valențe de informare și educare a copiilor. Acestea, bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă, pentru că se desfășoară într-un cadru nou, stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de cunoștințe, chiar dacă reclamă efort suplimentar [idem p. 102].

Excursia didactică constituie o resursă educațională de mare valoare în educația timpurie, deoarece integrează învățarea cu experiența directă, stimulând dezvoltarea globală a copilului preșcolar. Prin multitudinea valențelor sale — cognitive, socio-emoționale, comportamentale, motrice și estetice — aceasta contribuie la formarea unei personalități armonioase, autonome și deschise către cunoaștere. *Excursia didactică reprezintă* una dintre cele mai valoroase forme de activitate extracurriculară în educația preșcolară, deoarece oferă copiilor oportunitatea de a învăța prin experiență directă, depășind limitele clasice ale sălii de grupă. Prin contactul cu realitatea, copiii trăiesc experiențe autentice, bazate pe explorare, observație și descoperire, care le stimulează curiozitatea, motivația intrinsecă și dorința de a cunoaște lumea înconjurătoare. Caracterul interdisciplinar al excursiei permite valorificarea simultană a mai multor dimensiuni ale dezvoltării copilului: cognitivă, socio-emoțională, motrică, atitudinală și estetică.

- ✓ Din *perspectiva cognitivă*, excursia didactică facilitează învățarea experiențială și dezvoltarea gândirii critice. Observarea directă a fenomenelor, obiectelor sau mediilor naturale și artificiale le permite copiilor să-și extindă cunoștințele despre natură, comunitate, profesii, obiceiuri și tradiții. Această experiență le oferă ocazia de a face conexiuni între informațiile învățate anterior în grădiniță și situațiile concrete întâlnite pe teren. În timpul excursiei, copiii sunt stimulați să descrie, să compare, să clasifice și să tragă concluzii simple despre mediul observat. De exemplu, în vizita la o fermă, pot observa diferențele între animale domestice și sălbatice, rolul fiecărei specii sau funcția unor utilaje agricole, dezvoltând astfel atenția, memoria și capacitatea de analiză.
- ✓ Excursia creează *contexte naturale de socializare și cooperare*. Copiii învață să colaboreze în grup, să respecte reguli și instrucțiuni, să ofere și să solicite ajutor atunci când este nevoie. Experiențele trăite împreună consolidează coeziunea colectivului și sentimentul de apartenență, iar succesul obținut prin cooperare generează emoții pozitive care susțin stima de sine și echilibrul afectiv. De exemplu, în timpul unei excursii la parc, copiii pot fi repartizați în echipe mici pentru a identifica plante sau animale, stimulând atât colaborarea, cât și comunicarea eficientă.
- ✓ Participarea la excursii contribuie la formarea unor *conduite civice și ecologice* încă de la vârste fragede. Copiii învață să protejeze mediul, să respecte spațiile publice și valorile culturale vizitate. De asemenea, își dezvoltă autonomia

și responsabilitatea, învățând să respecte reguli de siguranță și norme de conviețuire socială, cum ar fi păstrarea liniștii într-un muzeu sau menținerea ordinii în timpul deplasării pe traseu.

✓ Excursiile presupun *mișcare în aer liber — mers, alergare, jocuri dinamice, explorarea terenului* — ceea ce contribuie la dezvoltarea motricității generale și la întărirea organismului. Această activitate fizică regulată în natură susține formarea unui stil de viață sănătos și activ, reducând stresul și tensiunile emoționale acumulate în timpul activităților statice din sală. Contactul direct cu natura stimulează și observarea detaliilor vizuale și tactile, îmbunătățind coordonarea și percepția senzorială.

✓ În timpul excursiei, *copiii comunică spontan, pun întrebări și descriu ceea ce observă*, consolidând limbajul și abilitatea de exprimare. Vocabularul se îmbogățește cu termeni specifici mediului vizitat, iar exprimarea devine mai coerentă și mai detaliată. De exemplu, la o vizită la un muzeu de științe, copiii pot învăța denumiri noi pentru plante, animale sau instrumente, iar conversațiile cu educatorul și colegii favorizează dezvoltarea competențelor de comunicare socială.

✓ Excursiile în *muzeele locale, la monumente istorice, ateliere de creație sau în peisaje naturale* dezvoltă sensibilitatea estetică a copiilor. Aceștia învață să observe frumosul, să aprecieze creațiile artistice și tradițiile locale, cultivând gustul estetic și respectul pentru patrimoniul cultural. De exemplu, vizitarea unui atelier de pictură le permite să observe tehnici artistice, să participe la activități practice și să exprime propriile idei creative, integrând experiența estetică în procesul lor de dezvoltare [adaptat apud 2].

Astfel, excursia didactică constituie o experiență complexă, care integrează învățarea cognitivă cu dezvoltarea emoțională, socială, motrică și estetică. Aceasta oferă copiilor preșcolari oportunitatea de a învăța prin experiență directă, de a-și dezvolta autonomia, responsabilitatea și competențele sociale, dar și de a se bucura de explorarea mediului înconjurător. Prin intermediul excursiilor, procesul educațional devine viu, motivant și relevant pentru viața reală a copilului, facilitând formarea unei personalități armonioase și active încă de la vârste fragede.

Valențele formative ale excursiilor și drumețiilor se extind asupra tuturor comportamentelor, îmbogățind sfera informațională, declanșând trăiri afective și oferind condiții prielnice exersării conduitei moral-civice a copiilor. Specific pentru aceste activități este faptul că ele oferă posibilități mai largi de cunoaștere directă a realității, stimulează spiritul de inițiativă și dispun de o încărcătură afectivă puternică [5, p. 104]. Valorificarea eficientă a valențelor educative ale excursiei didactice în învățământul preșcolar presupune respectarea unor condiții pedagogice esențiale, care vizează proiectarea, organizarea și integrarea acestei activități în demersul instructiv-educativ. În primul rând, excursia trebuie să fie riguros planificată, în concordanță cu obiectivele curriculare și cu particularitățile de vârstă ale copiilor. Stabilirea clară a scopului, a obiectivelor operaționale și a conținuturilor urmărite asigură caracterul

formativ al activității și evită transformarea acesteia într-o simplă ieșire recreativă. O altă condiție importantă o constituie pregătirea prealabilă a copiilor. Familiarizarea acestora cu tema excursiei, prezentarea locului ce urmează a fi vizitat, activizarea cunoștințelor anterioare și formularea sarcinilor de observare contribuie la creșterea interesului și la orientarea atenției spre elementele relevante din punct de vedere educațional. În același timp, stabilirea și exersarea regulilor de comportament și securitate reprezintă o premisă fundamentală pentru desfășurarea în siguranță a activității. Pe parcursul excursiei, rolul cadrului didactic este de facilitator și ghid al învățării experiențiale. Educatorul orientează observația copiilor prin întrebări, explicații accesibile și conversații dirijate, stimulând curiozitatea, spiritul de investigație și exprimarea liberă. Alternarea momentelor de explorare cu cele de joc și relaxare menține echilibrul emoțional și interesul copiilor. Educatorul are un rol central în planificarea, desfășurarea și valorificarea excursiilor didactice, asigurându-se că activitatea are un caracter educativ, sigur și motivant pentru copii. În primul rând, el proiectează activitatea stabilind scopurile și obiectivele pedagogice, alegând locul și tipul excursiei în funcție de vârsta, interesele și nivelul de dezvoltare al preșcolarilor. Planificarea detaliată include pregătirea conținuturilor de observare, stabilirea sarcinilor de explorare, precum și pregătirea materialelor didactice necesare. În perioada premergătoare excursiei, educatorul familiarizează copiii cu tema și obiectivele activității, stimulează curiozitatea și atenția lor prin discuții introductive, prezentarea imaginilor, hărților sau obiectelor de studiu, și exersează regulile de comportament și securitate. Această pregătire contribuie la creșterea interesului și la orientarea copiilor către elementele relevante pentru învățare. De asemenea acționează ca ghid și facilitator al învățării experiențiale, punând întrebări deschise, încurajând observația atentă, conversația și descrierea propriilor impresii. Alternarea momentelor de explorare cu jocuri și activități recreative menține motivația și echilibrul emoțional al copiilor. Rolul educatorului include și supravegherea siguranței copiilor, gestionarea situațiilor neprevăzute și încurajarea cooperării și responsabilității în grup.

După excursie, educatorul organizează activități de valorificare a experienței: discuții reflexive, povestiri, desene, colaje sau jocuri de rol, care permit consolidarea cunoștințelor și integrarea lor în structurile cognitive deja existente. De asemenea, implică familia și comunitatea în procesul de învățare, sporind autenticitatea și relevanța educațională a excursiei.

Astfel, educatorul nu doar că ghidează copiii în explorarea mediului, dar transformă excursia într-un context formativ complex, stimulând dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, motrică și estetică a preșcolarilor, integrând învățarea cu experiența directă și creând oportunități pentru formarea unei personalități armonioase și autonome. O condiție pedagogică esențială o reprezintă valorificarea ulterioară a experienței trăite. Activitățile post-excursie — discuții reflective, povestiri, desene, colaje, jocuri de rol — facilitează consolidarea cunoștințelor, sistematizarea impresiilor și integrarea noilor achiziții în structurile cognitive existente. Această etapă transformă experiența directă în învățare durabilă. Nu în ultimul rând, eficiența excursiei didactice este susținută de colaborarea cu familia și comunitatea. Implicarea părin-

ților, a ghizilor sau a altor parteneri educaționali extinde cadrul formativ și conferă activității un caracter autentic și interdisciplinar.

În concluzie, *excursia didactică* reprezintă o formă valoroasă de activitate extracurriculară în educația timpurie, prin care procesul de învățare devine mai dinamic, mai atractiv și mai apropiat de realitatea înconjurătoare. Prin contactul direct cu mediul natural, social și cultural, copiii au posibilitatea de a explora, de a observa și de a descoperi fenomenele lumii reale, transformând cunoștințele teoretice în experiențe concrete și semnificative.

Caracterul interdisciplinar al excursiei contribuie la dezvoltarea globală a preșcolarilor, stimulând simultan dimensiunile cognitive, socio-emoționale, motrice, comportamentale și estetice. În același timp, aceste activități favorizează cooperarea, comunicarea, formarea unor atitudini responsabile față de mediul înconjurător și dezvoltarea autonomiei copiilor. Prin trăirile afective pozitive generate de explorare și descoperire, excursia devine un context educațional motivant, care stimulează curiozitatea și dorința de cunoaștere.

Eficiența educativă a excursiilor depinde însă de modul în care acestea sunt proiectate, organizate și valorificate pedagogic. Rolul educatorului este esențial în orientarea observației copiilor, în stimularea reflecției și în integrarea experiențelor trăite în activitățile ulterioare din grădiniță. Totodată, colaborarea cu familia și comunitatea contribuie la extinderea cadrului formativ și la creșterea relevanței educaționale a acestor demersuri.

Prin urmare, excursia didactică nu reprezintă doar o activitate recreativă, ci un instrument pedagogic complex, care îmbogățește experiența de învățare a copiilor și sprijină formarea unei personalități armonioase, active și deschise către cunoaștere încă din perioada preșcolară.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 472 p. ISBN:
2. CEBANU, L. Managemetul activităților extracurriculare. Ghid metodologic,ISE, Chișinău, 2015, 84 p.. ISBN: 978-9975-48-083-8
3. DULAMĂ, E.M. Modele, strategii și tehnici didactice activizante, cu aplicare în geografie, Cluj Napoca, Editura Clusium, 2001, 304 p.ISBN: 973-555-490-9.
4. GLAVA A., GLAVA C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj Napoca: Dacia Educațional, 2002. 187 p. ISBN: 973-35-1471-2.
5. IONESCU M., RADU I. (coord.) Didactica modernă. Cluj: Dacia, 2001. 237 p. ISBN: 973-35-1084-X

Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069


UNIVERSITATEA
Dimitrie Cantemir


UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD


UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA“
din IAȘI


UNIVERSITAS
GALATIENSIS


POLITEHNICA
BUCUREȘTI
1818


1992


LIBERTAS PER SAPIENTIAM


USV
Universitatea
„Ștefan cel Mare”
din Suceava




160
DE ANI
UNIVERSITATEA DIN
BUCUREȘTI
350 DE ANI DE TRADIȚIE ACADEMICĂ


UNESCO
uni twin
unesco
Network Member


Institutul Limbii Române
ca Limbă Europeană
ILR-LE


CZU
Czech University
of Life Sciences Prague


UBc
Universitatea „Vasile
Alecsandri” din Bacău


ILR
Institutul
Limbii Române

EDITURA UPSC