

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA**  
**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**



**Conferința științifică anuală**  
**a doctoranzilor cu participare internațională**  
**„CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”**

**Culegere de articole**

**Ediția a II-a**

**Volumul 2**

**CHIȘINĂU, 2025**

**Recomandat pentru publicare la ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău din 30 iunie 2025, proces-verbal nr. 13**

**Recenzenți:**

**Guțu Vladimir**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova

**Necula Gina-Aurora**, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

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

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

**„Cercetare, inovare, dezvoltare”, conferință științifică anuală (2; 2025; Chișinău).** Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională „Cercetare, inovare, dezvoltare”: Culegere de articole: Ediția a 2 / comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC) – . – ISBN 978-9975-48-305-6.

Vol. 2. – 2025. – 262 p.: fig., tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex. – ISBN 978-9975-48-325-4.

37.0(082)

C 35

Tipărit la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-4777-1550>

CIORBĂ Constantin, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-7125-2545>

ALUCHI Nicolai, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1874-8474>

ANTOCI Diana, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-7018-6651>

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-3494-6016>

BOROZAN Maia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2704-0304>

BRAICOV Andrei, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-6416-2357>

COROPCEANU Eduard, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

CUZNEȚOV Larisa, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-7677-1763>

GARȘTEA Nina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1926-6234>

GHICOV Adrian, conf. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0005-7369-2583>

GLAVAN Aurelia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2549-5367>

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>

MIRONOV Ion, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0002-9063-7242>

MUSTEAȚĂ Sergiu, prof.univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2206-9298>

RACU Igor, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-8143-4908>

RACU Iulia, prof. univ., dr. hab., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

SANDULEAC Sergiu, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-2040-4670>

SIMAC Ana, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2627-6756>

SOLCAN Angela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>

TOPOR Gabriela, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0009-0000-7060-6938>

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

<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

URSU Valentina, conf. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-8664-762X>

VÎRLAN Maria, prof. univ., dr., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

<https://orcid.org/0000-0001-6843-2609>

BEJENARU Ludmila, prof. univ., dr. hab., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România

<https://orcid.org/0000-0002-4984-0620>

CURNIȘEV Iurii, conf. univ., dr., Universitatea Națională ”Iurii Fedkovici” din Cernăuți, Ucraina

GHETMANENKO Natalia, prof. univ., dr., Universitatea Karlov din Praga, Cehia

HOLMAN Andrei Corneliu, prof. univ., dr., Universitatea ”A. I. Cuza” din Iași, România

<https://orcid.org/0000-0001-9309-3821>

IVANIĆ Ivana, conf. univ., dr., Universitatea Novi-Sad, Serbia

<https://orcid.org/0000-0002-6375-1448>

LAVRINENCO Volodimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională Pedagogică din Kiev, Ucraina

NECULA Gina Aurora, conf. univ., dr., Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România

<https://orcid.org/0000-0001-7151-1471>

NIMIGEAN Gina, lector univ., dr., Universitatea Macedonia din Salonic, Grecia

<https://orcid.org/0000-0002-1568-2361>

PAȘCHEVICI Calina, prof. univ., dr., Universitatea Națională de Tehnologii și Design, Kiev, Ucraina

POPESCU Veronica, conf.univ., dr., Universitatea ”A.I. Cuza” din Iași, România

<https://orcid.org/0000-0002-4545-9849>

POTOP Vladimir, prof. univ., dr. hab., Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul Universitar Pitești, România

<https://orcid.org/0000-0001-8571-2469>

TOHĂNEAN Dragoș Ioan, conf.univ., dr., Universitatea ”Transilvania” din Brașov, România

<https://orcid.org/0000-0002-6740-1867>

VITCU Dumitru, prof. univ., dr., Universitatea ”Ștefan cel Mare” din Suceava, România

## COMITETUL ORGANIZATORIC:

### Președinte:

CIORBĂ Constantin, prof.univ., dr.hab., Președinte al Consiliului Științific UPS „Ion Creangă”

### Membri:

SADOVEI Larisa, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Științe ale Educației”

GONȚA Victoria, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Psihologie”

URSU Valentina, conf. univ., dr., director Școala Doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”

LUNGU Ecaterina, dr., specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

CHICU Silvia, conf. univ., dr., șef Secția Managementul Cercetării, Dezvoltării și Inovării

MIHAI Cristina, specialist principal, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

MELINTE Victoria, specialist, Școala Doctorală „Științe ale Educației”

BADIA Natalia, specialist principal, Direcția de Comunicare, Imagine și Marketing Instituțional

CECAN Roman, director Direcția de Tehnologii Informaționale

SCHERLET Ecaterina, director Biblioteca științifică

### Responsabil de ediție:

LUNGU Ecaterina, dr., specialist principal, Biroul Studii Doctorale și Postdoctorale

## CUPRINS

### **Școala doctorală „Științe ale Educației”**

|                                 |                                                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Mureșan Bianca-Patricia</b>  | <b>Scientific benchmarks regarding the procedure for repairing damage caused to the animal kingdom</b>                                                                | <b>8</b>   |
| <b>Mușenco Angela</b>           | <b>Eficientizarea și debirocratizarea procesului de evaluare internă a instituției de învățământ</b>                                                                  | <b>17</b>  |
| <b>Niță Crina Alina</b>         | <b>Predarea tip STE(A)M la clasa pregătitoare - utilitate, necesitate, model de activitate</b>                                                                        | <b>25</b>  |
| <b>Nour Apostol Zinica</b>      | <b>Rolul realității augmentate în dezvoltarea competențelor artistice la elevii din clasele primare</b>                                                               | <b>32</b>  |
| <b>Olteanu-Sturza Adelina</b>   | <b>Cardurile metaforice – material didactic inovator pentru receptarea basmului literar</b>                                                                           | <b>37</b>  |
| <b>Onofrei Cornelia</b>         | <b>Specificul formării competențelor muzical-creative la elevii de vârstă școlară mică</b>                                                                            | <b>44</b>  |
| <b>Pădureț Ecaterina</b>        | <b>Provocări și soluții în managementul activităților extracurriculare</b>                                                                                            | <b>49</b>  |
| <b>Petrescu Maria</b>           | <b>Modele teoretice ale educației extrașcolare și învățământului extrașcolar în România și rolul acestuia în dezvoltarea comportamentelor preventive ale elevilor</b> | <b>56</b>  |
| <b>Petrilă Sofica-Petronela</b> | <b>Importanța comunicării nonviolente în școli</b>                                                                                                                    | <b>64</b>  |
| <b>Pînzariu Mihaela</b>         | <b>Relevanța competenței de auto instruire în învățământul primar</b>                                                                                                 | <b>71</b>  |
| <b>Popa Elena</b>               | <b>Stimularea, dezvoltarea limbajului și comunicării la copiii nonverballi</b>                                                                                        | <b>77</b>  |
| <b>Popa Violeta</b>             | <b>Insertia profesională a cadrelor didactice debutante – element-cheie în asigurarea calității resursei umane la nivel local</b>                                     | <b>85</b>  |
| <b>Racheru Daniela</b>          | <b>Impactul tehnologiilor digitale asupra procesului educațional la treapta primară</b>                                                                               | <b>99</b>  |
| <b>Rață Ecaterina-Roxana</b>    | <b>FOLCLORUL - FACTOR PRIORITAR ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII NAȚIONALE ȘI ETNICE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI NONFORMALE</b>                       | <b>98</b>  |
| <b>Savva Olga</b>               | <b>Semnificația valorilor naționale în dezvoltarea personalității</b>                                                                                                 | <b>106</b> |
| <b>Schipor Nicoleta</b>         | <b>Dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți: o cheie pentru succesul personal și social</b>                                                                 | <b>113</b> |
| <b>Adriana</b>                  | <b>Evoluția conceptului de participare și implementarea acestuia în educație: de la teorie la aplicare</b>                                                            | <b>119</b> |
| <b>Semeniuc Natalia</b>         | <b>Stocajul integrofag în învățarea școlară</b>                                                                                                                       | <b>126</b> |
| <b>Sgaibă Dumitru Ciprian</b>   | <b>Relevanța dezvoltării motivației pentru abordarea nediscriminatorie a resurselor umane în formarea profesională a asistenților medicali</b>                        | <b>132</b> |
| <b>Slusar Adriana</b>           | <b>Strategii și metode folosite pentru dezvoltarea comunicării specifice copiilor cu TSA</b>                                                                          | <b>137</b> |
| <b>Stroescu Daniela-Iulia</b>   | <b>Rolul activităților integrate în dezvoltarea holistică a preșcolarilor</b>                                                                                         | <b>143</b> |
| <b>Trocmaer Silvia Elena</b>    | <b>Învățarea activă: de la memorare la analiză în învățământul primar</b>                                                                                             | <b>149</b> |
| <b>Vetrilă Sorina</b>           |                                                                                                                                                                       |            |

|                                                                     |                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gîscă Oxana                                                         | Modalități de sprijin în învățarea prin explorare și experimentare artistică în mediul digital                                | 157 |
| <b>Școala doctorală „Istorie. Patrimoniu cultural. Modernitate”</b> |                                                                                                                               |     |
| Enachi Olesea                                                       | Câmpurile ornamentale ale cămășii cu altiță                                                                                   | 164 |
| Fondos Aurel                                                        | Considerații privind calitatea vieții în Basarabia anilor '30 ai secolului XX                                                 | 175 |
| Seu Alexandru                                                       | Viziuni sociale asupra funcționalității monumentelor și obiectivelor patrimoniale exponenente ale perioadei sovietice         | 183 |
| Stepanyants Maria                                                   | Evoluția curriculumului la disciplina Istorie pentru ciclul liceal în Republica Moldova și România, perioada postcomunistă    | 191 |
| Ursachi Adrian                                                      | Asigurarea publică de sănătate. Perspectiva unei investigații istorice                                                        | 200 |
| Ursachi Mariana                                                     | Lupii în Moldova primei jumătăți a secolului al XIX-lea                                                                       | 213 |
| Pilchin Maria                                                       | Lectura ca proces inovativ: perspective biblioteconomice                                                                      | 221 |
| <b>Școala doctorală „Psihologie”</b>                                |                                                                                                                               |     |
| Blanaru Liliana                                                     | Cercetarea relației dintre tulburarea de limbaj, trăsăturile de personalitate și randamentul școlar la copii cu retard mintal | 228 |
| Gorea Victor Toriani Gabriel                                        | Cercetare și dezvoltare în psihologia crizelor: strategii pentru gestionarea anxietății și depresiei la adulții activi        | 232 |
| Losîi Elena                                                         | Autonomia ca armură existențială: un cadru teoretic pentru diminuarea anxietății la cercetătorii din mediul academic          | 239 |
| Grosu Oana Andreea                                                  |                                                                                                                               |     |
| Popov Alesea                                                        | Diversitatea situațiilor sociale și influența lor asupra dezvoltării personalității copiilor de vârstă școlară mică           | 243 |
| Soare Alina-Cristina                                                | Reziliența ca proces dinamic                                                                                                  | 250 |
| Stancov Maria-Clara                                                 | Manifestările atașamentului în relațiile de cuplu: abordări teoretice și exemple practice                                     | 256 |

CZU: 349.6

## SCIENTIFIC BENCHMARKS REGARDING THE PROCEDURE FOR REPAIRING DAMAGE CAUSED TO THE ANIMAL KINGDOM

### REPERE ȘTIINȚIFICE REFERITOARE LA PROCEDURA DE REPARARE A DAUNELOR CAUZATE REGNULUI ANIMAL

scientific researcher at the University of Tampere, Republic of Finland

**Bianca-Patricia MUREȘAN,**

cercetătoare științifică la Universitatea Tampere, Republica Finlanda

ORCID: [0009-0001-7138-4537](https://orcid.org/0009-0001-7138-4537)

email: [beatrice.muresan.2010@gmail.com](mailto:beatrice.muresan.2010@gmail.com),

**Abstract.** In the doctrine, in relation to wild animals, a great concern was the issue of causing damage by animals. This topic, for a long time, disturbed the interest of both practitioners and theorists.

Until 1968, French farmers had the right to hunt on the land they cultivated, that is, they could hunt freely, big game entering their plots and thus had the opportunity to limit the damage caused to crops. This right was abolished by the finance law of December 27, 1968, being placed in the charge of the state, which is responsible for resolving the issues of compensation for damage caused by the wild animal kingdom, in particular, that which is related to the management of a specific hunting fund.

In the case of damage caused to the animal kingdom, if for civil damages, the right to action for compensation belongs only to the persons who suffered the patrimonial damage, in this case speaking about the damage caused to the owners of domestic animals, then in the case of damage caused to wildlife, this right belongs to any person, regardless of whether they personally and directly suffered a damage resulting from this harmful act.

**Keywords:** fauna, environment, protection, legal norms, consequences, etc.

**Rezumat.** În legătură cu animalele sălbatice, o preocupare importantă ține de problematica de pricinuire a daunelor de către animale. Acest subiect, pentru o lungă perioadă de timp, a deranjat atât interesul practicienilor, cât și cel al teoreticienilor.

Până în 1968, fermierii francezi aveau drept de decident pe pământul pe care îl cultivau, adică ei puteau vâna liber, vânatul mare intrând în parcelele lor și astfel aveau posibilitatea să limiteze daunele aduse culturilor. Acest drept a fost abrogat prin legea finanțelor din 27 decembrie 1968, fiind pus în sarcina statului, care este responsabil pentru soluționarea problemelor de despăgubire pentru pagubele aduse de regnul animal sălbatic, în special, cel care este legat de gestionarea unui fond cinegetic specific.

În ceea ce privește daunele cauzate regnului animal, dreptul la acțiune în reparare aparține doar persoanelor care au avut de suferit prejudiciul patrimonial, dacă e vorba despre daunele cauzate proprietarilor de animale domestice, iar în cazul daunelor cauzate faunei sălbatice, acest drept aparține oricărei persoane, indiferent de faptul dacă a avut personal și nemijlocit de suportat o daună rezultată din această faptă prejudicioasă.

**Cuvinte-cheie:** faună, mediu înconjurător, protecție, norme juridice, consecințe etc.

**Introduction.** The procedure for repairing damages caused to the animal kingdom differs from the procedure for repairing other categories of damages caused.

Such a difference is not reflected in the conditions in which the procedure is carried out, but in the light of its characteristic particularities.

In this regard, from the very beginning, we will refer to several landmarks, which we will continue to align ourselves with.

In this context, we can formulate certain clarifications, as follows:

1) If for civil damages, the right to action for repair belongs only to the persons who suffered the patrimonial damage, in the case of damages caused to the animal kingdom, this right belongs to any person, regardless of whether they personally and directly suffered a damage resulting from this harmful act. Therefore, the right to action belongs to any person, regardless of whether or not they invoke a personal interest resulting from the impairment of their right to a property.

2) If for civil damages, the legislator assumes the right of the perpetrator to repair the damage in kind, and for the injured party, the right to demand reparation in kind, then in the case of damages caused to the animal kingdom, such an opportunity is excluded for the perpetrator. The way of repairing the damage by the perpetrator can only be through compensation.

3) If for civil damages, the legislator assumes the right of the perpetrator to negotiate the amount of reparation for the damage caused, and for the injured party, the right to demand reparation in kind, then in the case of damages caused to the animal kingdom, such an opportunity is excluded for the perpetrator, because as mentioned above, he repairs the damage only through compensation.

4) If for civil damages, the legislator assumes the right of the victim to exempt the perpetrator from the obligation of compensation, then in the case of damages caused to the animal kingdom, such an opportunity is excluded for the perpetrator. He has the obligation to repair, without having the right to be exempted from liability by possibly negotiating such an effect.

5) If for civil damages, the legislator assumes that the perpetrator is liable only if he is guilty of the damage caused, then in the case of damages caused to the animal kingdom, liability arises for the perpetrator, regardless of his guilt, which requires the court not to address the issue of guilt in the evidence administered and presented by the parties.

6) If the obligation to repair in the exercise of an ordinary civil right can be prescribed, then the right to action for damages caused to the animal kingdom, having a patrimonial nature, is characterized by the fact that it will be imprescriptible.

We also identify other rules that apply to the procedure in cases of damages caused to the animal kingdom.

**Research methodology.** The methodological and theoretical-scientific basis of this research is circumscribed by a complex of general and practical methods, based on legal-applicative knowledge, which ensured the coherence of the epistemological analysis of the legal regime applicable to the repair of damage caused to the animal kingdom. The scientific nature of the work involves the use of a complex system of theoretical-practical and empirical methods of an interdisciplinary nature, approaches that give the study theoretical value and significance. Among the methods applied, we would highlight: systemic method; comparative; historical; logical-rational.

**Research results.** Therefore, the right to action belongs to any person, regardless of whether or not they invoke a personal interest resulting from the impairment of their property rights. Such a situation is generated by the right of each person to benefit from the right to benefit from a healthy and balanced ecological environment, enshrined in Article 37 of the Constitution of the Republic of Moldova [1, art.37]. In this way, although in the vast majority of cases, by virtue of the regulations of Art. 166 CPC RM [2, art.166], which establishes that: „...anyone who claims a right against another person or has an interest in establishing the existence or non-existence of a right must file a lawsuit with the competent court”, it is required that the person filing an action must also demonstrate his or her injured personal interest, a matter that, most often, is reflected in the injury of an individual interest (right), however, in cases of causing damage to the animal kingdom, such an approach is no longer current. This is because the interest in preserving the

integrity of the animal kingdom, namely through the prism of balance, belongs to every citizen of the Republic of Moldova. Moreover, any person who is on the territory of the country, regardless of their affiliation to our state, benefits from such a right. In fact, article 37 of the Constitution of the Republic of Moldova does not restrict this right only to citizens, or the term applied by the legislator is that of „every person”.

Therefore, if, when filing the lawsuit, the plaintiff invokes a requirement related to the repair of damage caused to the environment, then the court is not entitled to ask the plaintiff to indicate any specific real right that he or she would have been harmed by the harmful actions of the perpetrator.

In fact, any person, regardless of where they live, where they work, where they spend their free time, as well as regardless of their citizenship, can file a claim in court to demand compensation for damage caused to the animal kingdom.

In the sense that we approach the procedural issue only in this aspect, it would seem that some special peculiarity, other than the fact that the right of action in compensation for damage caused to the animal kingdom is a right to action in the public interest, would no longer exist. However, in our opinion, the issue of applying the procedural rules from the perspective of the public interest of environmental protection would dictate the need to revise the legislator's position regarding the procedures for admission to trial, review of decisions, as well as for supplementing the decision.

When we talk about the person's right to an ecologically balanced environment, in addition to recognizing that this is a right of everyone, it is also necessary to realize that everyone is entitled to benefit from the possibility of defending this right.

Thus, the fact that a person, whether natural or legal, has notified the court or competent authority regarding the repair of damage caused to the animal kingdom, and as a result of this notification, the repair of the damage was admitted, this still does not mean that other persons are not entitled to formulate a similar request. Moreover, in the hypothesis in which the satisfaction, regarding the request related to the damage caused, was not complete or compensatory, any other person is entitled to replace the request, or to intervene in the process.

Such intervention would be required at any stage of the process, but also in the order of revision of a decision already adopted.

In the same context, it is necessary to examine a particularly important aspect, such as the issue of involving all interested parties in the process, or in the light of Article 37 of the Constitution of the Republic of Moldova [1], such an interest would be justified for any person.

In this sense, it is justified to apply a procedure, which according to its effects would exclude not only the failure to notify the public about the action in the public interest filed by a specific person, but also to avoid procedural abuse on the part of any person who would be interested in the opposite result to that related to the repair of the damage caused to the animal kingdom. In our opinion, such a procedure would be the public summons of all persons interested in the results of the case settlement. Such a public summons is to be reflected in Art. 108 CPC RM [2], where in paragraph (1), after the phrase: „If the defendant's whereabouts are unknown and the plaintiff assures that, although he did everything possible, he was unable to find out his domicile” the text will be added: „as well as if the plaintiff invokes a claim for compensation for damage caused to the environment”, and the term „his” will be excluded.

At the same time, we consider that the text of paragraph (2) of art. 108 of the Code of Civil Procedure, after the point, should be supplemented with the following content: „If the public

summons is made on the grounds that the plaintiff invokes a claim related to the repair of damage caused to the environment, the summons shall be published in the Official Gazette of the Republic of Moldova”.

In this way, by operating such a procedural-legal exercise, the right of each citizen to intervene in the process within the deadline will be ensured, the correctness of the procedure for involving all persons interested in resolving the issue invoked in the summons will be ensured, and the failure of the interested persons to intervene in the process within the deadline and conditions established by the court will deprive the interested parties of the right to request without justification the review of the procedure for examining the case, and in some cases, even the formulation of another contested act.

As for the issue regarding the right of the perpetrator to repair the damage in kind, and for the injured party, the right to demand reparation in kind, rights established as the foundation of civil liability, then we find that for the repair of environmental damage, such a rule is not applicable. This is due to the fact that the one who caused the damage, presumably is not capable of knowing the biological and other processes that dictate a certain way of reparation. Therefore, the procedure for repairing the damage caused to the animal kingdom, will not be able to be based on such a rule.

In such a situation, the only possibility to achieve reparation is based on the rule of compensation by equivalent – compensation.

Thus, in the procedure for repairing the damage caused to the animal kingdom, the injured party will not be able to induce his ability to repair the damage in kind. The debtor of such an obligation will want to compensate only with the equivalent of the costs and expenses related to the compensation.

Thus, in the procedure for repairing damage caused to the animal kingdom, the issue of offering the possibility to repair the damage through one's own acts will not arise. Repair by monetary equivalent will be the only means of inducing the obligation to repair.

It follows from this that both the authority empowered to carry out the preliminary procedure for resolving the issue related to the repair of patrimonial damage, as well as the court will be entitled to examine only one option – that related to the value of the expenses necessary for the repair or the value of the amount determined by law as the amount of compensation for the damages caused.

As for the exoneration of the perpetrator from liability as an option for the parties in the civil liability report, then as I have already mentioned, such an option for the perpetrator in patrimonial liability for the damages caused to the animal kingdom, he does not have.

As a result, the perpetrator cannot claim to conclude a transaction, through which the perpetrator can be exonerated from liability for damage caused to the animal kingdom. Moreover, the perpetrator cannot claim through the transaction to reduce the amount of damage caused.

It must be understood that the conclusion of the transaction in this case can only have as its object the manner of execution of the pecuniary obligation of a compensatory nature, without touching on the issue of its amount, as well as other such issues.

As for the issue of guilt for liability for damage caused to the animal kingdom, it is also necessary to remember that in procedural terms, the lack of such a basis requires the courts not to address such a topic in the process of examining the issue of reparation.

This is because if for civil damages, the legislator assumes that the perpetrator is liable only if he is guilty of the damage caused, and therefore the court is obliged to establish such a

circumstance, then in the case of examining the issue of damage caused to the animal kingdom, since for the perpetrator the liability arises regardless of his guilt, therefore, the court does not even address such an issue.

As previously mentioned, although Article 392 of the Civil Code of the Republic of Moldova provides for a 10-year term for the prescription of actions to repair damage to the environment, we consider that such regulation was not preceded by a sufficiently detailed analysis of the grounds to justify the establishment of this term [3, art. 392].

In our opinion, if the obligation to repair in the exercise of an ordinary civil right can be prescribed, then the right to action for damage caused to the animal kingdom, having a patrimonial nature, is characterized by the fact that it will be imprescriptible. In this regard, the text of Art. 405 of the Civil Code of the Republic of Moldova should be supplemented with letter d), which will have the following content: „d) results from damage caused to the environment”.

The explanation of this hypothesis is found in the syllogism: „a damage caused to the environment cannot become unimportant with the passage of time”. In fact, on the contrary, with time the harmful impact of environmental damage can become increasingly felt.

It is necessary to take into account the fact that what is extinguished by prescription is the right to action in a procedural sense, the substantive right not being affected.

In other words, the possibility of obtaining with the help of the jurisdictional body the obligation of the defendant to realize the claimed right, under the sanction of forced execution, is affected, and the substantive right still exists, only it is not “supported” in the procedure for its execution.

Therefore, the subjective right resulting from environmental damage is not affected by the statute of limitations, but is devoid of such action, and can be satisfied only through the voluntary execution by the debtor of the performance.

In most cases, the establishment of a certain statute of limitations, as well as the very fact of a certain right, its statute of limitations, pursues certain goals. One of the goals is to discipline the participants in legal relations [9, p.236]. In particular, discipline represents a vector aligned towards the creditor. Correlatively, one of the causes for which the statute of limitations is requested to be applied is the loss of interest in the execution of the obligation, with the passage of time.

Namely, for the reason that the occurrence of environmental damage cannot become less important with the passage of time, but, on the contrary – in most cases it becomes more important, and as far as discipline is concerned, this cannot substitute or prevail over the interest of the existence of humanity, then we must conclude that precisely for these reasons the action to repair environmental damage, and as a result also with regard to the damage caused to the animal kingdom, should be imprescriptible.

Thus, in our opinion, the right to action in the case of damage caused to the animal kingdom must be imprescriptible in a procedural sense.

To argue our position, we will resort to identifying some particularities, which we determine as defects of the current regulations regarding the application of the extinctive prescription, otherwise with any term that may be.

The right to action arises when the subjective right is violated. According to art. 5 of the CPC RM, any interested person is entitled to apply to a court of law in order to defend violated or contested rights, freedoms and legitimate interests [8, p.179]. The action for damages arises in all situations in which damage is caused, and its repair was not done voluntarily by the author of the

deed [7, p.237]. The right to action with respect to each of the successive benefits, to which the debtor is obliged, is extinguished by a single prescription.

In this sense, although the damage caused to the animal kingdom can occur through a single action, it can still have continuous consequences. Therefore, the statute of limitations for damages caused to the animal kingdom begins to run from the date on which each of these damages – effects – became due.

The date of discovery of the damage represents a subjective moment from which the statute of limitations begins to run, while the moments related to the completion of 10 years from the occurrence of the damage have an objective character.

The first moment is related to the discovery of the damage, and the second – to the date of the occurrence of the damage. It is also mentioned in the legislation that the statute of limitations for the right to action in repairing the damage caused by the unlawful act begins to run: „...(d)e on the date when the injured party knew or should have known both the damage and the person responsible for it”. In this way, the legislator establishes two moments: a subjective one – the date on which the injured party became aware of the damage and the person responsible for it, and an objective one – the date on which the injured party should have become aware of the damage and the person responsible. In the case of successive damages, the moment of commencement of the prescription differs.

Obviously, this refers to the fact that the consequences do not represent the sequence of an integral natural phenomenon.

This moment is the key element in which the interest in requesting compensation should not be subject to prescription.

The argument is that natural phenomena truly represent a series of processes of a chemical, physical, biological and other nature, which occur independently of our will. Some of them create immediate effects, others create successive and long-term effects. We are not able, at a certain moment, to appreciate the real extent of the damage, as well as its nature. However, we cannot know whether the effect of a polluting action represents only the damage perceived by us at the moment, or represents only a stage or phase of the damage, just as we cannot know what the quantum of the full damage is at the moment, even if we are well aware that this damage is intermediate.

Thus, in order to repeat the procedures, to avoid overloading the injured parties in demonstrating their right to compensation in terms of time, as well as to send a clear message to all perpetrators that environmental protection is a major interest, we believe that the legislator should enshrine the imprescriptibility of reparation obligations in matters of environmental damage, including with regard to damage caused to the animal kingdom.

The right to judicial defense of subjective rights is enshrined in both national and international acts, and according to some doctrinal opinions [5, p.29] it also represents a „constitutional principle”. In most democratic states, the restoration of subjective rights and contested interests is carried out with the participation of the court within the functional competence established by the legislation [8, p.29].

The importance of legal action and its particularities are enshrined in the civil legislation of both Romania and the Republic of Moldova. These laws provide for the possibility for the parties involved to resolve conflicts regarding the damages caused, either amicably or through the courts. Thus, the legal process provides a platform for resolving disputes in accordance with the established legal norms and procedures, thus ensuring the protection of the rights and interests of

the parties involved.

The responsible party has the possibility of avoiding legal action, voluntarily granting the due compensation to the injured party. This method avoids not only unjustified expenses related to the payment of state duty, stamp duty, expenses for the administration of evidence, expenses for the assistance of the lawyer in court, as well as other expenses, but also ensures prompt reparation of the damage [7, p.236].

However, once the person who is to bear the burden of reparation of the damage does not voluntarily fulfill his obligation to compensate, the person entitled to claim compensation may address the court, filing an action, requesting reparation, as we mentioned, indicating the equivalent of the damage.

This legal action constitutes the legal means of realizing the right to reparation and forms: „the legal means by which the person who has suffered, in his person or property, damage, as a result of the commission of an unlawful act by another person, may claim from the competent jurisdictional body the obligation to reparation of the person or persons called to answer for the negative consequences of the act in question” [6, p.21-22].

Therefore, in the case of civil damage, the preliminary procedure represents a necessary prejudicial stage. This is due to the fact that the methods of extrajudicial settlement of the litigious situation have not been exhausted.

As for the reparation of damage caused to the animal kingdom, such a stage involves certain particularities.

These particularities are conditioned by the fact that not every damage caused to the animal kingdom can be repaired by any person. In particular, this situation is valid with reference to the perpetrator.

From here, we conclude that the preliminary procedure is not an opportunity for the perpetrator either. He can only operate with offers that would replace the obligation to compensate for the costs of compensation.

At the same time, we must clearly understand that the very start of the settlement process, even in the preliminary procedure of the dispute, produces as an effect the emergence of civil procedural relations. Even if these relations are extrajudicial.

In the matter of tort liability, the obligation to repair the damage arises when all the necessary conditions are met to establish responsibility for the unlawful act and the damage caused [4, p.278].

This moment is important for the following reasons:

- The perpetrator who is required to compensate can repair the damage by paying monetary compensation voluntarily, and as a result, he will no longer be able to demand the return of these payments, such as in the case of unpaid payments. It should be noted that in the case of damage caused to the animal kingdom, these compensation payments cannot be lower than the actual value of the damage or, as the case may be, the equivalent value established by law or other regulatory act;

- In matters of succession, the right to compensation is not addressed, because we are facing an action in the public interest, and the injured party does not leave the right to claim compensation to his heir as a succession. The heir already has such a right, and can exercise it regardless of whether he is an heir or not. Therefore, in matters of inheritance transmission, it is not necessary to talk about the succession of the right to action in matters of compensation for damage caused to the animal kingdom, in our opinion, but it is not excluded either. In particular,

such a procedure is not excluded on the grounds that the heir can invoke both the violation of his right and the violation of the right of the person who left the inheritance. In such a case, the heir opposes to the perpetrator all the exceptions that the person who left the inheritance (the deceased) could or did oppose. The general condition for the procedural succession to take place is that the subjective right in dispute is susceptible to being transmitted through the succession under substantive law<sup>241</sup>. Therefore, the preliminary procedure carried out by a deceased person may be opposed by a person who did not carry out the preliminary procedure, only given that the latter is an heir of the person who carried out the preliminary procedure.

– As regards the right of the injured party to resort to the Paulian action, we consider that the same considerations apply to this situation as to the issue related to succession. The reasoning of the Paulian action consists in the fact that the plaintiff formulates a requirement that he cannot formulate personally. According to the majority opinion, with which we agree, the explanation and foundation of the Paulian action is argued in terms of the fact that: “..(c)onstitutes a means of protecting creditors against acts concluded by the debtor with third parties in fraud of their rights, acts that become unenforceable against them, in order to allow them to pursue certain values alienated by the debtor, by which they are prejudiced”. He formulates it in his own interest, but for the creditor. Once the plaintiff is entitled to claim compensation for the damage caused to the animal kingdom, the need to formulate a Paulian action disappears. However, such an action is not excluded if the plaintiff also invokes the exceptions that his debtor should have invoked.

All these issues are subject to resolution in the preliminary procedure.

**Conclusion.** Legal action is the legal means by which the right to compensation can be achieved and belongs to both the person harmed by damage caused to the animal kingdom and the person harmed by harming the public interest.

It is important to note that this action can be initiated by the persons directly affected by the damage, as well as by the authorities or organizations that protect public interests in the respective field.

Thus, legal action can be used to obtain compensation for damage caused to the environment and the animal kingdom, but also to request the remediation or cessation of the activities that generated this damage. It is an important mechanism in ensuring compliance with environmental protection rules and in defending public interests related to the conservation of nature and ecosystems.

The right to compensation arises when the conditions of patrimonial liability are met, which imply the existence of damage, an unlawful act and a causal link between them. This right is manifested by the possibility of requesting redress of the damage and/or compensation for the harm suffered.

If a favorable court decision is obtained, the right to reparation is transformed into a right to compensation in monetary equivalent. This means that the injured person will receive a sum of money as compensation for the damage suffered due to the unlawful act of the responsible party.

It is important to note that the right to compensation in monetary equivalent can be established by a court decision or by agreement of the parties involved in the dispute, within the framework of an out-of-court settlement or mediation.

**References:**

1. Constitution of the Republic of Moldova No. 1 of 29.07.1994. In: Official Gazette of the Republic of Moldova, 1994, No. 1.
2. Code of Civil Procedure No. 225 of 30.05.2003. In: Official Gazette of the Republic of Moldova, 12.06.2003, No. 111-115.
3. Civil Code of the Republic of Moldova No. 1107 of 06.06.2002. In: Official Gazette of the Republic of Moldova, 2002, No. 82-86, 661.
4. ADAM, Ioan, Civil Law Treaty. Obligations. Extra-contractual civil liability. Civil legal fact. Bucharest: C.H. Beck, 2021, p.278. ISBN 978-606-18-1050-5.
5. BOROI, Gabriel, STANCU, Mirela. Civil procedural law. 4th edition, revised and added. Bucharest: Hamangiu, 2017. p.29. ISBN 978-606-27-0875-7.
6. COSTIN, M., N., MUREȘAN, M., URSA, V., Dictionary of civil law. Bucharest: Scientific and Encyclopedic Publishing House, 1980, p.21-22. ISBN/COD:519IPIBDI.
7. LUPAN, Ernest. Civil liability. Cluj-Napoca: Accent, 2003. p.237. ISBN 973-8445-28-0.
8. PISARENCO, Olga. Civil procedural law. Chișinău: Tehnica, UTM, 2011. p.179. ISBN 978-9975-45-180-2.
9. TROFIMOV, Igor. Civil law. Introduction to civil law. Chisinau: "Stefan cel Mare" Academy of the Ministry of Interior, 2020. p.236. ISBN 978-9975-3130-5-6.

**EFICIENTIZAREA ȘI DEBIROCRATIZAREA PROCESULUI DE EVALUARE  
INTERNĂ A INSTITUȚIEI DE  
ÎNVĂȚĂMÂNT**

**IMPROVING EFFICIENCY AND REDUCING BUREAUCRACY IN THE INTERNAL  
EVALUATION PROCESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*Angela MUȘENCO, doctorandă,  
Liceul Teoretic "I. Creangă", Soroca, Republica Moldova*

*Angela MUȘENCO, PhD student,  
"I. Creangă" Theoretical Lyceum, Soroca, Republic of Moldova  
ORCID: 0009-0008-6637-065X  
e-mail: [a.musenco@gmail.com](mailto:a.musenco@gmail.com)*

**Rezumat.** Procesul de evaluare internă reprezintă un mecanism esențial pentru asigurarea calității educației, dar eficiența sa poate fi afectată de factori precum supraîncărcarea administrativă și dificultatea măsurării rezultatelor. Studiul analizează raportul dintre resursele utilizate (intrări) și rezultatele obținute (ieșiri), subliniind că, deși intrările sunt ușor de cuantificat, impactul educațional este dificil de măsurat. Sunt propuși indicatori cantitativi (ex. durata evaluării, numărul de instrumente utilizate) și calitativi (ex. claritatea rezultatelor, impactul asupra practicilor didactice), care permit o evaluare mai obiectivă a eficienței acestui proces. În plus, analiza evidențiază efectele birocrăției asupra autoevaluării instituționale și necesitatea reducerii formalismului excesiv. Concluziile evidențiază necesitatea unei abordări flexibile în procesul de evaluare internă, permițând adaptarea acestuia la nevoile specifice ale instituțiilor de învățământ. O astfel de flexibilitate asigură transformarea evaluării interne într-un instrument eficient și relevant pentru îmbunătățirea continuă a calității educației.

**Cuvinte-cheie:** evaluare internă, eficiență educațională, debirocratizare, indicatori de performanță, calitatea educației

**Abstract.** The internal evaluation process is a key mechanism for ensuring education quality, yet its efficiency can be hindered by administrative overload and challenges in measuring outcomes. This study examines the relationship between resources used (inputs) and results obtained (outputs), highlighting that while inputs are easily quantifiable, educational impact is more complex to measure. The research proposes quantitative indicators (e.g., evaluation duration, number of tools used) and qualitative indicators (e.g., clarity of results, impact on teaching practices) that provide a more objective assessment of evaluation efficiency. Furthermore, the study emphasizes the effects of bureaucracy on institutional self-assessment and the need to reduce excessive formalism. The conclusions stress the importance of balancing administrative structure and evaluation flexibility to ensure that internal evaluation becomes a genuine tool for improving education.

**Keywords:** internal evaluation, educational efficiency, reducing bureaucracy, performance indicators, education quality.

Evaluarea internă are un rol esențial în îmbunătățirea funcționării unei instituții de învățământ, având potențialul de a contribui semnificativ la dezvoltarea acesteia. Atunci când este implementată eficient, această practică nu doar sprijină procesele educaționale interne, ci și generează beneficii tangibile pentru toți actorii implicați. Conform studiilor, o evaluare internă bine realizată poate conduce la creșterea popularității și a încrederii în rândul părinților și al comunității, îmbunătățirea rezultatelor la examenele externe, o mai bună coeziune în rândul personalului, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și un proces de învățare mai activ și mai eficient pentru elevi [2]. Prin urmare, evaluarea internă, atunci când este realizată corespunzător, contribuie la consolidarea unui mediu educațional centrat pe nevoile elevilor și la îmbunătățirea calității educației oferite. În acest context, L. Kyriakides și R. Campbell subliniază că „sistemele educaționale contemporane sunt caracterizate de cerințe crescute privind eficiența

*și calitatea, ca rezultat al două tendințe sociale principale: creșterea investițiilor în educație și sporirea cerințelor de responsabilizare din partea părinților și a societății”* [6, p.1]. Aceste aspecte evidențiază necesitatea unei abordări echilibrate, în care evaluarea să fie percepută nu doar ca un instrument de măsurare, ci și ca un proces strategic de îmbunătățire continuă a performanței educaționale.

Această perspectivă accentuează necesitatea implicării școlilor într-un proces continuu de îmbunătățire, ca răspuns la cerințele tot mai ridicate ale societății. Totuși, implementarea unei evaluări interne eficiente poate fi influențată de o serie de factori organizaționali. Pentru a înțelege mai bine acest proces, este important să clarificăm distincția dintre eficiență și eficacitate. Conform lui A. Gherguț [3], *eficacitatea reprezintă gradul în care o acțiune atinge obiectivele propuse, în timp ce eficiența constă în realizarea acestor obiective cu un consum minim de resurse*. Această definiție este completată de analiza lui A. Cicea, care consideră că „*evaluarea eficienței se bazează pe raportul dintre rezultatele obținute în sistem și resursele utilizate*” [10, p.54]. Dacă eficiența poate fi definită prin raportul dintre rezultate și resurse, evaluarea acesteia ridică provocări suplimentare din cauza naturii procesului educațional. Hanushek [4] subliniază că *educația nu este un proces instantaneu, ci își generează efectele pe termen mediu; rezultatul său, care este multidimensional și dificil de măsurat, reprezintă consecința unui proces complex influențat de numeroși factori, dintre care unii sunt în afara controlului unităților de învățământ*. Această perspectivă evidențiază dificultatea de a defini o funcție clară a „*producției educaționale*” care să includă în mod precis toate variabilele relevante și să permită măsurarea eficienței doar printr-o comparație între rezultate și așteptările potențiale.

Urmând logica de mai sus, noi credem că eficiența procesului de evaluare internă poate fi analizată prin raportul dintre resursele utilizate (*intrările*) și rezultatele obținute (*ieșirile*). Considerăm că identificarea unor indicatori relevanți pentru aceste două dimensiuni este esențială pentru a evalua obiectiv impactul evaluării. Astfel, în ceea ce privește intrările, acestea pot include:

**Resurse umane:** timpul și efortul depus de echipa de evaluare pentru a colecta și analiza datele;

**Resurse financiare:** costurile legate de formare profesională, instrumente de evaluare;

**Resurse informaționale:** ghiduri metodologice, baze de date despre performanța școlii;

**Timp alocat:** numărul de ore dedicate analizelor, întâlnirilor și elaborării rapoartelor;

**Instrumente și metode de evaluare:** chestionare, observații de clasă, interviuri cu părțile interesate, analiză SWOT, benchmark-uri comparative.

**Ieșirile (rezultatele procesului de evaluare internă)** acestea reprezintă beneficiile și îmbunătățirile generate de procesul de evaluare internă, cum ar fi:

**Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice:** formări și adaptări ale strategiilor de predare;

**Îmbunătățirea performanței elevilor:** ajustarea metodelor de predare și a curriculumului pentru a răspunde mai bine nevoilor elevilor;

**Adaptarea strategiilor de management școlar:** luarea unor decizii mai informate privind alocarea resurselor și gestionarea personalului;

**Creșterea transparenței și responsabilității:** implicarea părților interesate (părinți, elevi, profesori, autorități) în procesul de îmbunătățire a școlii;

**Reducerea birocratizării:** optimizarea procedurilor administrative pentru a elimina activitățile redundante și a reduce volumul de documente fără impact real.

Deci, dacă eficiența reprezintă raportul dintre resursele utilizate și beneficiile obținute, o **evaluare internă eficientă** este aceea care:

Folosește **metode simple, dar relevante**, evitând colectarea inutilă de date;

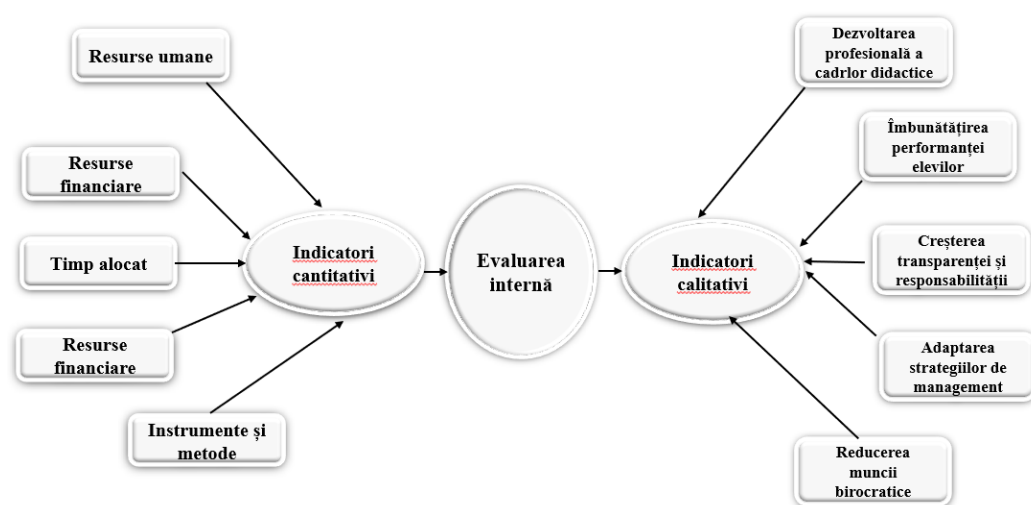
Oferă **informații utile și aplicabile**, care duc la îmbunătățirea reală a procesului educațional;

Permite **adaptabilitate** și nu devine o formalitate birocratică;

Optimizează **timpul și efortul** investit de profesori și directori, fără a crea o povară administrativă inutilă;

Conduce la **îmbunătățiri vizibile** în managementul școlii și performanța elevilor.

Astfel, credem că eficiența procesului de evaluare internă poate fi măsurată prin raportul dintre calitatea și relevanța datelor colectate și efortul investit în obținerea acestora. Cu cât procesul este mai clar, structurat și orientat spre rezultate concrete, cu atât eficiența sa crește.



**Figura 1. Intrările și ieșirile procesului de evaluare internă în educație**

Odată clarificate acestea, analiza noastră se concentrează pe măsurile care pot contribui la creșterea eficienței procesului de evaluare internă. Care ar fi acei indicatori, în baza cărora am putea să afirmăm că procesul de evaluare internă este eficient? Evaluarea internă poate fi măsurată printr-o serie de indicatori relevanți, care reflectă atât procesul, cât și impactul evaluării. Acești indicatori trebuie să fie bine definiți și adaptabili contextului educațional, astfel încât să permită o analiză obiectivă și să ofere o bază solidă pentru luarea deciziilor. Pentru a evalua eficiența procesului de autoevaluare internă, este esențial să identificăm **indicatori de proces**, care analizează modul în care se desfășoară evaluarea, și **indicatori de impact**, care reflectă efectele acestora asupra calității educației. Pentru o prezentare clară și sintetică a acestor indicatori, vom structura informațiile într-un tabel.

**Tabelul 1. Indicatori calitativi și cantitativi ai procesului de evaluare internă**

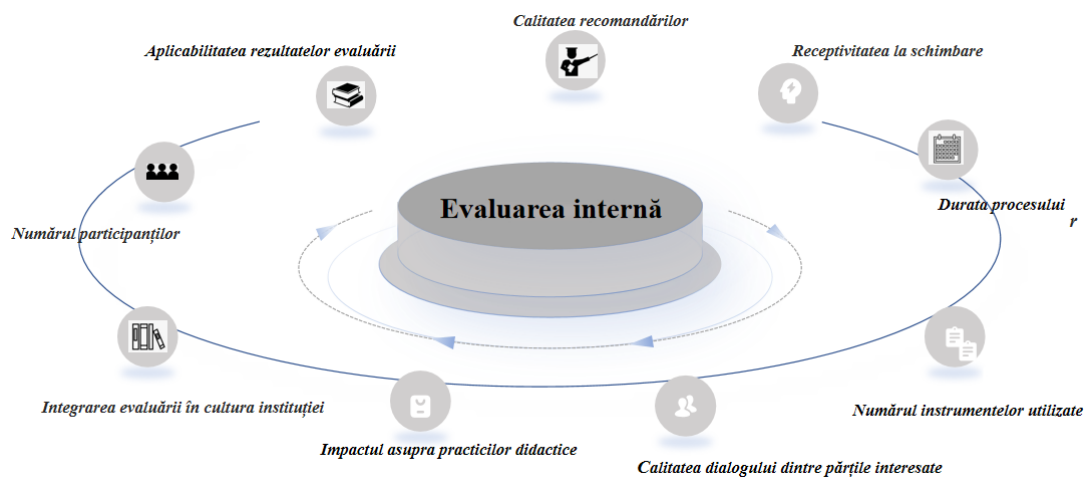
| Indicator                                    | Descriere                                                                                                                     |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Durata procesului de evaluare internă        | Numărul de zile/săptămâni necesare pentru colectarea datelor, analiza și redactarea raportului.                               |
| Numărul de instrumente utilizate în evaluare | Chestionare, interviuri, focus grupuri, observații directe, analiza documentației; compararea eficienței fiecărui instrument. |
| Rata de participare                          | Procentul profesorilor, elevilor, părinților și personalului administrativ implicați în proces.                               |

|                                                       |                                                                                 |
|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Numărul și tipul de recomandări formulate             | Câte recomandări sunt generate și câte sunt implementate în practică.           |
| Compararea timpului utilizat în ciclurile de evaluare | Analiza modului în care timpul de evaluare s-a modificat în cicluri anterioare. |

**Tabelul 2. Indicatori calitativi și cantitativi ai procesului de evaluare internă**

| Indicator                                              | Descriere                                                                                            |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Claritatea și aplicabilitatea rezultatelor evaluării   | Gradul în care rezultatele evaluării sunt comunicate clar și accesibile tuturor actorilor implicați. |
| Impactul asupra practicilor didactice                  | Dacă profesorii își schimbă strategiile de predare ca urmare a evaluării.                            |
| Gradul de integrare a evaluării în cultura instituției | Măsura în care evaluarea internă este percepută ca un proces continuu de îmbunătățire.               |
| Receptivitatea la schimbare                            | Cât de rapid și eficient sunt implementate recomandările făcute în urma evaluării.                   |
| Calitatea dialogului dintre părțile interesate         | Dacă evaluarea facilitează o comunicare mai bună între profesori, elevi și părinți.                  |

Astfel, prin utilizarea acestor indicatori, școlile pot transforma evaluarea internă dintr-un proces pur birocratic într-un instrument strategic de îmbunătățire continuă. O analiză sistematică a eficienței evaluării interne permite luarea unor decizii mai bine fundamentate, ceea ce contribuie la creșterea calității educației și la optimizarea managementului școlar. Totuși, simpla existență a acestor indicatori nu garantează un proces eficient, dacă evaluarea internă este îngreunată de proceduri birocratice excesive. În practică, excesul de documentație, obligațiile administrative redundante și controlul rigid de sus în jos pot transforma evaluarea internă dintr-un instrument de îmbunătățire într-un exercițiu de conformitate.



**Figura 2. Indicatori ai eficienței procesului de evaluare internă**

Așa cum arată cercetările din domeniu, atunci când procesul de evaluare internă este excesiv încărcat cu cerințe formale, actorii educaționali își pierd interesul și motivația de a se implica activ. În consecință, rezultatele evaluării devin mai puțin relevante pentru dezvoltarea instituției. Lipsa unei planificări structurate și a sprijinului adecvat poate amplifica aceste dificultăți. În acest sens, D. Davis subliniază că supraîncărcarea profesorilor cu sarcini administrative poate conduce la stres și anxietate, iar acumularea excesivă de inițiative poate genera „oboseala provocată de inițiative multiple” și „fixarea pe măsurători”. De asemenea, el evidențiază „existența unor tensiuni între procedurile de evaluare internă și externă, care pot

compromite eficiența reală a procesului” [2, p. 12]. Aceste aspecte arată necesitatea unui echilibru între rigurozitatea metodologică și flexibilitatea aplicării, astfel încât evaluarea internă să rămână un instrument relevant pentru îmbunătățirea continuă a calității educației. Această necesitate de flexibilitate și adaptabilitate se înscrie într-un cadru mai larg al dezbaterii privind rolul birocrăției în procesul educațional. Pe de o parte, așa cum a subliniat Weber [13], birocrăția poate funcționa ca un mecanism organizatoric eficient, bazat pe ierarhie clară, diviziunea sarcinilor și standardizarea procedurilor. Aceasta contribuie la stabilitate, responsabilitate și predictibilitate în administrarea școlilor. Pe de altă parte, A. St. Ntanos [11] **Eroare! Fără sursă de referință.** atrage atenția asupra faptului că birocrăția poate duce la procese excesiv de complexe, care generează disfuncționalități și eșecuri administrative. În acest sens, Max Weber **Eroare! Fără sursă de referință.** a descris conceptul de „colivie de fier”, subliniind riscul ca structurile administrative rigide să limiteze autonomia și inovația. De asemenea, Muringani [9] susține că birocrăția poate deveni un instrument de control excesiv, influențând activitățile profesorilor și ale personalului administrativ într-un mod care nu întotdeauna sprijină dezvoltarea instituțională. În plus, DiMaggio și Powell [9] evidențiază tendința instituțiilor educaționale de a deveni din ce în ce mai uniforme pe măsură ce încearcă să se adapteze cerințelor externe. Această standardizare excesivă poate afecta personalizarea procesului de evaluare, limitând capacitatea fiecărei școli de a-și adapta strategiile la propriile nevoi și realități specifice. Astfel, excesul de formalism poate transforma procesul de evaluare internă într-o sarcină consumatoare de timp și resurse, care își pierde adesea scopul inițial de îmbunătățire continuă. În acest sens, N. Croitoriu [1] subliniază că formalitățile administrative excesive, precum elaborarea dosarelor, rapoartelor și completarea formularelor, contribuie direct la epuizarea profesională a cadrelor didactice, reducând semnificativ timpul alocat predării și interacțiunii pedagogice directe. Pentru ca evaluarea internă să devină un instrument real de îmbunătățire, este esențială o reechilibrare între cerințele administrative și flexibilitatea procesului evaluativ, astfel încât școlile să poată utiliza eficient autoevaluarea ca instrument strategic de progres educațional.

Cercetările internaționale evidențiază faptul că, în numeroase țări europene, inclusiv într-un studiu realizat în Grecia [6], profesorii percep evaluarea internă ca o sarcină administrativă suplimentară. Un aspect semnificativ subliniat de respondenți în acest studiu este caracterul birocratic și consumator de timp al autoevaluării, ceea ce duce la o percepție negativă a acesteia: *„Participarea la autoevaluare este percepută ca o povară asupra programului, din cauza naturii birocratice și consumatoare de timp a procedurilor relevante”* [6, p. 8]. De asemenea, este evidențiat riscul ca evaluarea internă să fie utilizată ca un mecanism birocratic sau chiar punitiv, ceea ce afectează motivația cadrelor didactice și relațiile de colaborare în cadrul instituțiilor de învățământ. *„Autoevaluarea nu ar trebui să acționeze ca un instrument birocratic sau punitiv, deoarece creează imediat sentimente negative, neîncredere și lipsă de dorință de cooperare* [6, p. 8].

În ultimii ani și cadrele didactice din Republica Moldova au semnalat autorităților că munca lor devine excesiv de birocratică, fiind nevoiți să completeze numeroase rapoarte, formulare și documente administrative care reduc timpul dedicat procesului educațional propriu-zis. Această tendință afectează autonomia profesorilor și eficiența activităților didactice, transformând birocrăția într-un obstacol în calea dezvoltării sistemului educațional. Primele acțiuni concrete pentru debirocratizarea muncii pedagogilor au fost inițiate în anul 2017, când Ministerul Educației și Cercetării (MEC) a propus un prim pachet de măsuri ce vizau reducerea sarcinilor birocratice în sistemul de raportare din învățământul general. Ulterior, în 2023, MEC a

lansat o nouă inițiativă axată pe debirocratizare, care includea măsuri precum: instituirea unui moratoriu asupra controalelor externe, limitarea numărului de documente obligatorii pentru instituțiile de învățământ și eliminarea unor rapoarte elaborate de cadrele didactice și manageriale. De asemenea procesul de evaluare externă desfășurat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație a fost suspendat temporar. Conform anunțului oficial, „De la 1 ianuarie, ANACEC nu va mai desfășura controale externe în instituțiile de învățământ. Agenția va avea jumătate de an la dispoziție pentru a schimba modul în care evaluează școlile și pentru a propune o nouă variantă a metodologiei de evaluare, una mai simplă, mai clară și care să evalueze într-adevăr calitatea procesului educațional și nu doar niște hârtii” [11]. Este important de menționat că evaluarea externă se bazează pe rezultatele evaluării interne, ceea ce subliniază nevoia de a simplifica acest proces intern. Necesitatea debirocratizării muncii pedagogilor și a simplificării procesului de evaluare a fost inclusă și în *Strategia Educației 2030*. Documentul prevede „simplificarea procedurilor de documentare și raportare a activității organelor locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ) și instituțiilor de învățământ prin utilizarea eficientă a Sistemului Informațional de Management în Educație”[5, p.28]. Aceste măsuri sunt esențiale pentru a transforma munca pedagogilor, reducând povara birocratică și permițându-le să se concentreze mai mult pe activitățile de predare, în beneficiul direct al elevilor și al calității actului educațional.

În ceea ce urmează ne propunem să analizăm Metodologia de evaluare a instituției de învățământ[7] din perspectiva birocratică, pentru a identifica dacă acest act normativ conține trăsături caracteristice fenomenului. Vom examina structura și cerințele metodologiei pentru a determina în ce măsură acestea impun sarcini administrative excesive sau inutile asupra cadrelor didactice și instituțiilor de învățământ. Analiza va urmări identificarea elementelor care favorizează formalismul excesiv, documentația redundantă și alte aspecte care depășesc scopul unei evaluări relevante și eficiente.

**Tabelul 3. Corelarea trăsăturilor birocratice cu prevederile Metodologiei de evaluare a instituției de învățământ**

| <u>Trăsături ale muncii birocratice</u>       | <u>Aspecte din metodologia de evaluare internă</u>                                                                                                            |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Ierarhie clară</u>                         | Comisia de evaluare internă este constituită anual prin ordinul directorului, iar președintele comisiei este directorul instituției sau unul dintre adjuncți. |
| <u>Reguli și proceduri stricte</u>            | Metodologia prevede utilizarea unui punctaj standardizat (1, 0.5, 0) pentru fiecare indicator, raportat la valoarea ponderală a acestuia.                     |
| <u>Documentație extensive</u>                 | Raportul de autoevaluare trebuie să conțină până la 15 pagini, incluzând anexe, tabele și grafice elaborate de instituție.                                    |
| <u>Impersonalitate</u>                        | Standardele și indicatorii sunt aplicate uniform tuturor instituțiilor, indiferent de specificul local sau de caracteristicile particulare ale școlii.        |
| <u>Specializare și diviziunea muncii</u>      | Sarcinile comisiei sunt împărțite între membrii acesteia, cu responsabilități pentru colectarea de dovezi și redactarea raportului.                           |
| <u>Accent pe produs, nu pe proces</u>         | Se pune accent pe realizarea unui raport scris care să documenteze conformitatea cu standardele, în detrimentul analizei proceselor educaționale.             |
| <u>Lipsa de flexibilitate</u>                 | Evaluarea internă presupune evaluarea tuturor standardelor și indicatorilor, fără posibilitatea de a adapta procesul la nevoile și prioritățile instituției.  |
| <u>Consum mare de timp pentru documentare</u> | Cadrele didactice sunt implicate în colectarea și întocmirea dovezilor, în special documente oficiale, pentru fiecare standard și indicator.                  |

În primul rând remarcăm faptul că Metodologia [7] conține reguli și procedurile stricte, precum impersonalitatea aplicării standardelor și indicatorilor de evaluare. Acest aspect accentuează lipsa de flexibilitate și adaptabilitate a metodologiei la contextul local, creând astfel o distanță între scopul evaluării și nevoile reale ale instituțiilor, care ignoră specificul și nevoile particulare ale fiecărei școli. Documentația extensivă și accentul pe produs (raportul scris) în detrimentul procesului educațional evidențiază o orientare excesivă spre conformitate formală, în loc de o abordare centrată pe îmbunătățirea calității procesului educațional. Totodată, una dintre principalele slăbiciuni ale modelului de evaluare internă din Republica Moldova este faptul că procesul nu se desfășoară progresiv pe parcursul anului școlar, ci este concentrat în mod predominant la finalul acestuia. Absența unei evaluări pe parcurs face imposibilă identificarea și corectarea problemelor în timp real. Astfel, eventualele disfuncționalități sau abateri de la obiectivele strategice ale școlii rămân neabordate până la final. Eforturile de colectare și analiză a datelor sunt concentrate într-un timp scurt, ceea ce poate duce la oboseală, erori și o analiză superficială a informațiilor colectate. Astfel, credem că evaluarea riscă să devină un exercițiu birocratic, axat pe completarea formularelor și colectarea de dovezi documentare, în loc să fie un instrument real de îmbunătățire continuă a procesului educațional.

Tendențele actuale în educație indică o tranziție către modele mai flexibile și mai orientate spre rezultate, în care evaluarea nu este percepută ca un exercițiu birocratic, ci ca un instrument real de îmbunătățire a calității educației. Prin dezvoltarea unor metodologii mai adaptabile și integrarea tehnologiilor digitale, procesul de evaluare internă poate deveni mai eficient, mai relevant și mai puțin împovărat pentru cadrele didactice și managerii școlari. De asemenea, colaborarea dintre școli, autorități și experți în educație poate facilita implementarea unor practici inovatoare, care să asigure că evaluarea nu doar măsoară performanțele, ci contribuie activ la dezvoltarea instituțională și profesională.

#### Referințe bibliografice:

1. CROITORIU. N., Particularități ale epuizării profesionale a cadrelor didactice, teză de doctor în psihologie, Universitatea de Stat din Moldova, [anacec.md/files/Croitoru-teza.pdf](https://anacec.md/files/Croitoru-teza.pdf)
2. DAVIES, D., RUDD, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. National Foundation for Educational Research. ISBN: 1903880033.
3. GHERGUȚ, A., *Management general și strategic în educație: Ghid practic*. Iași: Editura Polirom, 2007. ISBN: 978-973-46-0586-6.
4. HANUSHEK, E.A., The Role of Education Quality for Economic Growth. Article, February 2007. Available at: [ResearchGate](https://www.researchgate.net/publication/228111111).
5. HOTĂRÂREA GUVERNULUI nr. 114 din 07 martie 2023 privind aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. Publicată în Monitorul Oficial Nr. 134-137, art. 289, din 20 aprilie 2023.
6. KYRIAKIDES, L., CAMPBELL, R. J. (2004). *School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures*. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
7. METODOLOGIA DE EVALUARE A INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL, Ordinul MECC nr. 581 din 23.06.2020.
8. SIMONS, H., Enhancing the quality of education through school self- evaluation In M. K. Lai & S. Kushner (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-evaluation*. *Advances in Program Evaluation* Volume 14. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
9. TEOH, H. K., KANNAN, S., CHUA, Y. P. (2017). *The effect of school bureaucracy on the relationship between principals' leadership practices and teacher commitment in Malaysia secondary schools*. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*
10. CICEA, C. (2005). *Aspecte privind eficiența în sfera educației*. *Revista de Economie*, 2(5), 50. Retrieved from [www.management.ase.ro/reveconomia/2005-2/5.pdf](http://www.management.ase.ro/reveconomia/2005-2/5.pdf)
11. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. (2023, decembrie 18). *MEC anunță o serie de măsuri de debirocratizare a sistemului educațional*. Retrieved from

<https://mec.gov.md/ro/content/mec-anunta-o-serie-de-masuri-de-debirocatizare-sistemului-educational> NTANOS, SF. A., BOULOUTA, K., "Birocrația-biopatologie în educație și administrație." *International Journal of Strategic Change Management* 4, no. 2 (2012): 129-138. <https://doi.org/10.1504/IJSCM.2012.046502>.

12.

13. WAGNER, P., *Макс Вебер и модерн XXI века* [Max Weber and Modernity of the 21st Century]. <https://cyberleninka.ru/article/n/maks-veber-i-modern-xxi-veka>

## PREDAREA TIP STE(A)M LA CLASA PREGĂTITOARE - UTILITATE, NECESITATE, MODEL DE ACTIVITATE

### STE(A)M TYPE TEACHING IN THE PREPARATORY CLASS - USEFULNESS, NEED, ACTIVITY MODEL

*Crina Alina NIȚĂ, doctorandă,  
Școala gimnazială nr.79, București, România*

*Crina Alina NIȚĂ, PhD student,  
Gymnasium School no 79, Bucharest, Romania  
ORCID: 0009-0000-0732-0814  
e-mail: [nitacrina@yahoo.com](mailto:nitacrina@yahoo.com)*

**Rezumat.** Activitatea „Ziua Dovleacului” a fost organizată pentru a demonstra eficiența abordării STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă, Matematică) în dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii din ciclul primar. Aceasta a integrat experimente științifice, activități matematice, artistice și creative, având ca punct central dovleacul. Elevii au participat la un experiment de flotabilitate, unde au descoperit conceptul de densitate și au formulat ipoteze [5, p. 22]. Au realizat măsurători, au estimat numărul de semințe dintr-un dovleac și au explorat acest fruct prin desen, colaj și scriere creativă. [7, pp. 40-41] Un alt moment inovator a fost experimentul cu bomboanele Skittles, unde au observat dizolvarea culorilor, stimulând astfel gândirea critică și exprimarea verbală [3, pp. 12-14] De asemenea, prin integrarea muzicii și mișcării, elevii au fost implicați. Într-un proces educațional holistic, care le-a dezvoltat fluența verbală și coordonarea.

Rezultatele au evidențiat creșterea motivației și implicării elevilor, îmbunătățirea abilităților de argumentare și colaborare, precum și consolidarea cunoștințelor interdisciplinare. Prin acest tip de învățare experimentală, STEAM s-a dovedit o metodă eficientă în stimularea creativității și a competențelor de comunicare.

**Cuvinte-cheie:** educație STEAM, competențe de comunicare, interdisciplinaritate, activitate didactică, învățare experimentală.

**Abstract.** The „Pumpkin Day” activity was organized to demonstrate the effectiveness of the STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) approach in developing communication skills in primary school students. It integrated scientific experiments, mathematical activities, artistic creations, and creative writing, all centered around the pumpkin.

Students participated in a buoyancy experiment, where they explored the concept of density and formulated hypotheses. They conducted measurements, estimated the number of seeds inside a pumpkin, and engaged in artistic activities such as drawing, collage-making, and storytelling. A particularly innovative moment was the Skittles experiment, where they observed color dissolution, enhancing their critical thinking and verbal expression. Additionally, through music and movement, students actively participated in a holistic educational process that improved their verbal fluency and coordination.

The results highlighted increased motivation and engagement, improved reasoning and collaboration skills, and enhanced interdisciplinary knowledge. This experiential learning approach proved that STEAM education is an effective method for fostering creativity and communication skills while making learning more interactive and engaging.

**Keywords:** STEAM education, communication skills, interdisciplinarity, educational activity, experiential learning.

### Introducere

Educația STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) reprezintă o abordare pedagogică modernă care promovează integrarea disciplinelor științifice cu cele umaniste, oferind elevilor oportunități de învățare aplicată și experimentală. Această metodă urmărește dezvoltarea gândirii critice, a colaborării și a creativității, competențe esențiale pentru succesul în societatea contemporană. [1]

În acest context, „Ziua Dovleacului” a fost concepută ca un proiect educațional integrat,

având scopul de a demonstra aplicabilitatea STEAM în **dezvoltarea competențelor de comunicare la elevii** din ciclul primar. Pe parcursul activității, elevii au fost implicați într-o serie de exerciții care le-au stimulat curiozitatea, i-au ajutat să exploreze concepte științifice și să își dezvolte abilități de comunicare orală și scrisă.

### **Metodologie**

Cercetarea a fost realizată printr-o abordare calitativă, bazată pe analiza observațiilor directe și a produselor activităților elevilor. Metoda principală utilizată a fost observarea participativă, completată de interviuri semi-structurate cu cadrele didactice și de analiza reflecțiilor scrise ale elevilor.

#### *Descrierea eșantionului*

Studiul a fost realizat într-o clasă de învățământ primar, cu un număr de 25 de elevi cu vârste cuprinse între 7 și 9 ani. Elevii au fost selectați pe baza participării voluntare, iar activitatea s-a desfășurat pe parcursul unei zile didactice.

#### *Etapale activității*

Activitatea a fost structurată în cinci etape principale:

**Introducerea temei:** Elevii au fost expuși la o poezie introductivă pentru a le stimula curiozitatea. Pentru a exemplifica aplicarea abordării STEAM în dezvoltarea *competențelor de comunicare* la elevii din ciclul primar, a fost organizată activitatea „Ziua Dovleacului”, o experiență interdisciplinară menită să combine elemente de Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică. Prin această activitate, elevii au fost implicați în procesul de învățare activă, explorând dovleacul din multiple perspective și dezvoltându-și atât *competențele de comunicare orală și scrisă*, cât și capacitatea de a colabora și de a argumenta logic.

Ziua a început printr-o activitate de captare a atenției, în care elevii au fost introduși în tematica dovleacului printr-o poezie intitulată „Dacă vrei să fii Columb”, menită să le stimuleze curiozitatea și dorința de a descoperi. Acest moment a fost urmat de o prezentare interactivă sub forma unei povești despre dovleac, livrată printr-un material PPT, care a pus accent pe utilizările acestuia, de la alimentație până la sculptură și experimente științifice. Elevii au fost încurajați să pună întrebări, să facă observații și să își exprime propriile idei cu privire la acest fruct.



**Explorarea senzorială:** Elevii au analizat dovleacul folosindu-și simțurile și au formulat ipoteze despre proprietățile acestuia.

După această introducere, s-a trecut la explorarea concretă a dovleacului. Elevii au fost provocați să îl analizeze vizual și tactil, să descrie culoarea, textura și dimensiunea acestuia, să facă ipoteze despre ce se află în interior și să discute despre utilizările sale practice. Această etapă a oferit un context excelent pentru dezvoltarea vocabularului și pentru exersarea capacității de argumentare orală, deoarece fiecare elev a trebuit să își susțină observațiile și să le compare cu ale colegilor săi.

**Experiment științific:** S-a realizat un test de flotabilitate pentru a demonstra conceptul de densitate. [7, pp. 35-36]

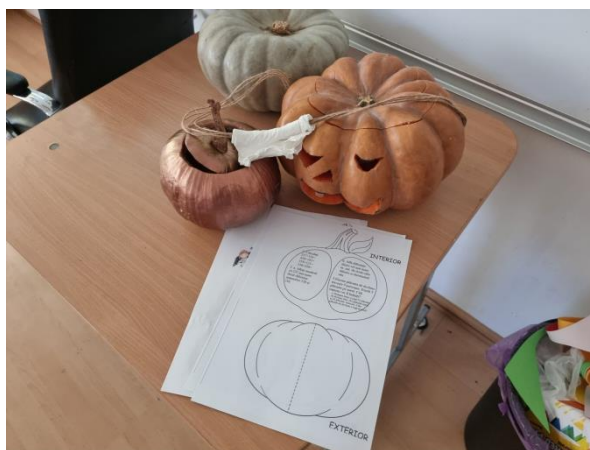
Un element esențial al activității a fost componenta științifică, în care elevii au participat la un experiment inedit: au fost întrebați dacă un dovleac se va scufunda sau va pluti atunci când este plasat în apă. Inițial, mulți dintre ei au fost convinși că, datorită dimensiunii mari și greutății aparente, dovleacul se va scufunda. Cu toate acestea, când experimentul a fost realizat, dovleacul a rămas la suprafață, provocând uimire și curiozitate. Profesorul a explicat că acest fenomen se datorează faptului că interiorul dovleacului conține mult aer, ceea ce îl face mai puțin dens decât apa. Elevii au fost astfel expuși la conceptele de flotabilitate, densitate și echilibru, consolidându-și în același timp capacitatea de a pune întrebări și de a formula concluzii bazate pe observații directe.



#### **Măsurători și estimări:**

Un alt aspect important al activității a fost cel matematic. Elevii au lucrat în echipe pentru a măsura și compara dimensiunile diferitelor dovleci. Au utilizat rigle și panglici metrice pentru a calcula înălțimea și circumferința dovleacului, iar apoi au fost provocați să estimeze numărul de semințe din interior. După ce fiecare echipă și-a înregistrat predicțiile, dovlecii au fost deschiși, iar elevii au început să numere efectiv semințele. Această activitate nu doar că a dezvoltat abilități matematice, dar a și încurajat lucrul în echipă, comunicarea și împărtășirea strategiilor pentru obținerea unor estimări cât mai precise.

Elevii au măsurat dimensiunile dovleacului și au estimat numărul de semințe, aplicând concepte matematice.



**Activități creative și reflecții:** Elevii au realizat colaje artistice și au scris scurte compuneri despre experiența lor. În continuare, s-a realizat o activitate creativă inspirată de componenta artistică a modelului STEAM. Elevii au primit fișe ilustrative cu conturul unui dovleac, pe care au trebuit să le decoreze prin tehnica colajului, folosind semințe de dovleac și sfoară. Pe lângă aspectul vizual al activității, aceștia au fost încurajați să creeze și o scurtă poveste despre dovleacul lor, dezvoltându-și astfel abilitățile narrative și capacitatea de exprimare scrisă. Unii au imaginat

dovleci fermecați care prind viață, alții au scris povești despre fermieri și recolte, iar alții au descris rețete culinare în care dovleacul joacă rolul principal. Această etapă a activității a demonstrat modul în care arta și literatura pot fi integrate în modelul STEAM pentru a îmbunătăți comunicarea și creativitatea elevilor.

Activități de comunicare prin observare și descriere

Un exemplu captivant de activitate integrată în pedagogia alternativă este experimentul cu bomboanele Skittles, care transformă un aranjament colorat într-o imagine asemănătoare unui dovleac, printr-un proces de dizolvare a coloranților în apă. Această activitate combină observația științifică cu dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă, stimulând creativitatea și colaborarea între elevi.

Descrierea experimentului

Pentru a realiza acest experiment, elevii au avut la dispoziție bomboane Skittles în culorile specifice dovleacului (portocaliu, galben, verde) și o farfurie cu apă. Ei au fost încurajați să aranjeze bomboanele în forma unui dovleac, apoi să adauge apă caldă și să observe cum culorile se dizolvă și se amestecă pentru a crea imaginea dorită.

În timpul experimentului, elevii au fost ghidați printr-un set de întrebări deschise, menite să le stimuleze gândirea critică și să le dezvolte competențele de exprimare orală: **Ce observați în primele momente după adăugarea apei? Cum se schimbă culorile și cum se îmbină între ele? Ce credeți că determină dizolvarea coloranților din bomboane? Cum ați descrie acest fenomen unei persoane care nu l-a văzut niciodată?**

După finalizarea experimentului, elevii au fost încurajați să redacteze o scurtă descriere a procesului utilizând structuri narative și descriptive:

**Utilizarea muzicii și mișcării în tema dovleacului: o abordare holistică a comunicării**

În pedagogiile alternative, în special în metodele Waldorf și Montessori, muzica și mișcarea sunt utilizate ca instrumente esențiale pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și expresie. Activitățile bazate pe ritm, sunet și mișcare sprijină procesul de învățare prin stimularea memoriei, a coordonării și a cooperării între elevi. [2, 6]. Pornind de la tema dovleacului și utilizând resurse video precum cele sugerate (ex. cântece și mișcări tematice), profesorul a propus o serie de activități care au combinat muzica, mișcarea și povestirea interactivă. Activitatea s-a desfășurat astfel:

Elevii au fost invitați să discute despre simbolistica dovleacului în diferite culturi (de exemplu, în tradiția toamnei și a Halloween-ului) și să descrie caracteristicile sale.

**Interpretarea unui cântec tematic despre dovleac** – Profesorul a prezentat un cântec ritmat despre dovleac, iar elevii au fost încurajați să repete versurile și să le asocieze cu mișcări specifice (ex. formarea unui cerc pentru a imita un dovleac, ridicarea mâinilor pentru a imita creșterea acestuia).

**Joc de rol și dramatizare**, elevii au fost împărțiți în grupuri și au creat mici scenete inspirate din viața unui dovleac (de la sămânță la fruct matur) sau din povești cu dovleci fermecați. Această activitate a stimulat creativitatea, exprimarea orală și interacțiunea socială.

**Scriere creativă și desen**, elevii au fost încurajați să își imagineze o poveste în care dovleacul avea un rol magic și să o redea printr-un text scurt sau un desen explicativ. [2, p. 30, 4, 55]

**Rezultate și discuții**

Analiza rezultatelor a evidențiat mai multe aspecte relevante privind impactul activității asupra dezvoltării elevilor.

La finalul activității, fiecare elev a primit o fișă de observație pe care a trebuit să își noteze concluziile despre ce a învățat în urma experienței. Această etapă a fost esențială pentru consolidarea cunoștințelor și pentru reflecția asupra procesului de învățare. Elevii au discutat despre surprizele pe care le-au descoperit, despre aspectele care le-au plăcut cel mai mult și despre noile cunoștințe pe care le-au dobândit.

#### *Dezvoltarea competențelor de comunicare*

Conform teoriilor pedagogice formulate de Vygotsky (1978) [8], dezvoltarea limbajului este esențială pentru progresul cognitiv al elevilor, iar interacțiunile sociale joacă un rol primordial în această evoluție. În cadrul activității „Ziua Dovleacului”, elevii au fost implicați în dialoguri ghidate, formulând întrebări și răspunsuri, ceea ce a contribuit la dezvoltarea clarității și coerenței în exprimare. Discuțiile despre proprietățile dovleacului au facilitat utilizarea unui vocabular științific precis, consolidând astfel competențele de comunicare orală și scrisă.

Potrivit lui Bruner (1983) [9], învățarea este un proces activ, bazat pe explorare și dialog. Elevii au fost încurajați să își exprime observațiile într-un mod argumentativ, justificându-și ideile prin exemple concrete. Această abordare a contribuit la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de formulare a unor concluzii bine fundamentate. De asemenea, utilizarea narațiunii ca metodă pedagogică a permis elevilor să își dezvolte competențele de exprimare creativă, permițându-le să redea în mod coerent experiențele trăite în cadrul activității.

#### *Implicarea activă și gândirea critică*

John Dewey (1938) susținea că învățarea prin experiență este fundamentul unei educații eficiente. [10]

Experimentul de flotabilitate a fost un exemplu concret de învățare activă, deoarece a transformat un concept abstract într-o experiență tangibilă. Elevii au fost inițial surprinși de faptul că dovleacul plutește, ceea ce a determinat formularea unor ipoteze și explorarea unor explicații bazate pe observații directe.

Piaget (1952) [11] sublinia că elevii învață cel mai bine atunci când sunt implicați în procese de investigare activă. În acest context, elevii au aplicat principiile flotabilității, utilizând raționamente logice pentru a înțelege de ce dovleacul rămâne la suprafața apei. Această abordare le-a permis să își dezvolte gândirea critică și să își exerseze capacitatea de a corela observațiile cu concepte științifice.

În plus, experimentul a facilitat dezvoltarea competențelor metacognitive, elevii fiind încurajați să își analizeze propriile raționamente și să își revizuiască ipotezele inițiale pe baza rezultatelor observate. Astfel, această metodologie educațională a consolidat nu doar cunoștințele științifice, ci și abilitatea elevilor de a evalua critic informațiile și de a formula concluzii logice.

#### *Aplicarea cunoștințelor matematice*

Conform studiilor lui Skemp (1976) asupra învățării conceptuale a matematicii, aplicarea cunoștințelor în contexte practice este esențială pentru dezvoltarea unei înțelegeri profunde a conceptelor numerice.[12] În cadrul activității „Ziua Dovleacului”, elevii au utilizat rigle și panglici metrice pentru a măsura dimensiunile dovleacului, ceea ce le-a permis să își exerseze competențele de măsurare și estimare.

În plus, activitatea de estimare a numărului de semințe a oferit elevilor oportunitatea de a experimenta conceptul de aproximare și de a înțelege eroarea de măsurare. Potrivit cercetărilor lui van de Walle (2004) [13], astfel de activități ajută elevii să dezvolte o înțelegere mai profundă a relațiilor matematice, întrucât îi obligă să își ajusteze predicțiile pe baza observațiilor directe.



Un alt aspect semnificativ al acestei etape a fost utilizarea strategiilor de grup pentru rezolvarea problemelor. Prin colaborare, elevii au discutat diferite metode de numărare și au comparat rezultatele obținute, ceea ce le-a consolidat abilitățile de raționament logic și cooperare.

#### *Stimularea creativității prin artă*

Conform lui Gardner (1983), inteligențele multiple includ dimensiuni artistice și vizuale care trebuie integrate în procesul educațional. [14] În cadrul activității „Ziua Dovleacului”, elevii au realizat colaje și desene inspirate de tematica dovleacului, ceea ce le-a permis să își exprime ideile într-un mod personalizat și creativ.

Eisner (2002) afirmă că arta joacă un rol fundamental în dezvoltarea expresivității și a gândirii divergente. [15] Elevii au fost încurajați să creeze povești în jurul dovleacului lor decorat, dezvoltându-și astfel competențele narative și capacitatea de a structura ideea într-un mod logic și captivant. Această activitate a facilitat nu doar exprimarea artistică, ci și utilizarea elementelor de povestire ca metodă de consolidare a învățării experiențiale.



Integrarea artei în educația STEAM oferă, conform lui Robinson (2011), un cadru ideal pentru stimularea imaginației și pentru formarea unei gândiri flexibile. Elevii au fost încurajați să exploreze diverse tehnici creative și să își exprime perspectivele unice, ceea ce a dus la o diversitate de abordări și stiluri în lucrările finale. [7, pp. 40-41; 6, p. 50]

Dezvoltarea competențelor de comunicare, științifice și creative prin metode alternative de predare este susținută de teorii pedagogice internaționale care subliniază importanța **învățării experiențiale, colaborative și mult senzoriale**. Activitățile propuse, precum **experimentul Skittles** și **integrarea muzicii și mișcării** [3, pp. 12-14; 7, pp. 45-46], demonstrează aplicabilitatea acestor teorii în stimularea unui proces educațional activ și eficient.

#### **Concluzii**

Aplicarea metodologiei STEAM prin activitatea „Ziua Dovleacului” a demonstrat eficiența acestei abordări în dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor. Experiența practică și

integrarea diferitelor domenii educaționale au facilitat un proces de învățare autentic, motivant și eficient.

Prin această activitate, s-a demonstrat clar că abordarea STEAM nu doar că facilitează înțelegerea interdisciplinară a unui subiect, dar și contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă și orală. Elevii au fost nevoiți să își exprime gândurile, să colaboreze, să argumenteze și să își împărtășească observațiile într-un mod clar și structurat. De asemenea, integrarea diferitelor domenii (știință, matematică, artă și comunicare) a transformat învățarea într-o experiență dinamică și captivantă, ceea ce a contribuit la o mai bună reținere a informațiilor și la dezvoltarea gândirii critice.

Această activitate arată cum metodele STEAM pot fi aplicate în învățământul primar pentru a transforma lecțiile în experiențe interactive, relevante și captivante pentru elevi. În plus, oferă un model de bună practică pentru profesorii care doresc să îmbine mai multe domenii în procesul de predare și să încurajeze comunicarea activă în clasă.

Se recomandă replicarea acestui model de activitate în alte contexte educaționale, adaptând tematica și metodele la specificul grupului de elevi. Educația STEAM se dovedește a fi un instrument pedagogic valoros, capabil să îmbunătățească nu doar competențele cognitive, ci și atitudinea elevilor față de învățare.

#### **Referințe bibliografice:**

1. PERIGNAT, S.; KATZ-BUONINCONTRO, J. *STEAM in practice and research: An integrative literature review*. Thinking Skills and Creativity, 2019.
2. Warwick Commission Report. *Enriching Britain: Culture, Creativity and Growth*. The University of Warwick, 2015.
3. CLA. *STEAM for Education, Employment, and Economy*. Creative Learning Alliance, 2015.
4. National Science Foundation. *Broadening Participation in STEM Education*. NSF Reports, 2007.
5. YAKMAN, G. *STEAM education: An overview of creating a model of integrative education*. Virginia Polytechnic Institute and State University, 2008.
6. LAND, M. H. *Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM*. Procedia Computer Science, 2013.
7. COROPCEANU, E.; CAZACIOC, N. Conceptul educațional STEAM—manifest al transferului tehnologic în educație. În: *Univers Pedagogic*. 2023, p. 79, 59-66.
8. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
9. BRUNER, J. S. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W. W. Norton & Co., 1983.
10. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
11. PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: Internat. Universities Press, 1952.
12. SKEMP, R. R. *Relational understanding and instrumental understanding*. Mathematics Teaching 77, 1976, pp. 20-26.
13. VAN DE WALLE, J. A. *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. 5th Edition. Boston: Allyn and Bacon, 2004.
14. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
15. EISNER, E. W. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press, 2002.
16. ROBINSON, K. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester, UK: Capstone, 2011.

## ROLUL REALITĂȚII AUGMENTATE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ARTISTICE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

### THE ROLE OF AUGMENTED REALITY IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC SKILLS IN PRIMARY STUDENTS

*Zinica NOUR APOSTOL, doctorandă,  
România*

*Zinica NOUR APOSTOL, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0003-6766-9251

e-mail: [zinicanour@yahoo.com](mailto:zinicanour@yahoo.com)

**Rezumat.** Materialul explorează potențialul realității augmentate (AR) în dezvoltarea competențelor artistice la elevii de ciclu primar. Prezentând o secvență metodologică originală, lucrarea descrie patru etape esențiale, combinând predarea tradițională a artelor vizuale cu tehnologia AR pentru a stimula creativitatea, gândirea critică și interesul elevilor. Începe cu explorarea interactivă a artelor, folosind AR ca un instrument pentru a aduce opere de artă la viață și a oferi un context cultural îmbogățit. Următoarea fază încurajează creația artistică personală, unde elevii folosesc cunoștințele dobândite pentru a crea propriile lucrări, utilizând tehnici tradiționale. În etapa de augmentare, lucrările fizice sunt combinate cu elemente digitale, oferind o nouă dimensiune și extinderea expresiei artistice. Proiectul se finalizează cu prezentarea și evaluarea lucrărilor într-un cadru colaborativ, unde feedback-ul comunității educative și interacțiunea întăresc învățarea. Articolul subliniază modul în care AR poate transforma educația artistică, făcând-o mai accesibilă și atractivă, pregătind elevii pentru cerințele secolului XXI.

**Cuvinte-cheie:** realitate augmentată, tehnologie inovativă, creație.

**Abstract.** The material explores the potential of augmented reality (AR) in developing artistic skills in primary school students. Presenting an original methodological sequence, the paper describes four essential stages, combining traditional visual arts teaching with AR technology to stimulate students' creativity, critical thinking and interest. It begins with interactive exploration of the arts, using AR as a tool to bring artworks to life and provide an enriched cultural context. The next phase encourages personal artistic creation, where students use the knowledge acquired to create their own works, using traditional techniques. In the augmentation stage, physical works are combined with digital elements, providing a new dimension and expansion of artistic expression. The project concludes with the presentation and assessment of works in a collaborative setting, where feedback from the educational community and interaction reinforce learning. The article highlights how AR can transform art education, making it more accessible and engaging, preparing students for the demands of the 21st century.

**Keywords:** augmented reality, innovative technology, creation.

Pentru a concretiza modul în care realitatea augmentată poate fi integrată eficient în formarea competențelor artistice, propunem o secvență metodologică originală destinată elevilor de ciclul primar (clasele III-IV, de exemplu). Această secvență îmbină strategii clasice de predare a artelor vizuale cu elemente de realitate augmentată, urmărind să stimuleze interesul, creativitatea și gândirea critică a copiilor. Metoda este structurată pe patru etape esențiale, fundamentate pedagogic:

1. **Explorare interactivă a artei (faza de inspirație):** Profesorul inițiază lecția printr-o activitate de descoperire vizuală augmentată, menită să trezească curiozitatea elevilor și să le ofere repere culturale. De exemplu, se poate utiliza o aplicație AR de tip galerie virtuală sau muzeu virtual: în clasă sunt amplasate postere/imagini care acționează ca markere AR – când elevii le scanează cu tableta, pe ecran apar opere de artă faimoase în format 3D sau animații ce prezintă elemente din tablouri celebre. Elevii se plimbă prin clasă ca într-un muzeu improvizat, explorând lucrările augmentate și ascultând scurte explicații audio sau textuale integrate în experiență. Această etapă

are rolul de a crea contextul cultural și de a oferi modele artistice. Din punct de vedere științific, ea se bazează pe teoria învățării prin imersie și contextualizare [1]. Elevii învață mai ușor când informația este ancorată într-un mediu bogat și concret. Realitatea augmentată oferă exact acest cadru: un mediu în care arta “prinde viață” și poate fi experimentată direct, fapt ce sporește motivația și focalizarea atenției. De asemenea, etapa de explorare corespunde fazei de observație activă din pedagogia artistică, stimulând capacitatea de analiză vizuală: copiii identifică culori, forme, personaje, discută ce văd, pun întrebări – toate acestea într-un mod natural, interactiv. Profesorul facilitează discuția, îndrumând elevii să observe detalii (ex: “Priviți cum prinde viață pictura lui Van Gogh – ce elemente apar în animație și de ce credeți că sunt importante?”) [2]. Astfel, elevii acumulează cunoștințe despre limbajul plastic și diferite stiluri artistice într-un mod ludic, pregătindu-i pentru faza următoare.

2.

**Creație artistică personală (faza de aplicație practică):** După ce au fost inspirați de capodoperele explorate prin AR, elevii sunt îndrumați să devină ei înșiși **creatori de artă**. În această etapă, clasa revine la instrumentele tradiționale: hârtie, creioane colorate, acuarele, plastilină etc., în funcție de tema aleasă. Sarcina poate fi, de pildă: “Desenați o creatură fantastică inspirată de elementele pe care le-ați văzut în operele augmentate” sau “Pictați un peisaj în stilul artistului preferat din cei descoperiți azi”. Scopul este ca fiecare copil să realizeze o lucrare plastică originală, punând în practică elementele învățate (culori complementare, forme geometrice vs. organice, compoziție ș.a.). Această învățare prin proiect este fundamentată pe principiile constructiviste – copiii construiesc activ cunoștințe noi pornind de la experiența anterioară de explorare. Ei își exersează competențele tehnice (de desen, pictură, modelaj), dar și pe cele de planificare și exprimare creativă, alegând modul în care să-și transpună ideile pe hârtie. De asemenea, se dezvoltă gândirea critică și abilitățile de rezolvare de probleme, deoarece elevii trebuie să decidă *cum* să încorporeze un anumit element văzut (de exemplu, “Cum pot să arăt mișcarea în desenul meu așa cum am văzut în animația AR?”). Profesorul oferă feedback formativ pe parcurs, încurajând originalitatea și explicând eventuale concepte neînțelese. Din punct de vedere științific, această etapă reflectă importanța învățării practice în educația artistică – numeroși pedagogi de artă subliniază că elevii își dezvoltă competențele artistice prin learning by doing, adică prin experimentare directă și practică susținută. Astfel, etapa de creație consolidează atât aptitudinile artistice (mânuierea instrumentelor, combinarea materialelor), cât și încrederea în sine a elevilor ca autori de producții artistice proprii [5].

3.

**Integrarea realității augmentate în creațiile elevilor (faza de augmentare):** Aceasta este componenta cu adevărat inovatoare a secvenței metodologice – îmbinarea produselor artistice tradiționale ale elevilor cu elemente digitale augmentate. După ce lucrările pe suport fizic sunt finalizate, profesorul introduce unelte digitale care permit elevilor să aducă un plus de dinamică și interactivitate propriilor creații. Există mai multe modalități de implementare, în funcție de resursele disponibile. O abordare la îndemână este utilizarea unei aplicații mobile precum Artivive sau Quiver. De pildă, cu Artivive elevii pot adăuga o animație sau un strat digital peste desenul lor: desenul pe hârtie devine „marker” pe care aplicația îl recunoaște și suprapune apoi un conținut animat creat de elev în prealabil (sau selectat dintr-o bibliotecă de efecte). Astfel, dacă un copil a desenat o pasăre, prin AR el poate face pasărea să bată din aripi sau să cirească pe ecranul tabletelor colegilor atunci când aceștia scanează desenul. În cazul Quiver, elevii pot colora foi special concepute, pe care apoi le scanează pentru a vedea obiectele prind viață în 3D – de exemplu, un peștișor desenat de ei va apărea ca o animație 3D care înoată, menținând totodată texturile și culorile alese de elev. Această etapă adaugă o dimensiune augmentată lucrărilor

elevilor, legând creația clasică de tehnologia digitală. Din perspectivă didactică, aici accentul se pune pe extinderea modalităților de expresie artistică: elevii învață cum pot tehnologia și arta să coexiste, cum pot folosi mijloace digitale pentru a transmite mesaje artistice mai complexe. Ei dezvoltă competențe precum imaginarea în spațiu a unei animații, noțiuni de bază de design digital și, foarte important, înțeleg relația dintre imagine statică și imagine în mișcare. Metoda este fundamentată științific de conceptul de trans media și de noile tendințe STEAM, care promovează fuziunea dintre Artă și Tehnologie [5]. Prin legarea desenului clasic de conținutul augmentat, elevii creează „noi dimensiuni ale artei prin îmbinarea artei clasice cu arta digitală”, după cum subliniază și specialiștii în educație artistică. Procesul de augmentare a lucrărilor propriilor desene îi face pe elevi să-și privească creațiile cu și mai mare entuziasm – își văd ideile capătă viață – și le conferă un sentiment de realizare personală întrucât au stăpânit nu doar un mod de exprimare, ci două (analog și digital). Profesorul are un rol de facilitator tehnic în această etapă, asigurând buna funcționare a aplicațiilor și ghidând elevii în pașii de realizare a conținutului augmentat. Important, această activitate rămâne centrată pe elev: fiecare își decide ce și cum să augmenteze, cultivându-și astfel autonomia creativă [3].

4.

**Prezentare și reflecție (faza de valorificare a produselor):** În etapa finală, lucrările elevilor – acum îmbogățite prin realitate augmentată – sunt prezentate și evaluate într-un cadru colaborativ. Se poate organiza o „expoziție AR” în clasă, unde fiecare elev își expune desenul/pictura, iar colegii folosesc pe rând tabletele pentru a scana și a vedea animațiile asociate. Clasei i se poate oferi și invitați (alte clase, părinți, cadre didactice) pentru a asista la această expoziție interactivă, sporind sentimentul de mândrie și realizare al copiilor. Fiecare elev devine, pe rând, ghid și povestitor: el prezintă publicului lucrarea sa, explică pe scurt ideea din spatele ei și ceea ce se întâmplă în varianta augmentată (ex: “În desenul meu este o grădină fermecată, iar dacă o scanați, veți vedea fluturii cum zboară și florile care cresc – am vrut să arăt cum prinde viață primăvara în imaginația mea.”). Această prezentare dezvoltă competențe de comunicare și exprimare verbală despre artă, elevii învățând să folosească un limbaj adecvat pentru a descrie elemente vizuale și procese de creație. De asemenea, publicul (colegii) este încurajat să ofere feedback pozitiv și să discute ceea ce au văzut: “Ce ți-a plăcut la animația X? Ce ai simțit când ai văzut lucrarea Y prind viață?”. În acest mod, se creează un dialog artistic în clasă, elevii schimbând impresii și idei, ceea ce contribuie la îmbogățirea perspectivelor fiecăruia și la dezvoltarea gândirii critice (își pun întrebări, compară soluții artistice). Reflecția finală poate fi ghidată de profesor prin întrebări-cheie: “Cum v-a ajutat tehnologia să vă exprimați ideile? Ați fi reușit la fel fără AR? Ce a fost ușor sau dificil în acest proces?” [4]. Răspunsurile îi fac pe elevi conștienți de propriul proces de învățare și de integrarea celor două medii (tradițional și digital). Din punct de vedere al fundamentării științifice, această etapă de prezentare și reflecție corespunde evaluării formative și metacognitive – elevii își evaluează propria muncă și învață din observarea altora, într-un mediu sigur și stimulant [2]. Studiile arată că munca în grup și colaborarea în astfel de activități augmentate îmbunătățesc abilitățile sociale și creează o atmosferă pozitivă de învățare. Copiii se simt parte dintr-o comunitate creativă, ceea ce le sporește încrederea în sine și îi motivează să continue să se exprime artistic. Mai mult, expoziția AR deschisă și altor colegi sau părinților pune bazele parteneriatului educațional și arată practic cum tehnologia poate servi drept punte între școală și comunitate în promovarea artei. În fine, profesorul realizează și o evaluare sumativă a competențelor dobândite, folosind criterii precum: originalitatea conceptului artistic, stăpânirea elementelor de limbaj plastic, ingeniozitatea integrării AR, capacitatea de a-și prezenta și

argumenta creația. Această evaluare țin cont atât de produsul final (lucrarea augmentată), cât și de procesul prin care elevul a ajuns la acel rezultat, evidențiind progresul în învățare.

Secvența metodologică propusă mai sus este inovatoare prin faptul că folosește realitatea augmentată nu ca pe un scop în sine, ci ca pe un catalizator al învățării artistice. Fiecare etapă a fost gândită astfel încât tehnologia să potențeze, nu să detroneze, actul educativ artistic: de la inspirația inițială (când AR deschide fereastra spre marile opere), la experimentarea personală (când elevul creează efectiv ceva al lui), până la recontextualizarea digitală (când își vede creația prin lentila noului mediu) și la comunicare (când împărtășește experiența cu ceilalți). Metoda se aliniază cu principiile pedagogiei moderne – centrată pe elev, activ-participativă, integrativă – și este fundamentată de concluziile unor studii recente care susțin eficiența AR în educație. Prin aplicarea acestei secvențe, ne așteptăm ca elevii să-și dezvolte competența artistică pe multiple planuri: cunoștințe (despre artă și tehnologie), abilități (tehnice, creative, digitale, colaborative) și atitudini (apreciere a frumosului, încredere în sine ca artist, deschidere spre inovație).

### **Concluzii**

Integrarea resurselor vizuale moderne, în special a realității augmentate, în procesul de formare a competențelor artistice reprezintă o direcție promițătoare și necesară pentru viitorul educației artistice. Pe baza argumentelor și exemplelor discutate, se conturează clar faptul că AR oferă valoare adăugată orelor de arte plastice, transformându-le în experiențe interactive care motivează elevii și le dezvoltă creativitatea. Într-o epocă în care generațiile tinere sunt profund ancorate în universul digital, educația trebuie să se adapteze: realitatea augmentată se dovedește a fi un instrument facil de implementat (este nevoie doar de un smartphone sau o tabletă obișnuită și conexiune la internet) și cu costuri reduse, putând fi integrată practic la orice nivel de învățământ. Această accesibilitate tehnologică face posibilă adoptarea pe scară largă a AR în școli, fără a necesita infrastructuri costisitoare – un argument logistic important care susține relevanța demersului nostru. Mai mult, dascălii de mâine par pregătiți să îmbrățișeze această abordare: cercetările arată că viitorii profesori consideră realitatea augmentată o unealtă valoroasă pentru dezvoltarea curriculum-ului și pentru asigurarea educației incluzive de calitate [1]. Cu alte cuvinte, există deja o deschidere în comunitatea educațională spre integrarea acestor metodologii inovatoare, ceea ce indică faptul că ele vor juca un rol tot mai important în anii următori [2].

Din perspectiva dezvoltării pe termen lung a elevilor, îmbinarea artelor cu tehnologia AR contribuie la formarea unui profil de competențe complex și adaptat secolului XXI. Elevul care învață artă cu ajutorul realității augmentate nu dobândește doar abilități de desen, pictură sau apreciere estetică, ci și competențe digitale, capacitate de a învăța independent explorând resurse virtuale și abilitatea de a inova la confluența dintre discipline [3]. Acest mod de lucru reflectă totodată cerințele societății actuale, unde creativitatea este din ce în ce mai mult văzută ca un vector al progresului economic și social. Prin stimularea imaginației și a gândirii creative, educația artistică augmentată răspunde tocmai acestui deziderat – așa cum subliniau recomandările UNESCO, artele în educație pot amplifica abilitățile creative și inovative necesare într-o societate dinamică. Copiii care experimentează de mici astfel de metode vor fi mai predispuși să gândească original, să privească tehnologia ca pe o unealtă de creație (nu doar de consum) și să abordeze problemele cu o mentalitate deschisă și interdisciplinară [5].

Relevanța abordării propuse pentru viitorul educației artistice rezidă și în capacitatea acesteia de a reconcilia tradiția cu inovația. Prin realitatea augmentată, arta clasică este redată într-o formă atractivă pentru noua generație, asigurându-se transmiterea patrimoniului cultural într-un limbaj pe înțelesul copiilor de azi. În același timp, arta contemporană se îmbogățește cu noi forme de exprimare, elevii învățând încă de pe băncile școlii cum pot colabora estetica și tehnologia. Ne putem imagina că viitoarele ateliere de artă din școli vor arăta diferit: șevaletul și pensula vor coexista cu proiectorul holografic, expozițiile școlare vor avea atât tablouri pe pereți, cât și coduri

QR pe etichete pentru animații AR, iar portofoliile elevilor vor include atât desene, cât și capturi de ecran din creațiile lor augmentate [4]. Acest viitor nu este îndepărtat – el începe să prindă contur prin inițiative precum cea descrisă în prezentul eseu [5].

În concluzie, formarea competenței artistice prin valorificarea resurselor vizuale și a realității augmentate se dovedește a fi o abordare de actualitate, cu beneficii educaționale dovedite și cu un potențial considerabil de extindere. Pentru profesori, aceasta înseamnă oportunitatea de a-și revitaliza practica didactică și de a conecta arta cu lumea digitală a elevilor, menținând totodată standardele academice și obiectivele curriculare. Pentru cercetători, subiectul rămâne deschis spre explorare – sunt de așteptat studii longitudinale care să urmărească impactul pe termen lung al AR asupra creativității și performanțelor artistice, precum și analize privind cele mai eficiente strategii de integrare a acestei tehnologii în curriculum. Cert este că drumul către o educație artistică a viitorului trece, inevitabil, prin adoptarea inovațiilor vizuale[4]. Așa cum fiecare nouă tehnică (de la perspectiva renescentistă la fotografia digitală) a îmbogățit arta și modul în care o învățăm, realitatea augmentată vine să extindă orizonturile educației artistice, pregătind generațiile tinere să creeze și să aprecieze frumosul într-o lume aflată la granița dintre real și virtual.

#### **Referințe bibliografice:**

1. MARÍN, V., SAMPEDRO, B.E., MUÑOZ GONZÁLEZ, J.M. & VEGA, E.M.. *Primary Education and Augmented Reality. Other Form to Learn*. Cogent Education, 9 (1), 2022.
2. SÁEZ-LÓPEZ, J.M., CÓZAR Gutiérrez, R. & DOMÍNGUEZ-GARRIDO, M.C. *Augmented Reality in Primary Education: understanding of artistic elements and didactic application in social sciences*. Digital Education Review, 2018, 34, pp. 59-75.
3. MIRALAY, F. *Use of Artificial Intelligence and Augmented Reality Tools in Art Education Course*. Pegem Journal of Education and Instruction, 14 (3), 2024, pp. 1041-1051.
4. PLOPEANU, A. *Realitatea augmentată, o tehnologie pentru educație*. Revista “Cercetări și aplicații pedagogice” (CercetArte), Universitatea Galați, ,2020, pp. 47-63.
5. DUCA, C. *Implicarea fenomenelor artistice în formarea și dezvoltarea competențelor-cheie la elevii din învățământul primar*. Conferința Științifică Internațională “Educația de calitate în contextul provocărilor societale”, Chișinău, 2019, pp. 218-223.

## CARDURILE METAFORICE – MATERIAL DIDACTIC INOVATOR PENTRU RECEPTAREA BASMULUI LITERAR

### METAPHORICAL CARDS – AN INNOVATIVE EDUCATIONAL TOOL FOR THE RECEPTION OF LITERARY FAIRY TALES

*Adelina OLTEANU-STURZA, doctorandă,  
România*

*Adelina OLTEANU-STURZA, PhD student,  
România*

ORCID: 0009-0008-8446-9100

[e-mail: adelinaolteanusturza@gmail.com](mailto:adelinaolteanusturza@gmail.com)

**Rezumat.** Acest articol explorează utilizarea cardurilor metaforice ca material didactic inovator pentru receptarea basmului literar în rândul preșcolarilor și al școlarilor mici. Plecând de la teoria lui Vladimir Propp care identifică structurile narative fundamentale ale basmului și de la tehnicile imaginative propuse de Gianni Rodari, cercetarea de față propune un model de receptare a basmului bazat pe interactivitate, explorare și creativitate.

Pentru a facilita înțelegerea poveștii și implicarea activă a copiilor, au fost dezvoltate patru seturi tematice de carduri metaforice: Gașca de povești – carduri cu personaje, Abracadabra – carduri cu obiecte simbolice, Aventura – carduri cu funcții narative, Emotico – carduri cu emoții și stări.

Prin acest model educațional, cadrele didactice beneficiază de un instrument flexibil și eficient pentru a face literatura mai accesibilă, captivantă și interactivă. Cardurile metaforice dezvoltă un copil inovativ, capabil să gândească creativ, să rezolve probleme și să relaționeze emoțional cu textele literare.

Utilizarea cardurilor metaforice în receptarea basmului literar contribuie la îmbunătățirea calității lecțiilor de literatură, la stimularea inteligenței emoționale și narative și la formarea unui cititor activ și reflexiv, pregătit să exploreze lumea poveștilor cu curiozitate și creativitate.

**Cuvinte-cheie:** receptare literară, creativitate, gândire critică, inteligență emoțională, copil inovativ.

**Abstract.** This article explores the use of metaphorical cards as an innovative teaching material for the reception of literary fairy tales among preschoolers and young school children. Building on Vladimir Propp's theory, which identifies the fundamental narrative structures of fairy tales, and Gianni Rodari's imaginative techniques, this research proposes a model of fairy tale reception based on interactivity, exploration and creativity.

To facilitate story comprehension and active engagement of children, four thematic sets of metaphorical cards have been developed: Story squad – character cards, Abracadabra – symbolic object cards, Adventure – narrative function cards, and Emotico – emotion and state cards.

Through this educational model, teachers benefit from a flexible and effective tool to make literature more accessible, engaging, and interactive. Metaphorical cards help develop innovative children capable of thinking creatively, solving problems and establishing emotional connections with literary texts.

The use of metaphorical cards in literary fairy tale reception contributes to improving the quality of literature lessons, stimulating emotional and narrative intelligence, and shaping an active and reflective reader, ready to explore the world of stories with curiosity and creativity.

**Keywords:** literary reception, creativity, critical thinking, emotional intelligence, innovative child.

#### Introducere

Receptarea textului literar reprezintă un proces esențial în dezvoltarea copilului, permițându-i să exploreze lumea poveștilor prin intermediul imaginației, empatiei și gândirii critice. În special la preșcolari și elevii din ciclul primar, modul în care un text literar este prezentat și interpretat influențează capacitatea lui de înțelegere, expresivitatea verbală și formarea unei relații pozitive cu lectura. Basmele, datorită structurii lor clare, simbolurilor puternice și caracterului repetitiv, sunt un instrument ideal pentru a stimula interesul copiilor față de literatură și pentru a-i ajuta să își dezvolte gândirea narativă.

Cu toate acestea, predarea literaturii pentru copii este adesea limitată la metode tradiționale, care se bazează pe lectura pasivă și întrebările de verificare a textului. Acest model didactic, deși necesar în anumite contexte, nu exploatează întregul potențial al receptării literare și nu stimulează suficient creativitatea, interacțiunea și implicarea activă a copilului în poveste. O alternativă modernă și inovatoare este utilizarea cardurilor metaforice, un instrument didactic care transformă basmul într-o experiență interactivă, ludică și participativă.

Acest articol își propune să prezinte cardurile metaforice ca material didactic inovator pentru receptarea basmului literar, având la bază două perspective teoretice fundamentale:

- morfologia basmului propusă de Vladimir Propp, care identifică structurile narative universale ale basmului și tipologiile de personaje.

- metodele imaginative ale lui Gianni Rodari, care promovează creativitatea narativă și învățarea prin joc.

În acest context, au fost concepute patru seturi de carduri metaforice, fiecare având un rol specific în înțelegerea, analiza și interpretarea basmului:

- Gașca de povești – Personaje arhetipale din basm,
- Abracadabra – Obiecte simbolice și elemente magice,
- Aventura – Structurile fundamentale ale basmului,
- Emotico – Emoțiile și trăirile personajelor.

Aceste carduri nu doar că ajută copiii să înțeleagă mai bine basmul, ci îi transformă și în creatori de povești, oferindu-le posibilitatea de a-și reimagina secvențele narative, de a introduce noi personaje și de a explora variante alternative ale acțiunii.

În cele ce urmează vom analiza impactul cardurilor metaforice asupra dezvoltării lingvistice, cognitive și emoționale ale copiilor, respectiv ale elevilor, beneficiile acestora în procesul de receptare literară și aplicabilitatea lor în curriculumul educațional pentru preșcolari și elevii din clasele primare.

#### *Structura narativă a basmului la Vladimir Propp*

Vladimir Propp, în celebra sa lucrare *Morfologia basmului* (1928), a identificat 31 de funcții narative recurente în basme, structurate într-un model fix de acțiune. [7]

Cardurile Aventura – setul de carduri cu funcții narative, sunt construite pe baza acestei scheme și permit copiilor să recunoască mai ușor structura poveștii și să anticipeze evenimentele.

#### *Imaginația și jocul creativ la Gianni Rodari*

Dacă Vladimir Propp ne oferă o hartă clară a structurii narative, Gianni Rodari vine cu un set de tehnici menite să transforme lectura într-o experiență creativă. În *Gramatica fanteziei* (1973), Rodari propune metode prin care copiii pot inventa noi povești, pornind de la asocieri neașteptate sau reinterpretări ludice ale textului. [8]

Cardurile Abracadabra – carduri cu obiecte simbolice și Emotico – carduri cu emoții și stări sunt inspirate din aceste tehnici și stimulează gândirea divergentă a copiilor:

Astfel, prin utilizarea cardurilor, copiii nu doar că înțeleg povestea, ci devin capabili să creeze noi versiuni ale basmului, contribuind activ la procesul de lectură și interpretare.

#### *De la receptare la interpretare: cardurile ca instrument didactic*

În procesul receptării textului literar, este esențial ca educatoarea / învățătoarea să creeze contexte de învățare interactive, multisenzoriale și bazate pe joc. Utilizarea cardurilor metaforice permite: recunoașterea tipologiilor de personaje, analiza simbolurilor și a obiectelor magice, identificarea etapelor narative și anticiparea acțiunii, exprimarea emoțiilor și identificarea cu personajele.

Această abordare transformă basmul într-o experiență participativă, în care copiii sunt încurajați să exploreze, să creeze și să se implice activ în poveste.

Prin combinarea teoriilor lui Vladimir Propp și Gianni Rodari, cadrele didactice pot structura un proces de receptare literară care să fie logic, captivant și creativ. Utilizarea cardurilor metaforice facilitează dezvoltarea gândirii narative, simbolice și empatice, iar prin joc, copiii dobândesc competențe de interpretare și creație literară.

Într-o lume în care lectura devine din ce în ce mai digitalizată, este esențial să redăm copiilor plăcerea poveștilor, oferindu-le instrumente care să le permită nu doar să înțeleagă basmele, ci și să le trăiască și să le reinventeze.

#### *Obiectivele cardurilor metaforice pentru receptarea basmului*

Cardurile metaforice sunt concepute pentru a facilita înțelegerea, analiza și interpretarea textului literar, sprijinind dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a inteligenței emoționale a preșcolarilor și școlarilor mici. Fiecare set de carduri are obiective specifice, adaptate funcției sale în procesul de receptare a basmului.

Pentru fiecare set de carduri, propunem următorul demers metodic:

##### *1. Setul „Gașca de povești” – carduri cu personaje*

Obiectiv principal: Dezvoltarea recunoașterii și analizei caracterelor din basm.

Metode didactice pentru dezvoltarea receptivității copilului și analiza personajelor literare:

1. Jocul „Cine sunt eu?” – obiectiv: dezvoltarea empatiei și identificarea copilului cu personajele basmului. Impact: Copiii învață să analizeze trăsăturile personajelor și să se pună în locul acestora.

2. „Găsește perechea!” - obiectiv: îmbunătățirea înțelegerii relațiilor dintre personaje. Impact: Copilul descoperă tipologii de personaje și dezvoltare dinamică în poveste.

3. „Povestea inversă” - obiectiv: dezvoltarea gândirii critice și creative prin modificarea perspectivei basmului. Impact: Copilul învață să analizeze situațiile dintr-un unghi diferit.

4. „Teatru de rol” - obiectiv: Stimularea expresivității și dezvoltarea abilităților de comunicare. Impact: Copilul se implică activ în poveste și înțelege mai bine caracteristicile personajelor.

5. „Scena pierdută” - obiectiv: dezvoltarea creativității și a logicii narative. Impact: Copilul creează o scenă suplimentară pentru a îmbogăți povestea.

6. „Emoțiile personajului” - obiectiv: dezvoltarea inteligenței emoționale prin identificarea sentimentelor personajelor. Impact: Copilul învață să recunoască și să exprime emoții.

7. „Ce ar face eroul?” - obiectiv: Formarea gândirii morale și dezvoltarea abilității de luare a deciziilor. Impact: Copilul învață să analizeze dileme etice.

8. „Călătoria eroului” - obiectiv: înțelegerea structurii basmului și a etapelor prin care trece un personaj. Impact: Copilul învață să urmărească evoluția personajului și să facă conexiuni între etape.

9. „Sfatul bătrânului înțelept” - obiectiv: dezvoltarea gândirii reflexive prin analiza deciziilor personajelor. Impact: Copilul învață să ofere sfaturi și să gândească asupra acțiunilor din poveste.

10. „Finaluri alternative” - obiectiv: Dezvoltarea creativității și imaginației native. Impact: Copilul învață să exprime ideile și să gândească critic despre structura basmului.

##### *2. Setul „Abracadabra” – carduri cu obiecte simbolice*

Obiectiv principal: Explorarea simbolismului obiectelor magice și a rolului acestora în dezvoltarea narativă.

Metode didactice pentru setul de carduri Abracadabra care stimulează imaginația, creativitatea și gândirea critică a copiilor, ajutându-i să descopere rolul obiectelor simbolice în povești.

1. „Ce poate face?” (Bagheta fermecată)

Obiectiv: Dezvoltarea creativității și a gândirii simbolice.

Impact: Copiii vor învăța să atribuie caracteristici și puteri obiectelor magice.

2. „Talismanul protector” (Inelul norocului)

Obiectiv: Stimularea empatiei și a înțelegerii funcției obiectelor magice.

Impact: Copiii vor explora simbolismul protecției și al dorințelor împlinite.

3. „Fructul interzis” (Mărul de aur)

Obiectiv: Dezvoltarea gândirii critice și morale.

Impact: Copiii vor analiza tentațiile și dorințele din basme.

4. „Arma eroilor” (Sabia biruinței)

Obiectiv: Înțelegerea simbolismului luptei dintre bine și rău.

Impact: Copiii vor înțelege că forța nu înseamnă doar putere fizică, ci și curaj și onoare.

5. „Oglinda magică” (Oglinda adevărului)

Obiectiv: Dezvoltarea introspecției și a imaginației narative.

Impact: Copiii vor explora ideea adevărului și a viziunilor asupra viitorului.

6. „Invizibil pentru o zi” (Pelerina nevăzutului)

Obiectiv: Dezvoltarea abilității de a gândi logic și moral.

Impact: Copiii își vor imagina cum ar folosi invizibilitatea și ce efecte ar avea asupra lumii din jur.

7. „Lumina cunoașterii” (Făclia înțelepciunii)

Obiectiv: Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de a rezolva probleme.

Impact: Copiii vor înțelege importanța cunoașterii și a descoperirii adevărului.

8. „Comoara ascunsă” (Cufărul cu comori)

Obiectiv: Stimularea creativității și a înțelegerii conceptului de recompensă.

Impact: Copiii vor învăța că adevăratele comori nu sunt doar materiale.

9. „Elixirul magic” (Apa vieții)

Obiectiv: Dezvoltarea empatiei și înțelegerii conceptului de regenerare și vindecare.

Impact: Copiii vor învăța că Apa vieții nu doar vindecă, ci oferă și o nouă șansă.

10. „Cheia misterului” (Cheia tărâmului secret)

Obiectiv: Stimularea imaginației și a gândirii creative.

Impact: Copiii vor explora ideea de acces la lumi ascunse și necunoscute.

3. *Setul „Aventura” – carduri cu funcții narrative*

Obiectiv principal: Înțelegerea structurii basmului și a etapelor narrative.

Metode didactice concepute pentru a ajuta copiii să înțeleagă firul narativ al basmelor, dezvoltarea personajelor și importanța fiecărei etape a poveștii:

1. „Ce începe, unde duce?” (Începutul necazului)

Obiectiv: Dezvoltarea gândirii logice și a recunoașterii momentului declanșator al poveștii.

Impact: Copiii învață să identifice evenimentul care pune în mișcare acțiunea.

2. „Cine mă cheamă la drum?” (Chemarea la aventură)

Obiectiv: Înțelegerea motivului pentru care un personaj pornește în călătorie.

Impact: Copiii vor învăța că fiecare erou are o misiune și un scop clar.

3. „Găsește-ți aliatul!” (Întâlnirea cu ajutorul)

Obiectiv: Înțelegerea rolului ajutoarelor în basm (persoane sau obiecte magice).

Impact: Copiii vor înțelege importanța colaborării și a sprijinului în povești.

4. „Drumul necunoscut” (Plecarea în necunoscut)

Obiectiv: Explorarea simbolismului călătoriei în basme.

Impact: Copiii vor înțelege că aventurile în necunoscut îi transformă pe eroi.

5. „Proba de foc” (Încercarea greu de trecut)

Obiectiv: Identificarea provocărilor pe care le întâmpină eroii și găsirea unor soluții creative.

Impact: Copiii vor învăța că obstacolele sunt oportunități de creștere.

6. „Lupta finală” (Victoria asupra dușmanului)

Obiectiv: Înțelegerea luptei dintre bine și rău în basme.

Impact: Copiii învață că victoria vine din curaj, strategie și inteligență.

7. „Drumul înapoi” (Întoarcerea acasă)

Obiectiv: Explorarea semnificației reîntoarcerii eroului după aventură.

Impact: Copiii vor înțelege că întoarcerea este o parte esențială a poveștii.

8. „Premiul binemeritat” (Recompensa binemeritată)

Obiectiv: Conștientizarea valorii recompensei în basme.

Impact: Copiii învață că fiecare acțiune are o consecință pozitivă.

9. „Lecția învățată” (Transformarea eroului)

Obiectiv: Înțelegerea modului în care eroii evoluează pe parcursul poveștii.

Impact: Copiii vor învăța că basmele transmit învățăminte valoroase.

10. „Sfârșit fericit” (Finalul fericit)

Obiectiv: Explorarea modului în care basmele se încheie într-un mod satisfăcător.

Impact: Copiii vor învăța că binele triumfă, dar și că fiecare personaj își primește răsplata sau pedeapsa.

4. *Setul „Emotico” – carduri cu emoții și stări*

Obiectiv principal: Dezvoltarea empatiei, inteligenței emoționale și a identificării cu personajele.

Metode didactice îi ajută pe copii să înțeleagă emoțiile personajelor din basme, să dezvolte empatia și să recunoască trăirile din propriile experiențe.

1. „Povestea Curajului” (Curajul eroului)

Obiectiv: Înțelegerea modului în care personajele își depășesc frica.

Impact: Copiii învață să identifice momentele de curaj din povești și din viața reală.

2. „Umbrele fricii” (Frică și nesiguranță)

Obiectiv: Explorarea temerilor și a modului în care personajele le depășesc.

Impact: Copiii vor înțelege că teama este normală și că poate fi învinsă.

3. „Dansul victoriei” (Bucuria victoriei)

Obiectiv: Identificarea și exprimarea bucuriei după succes.

Impact: Copiii vor recunoaște importanța momentelor de triumf în povești și în viață.

4. „Lacrimi și amintiri” (Tristețea pierderii)

Obiectiv: Dezvoltarea empatiei și înțelegerea modului în care pierderea afectează personajele.

Impact: Copiii vor învăța să își exprime tristețea și să găsească modalități de consolare.

5. „Decizia eroului” (Îndoiala și gândirea)

Obiectiv: Explorarea dilemelor morale din basme.

Impact: Copiii vor învăța că uneori trebuie să facă alegeri dificile.

6. „Focul furiei” (Mânia și răzbunarea)

Obiectiv: Înțelegerea modului în care personajele reacționează la nedreptate.

Impact: Copiii vor învăța că furia poate fi transformată în acțiuni pozitive.

7. „Mâna întinsă” (Încrederea în ajutor)

Obiectiv: Recunoașterea importanței prieteniei și a colaborării.

Impact: Copiii vor învăța să accepte ajutorul și să îl ofere la rândul lor.

8. „Lumina speranței” (Speranța în vremuri grele)

Obiectiv: Descoperirea resurselor interioare ale personajelor.

Impact: Copiii vor înțelege că speranța îi ajută să depășească momentele dificile.

9. „Îmbrățișarea prieteniei” (Iubirea și prietenia)

Obiectiv: Înțelegerea relațiilor dintre personaje.

Impact: Copiii vor explora ideea de prietenie și iubire necondiționată.

10. „Cuvintele înțeleptului” (Înțelepciunea dobândită)

Obiectiv: Conștientizarea lecțiilor învățate de personaje.

Impact: Copiii vor învăța că fiecare experiență aduce o învățătură valoroasă.

*Impactul cardurilor metaforice*

Implementarea cardurilor metaforice în receptarea basmului aduce beneficii semnificative atât cadrelor didactice, cât și calității lecțiilor de literatură, având un impact direct asupra dezvoltării unui copil inovativ, capabil să gândească critic și creativ.

#### 1. Impactul asupra cadrelor didactice

Cardurile metaforice devin un instrument didactic inovator, oferind cadrelor didactice un mod structurat și interactiv de a aborda lectura basmului.

Beneficii pentru profesori:

-facilitarea predării interactive – cadrele didactice nu mai sunt simple surse de informație, ci ghizi în descoperirea activă a poveștii.

-flexibilitate în utilizare – cardurile pot fi adaptate pentru activități individuale, de grup sau de improvizație, ceea ce permite personalizarea învățării.

-creșterea implicării copiilor – activitățile / lecțiile devin mai dinamice, iar copiii participă activ, fiind implicați în analiza, reinterpretarea și dramatizarea basmelor.

-integrarea în curriculum – cardurile pot fi folosite în lecții de literatură, educație emoțională și dezvoltare personală, sprijinind competențele transdisciplinare.

-încurajarea învățării prin joc – metodele ludice bazate pe carduri sporesc motivația copiilor și reduc rigiditatea lecțiilor tradiționale.

#### 2. Importanța cardurilor pentru calitatea activităților / lecțiilor de literatură

Predarea literaturii la preșcolari și școlarii mici trebuie să fie interactivă, participativă și multisenzorială. Utilizarea cardurilor îmbunătățește calitatea activităților /lecțiilor prin:

-transformarea lecturii într-un proces exploratoriu. Setul „Aventura” ajută la recunoașterea etapelor poveștii, permițând copiilor să anticipeze acțiunea și să înțeleagă firul logic.

-dezvoltarea gândirii critice și reflexive. Setul „Emotico” îi ajută să înțeleagă trăirile personajelor, creând legături între ficțiune și experiențele proprii. [1]

-promovarea învățării prin colaborare și joc. Setul „Abracadabra” stimulează imaginația și creativitatea prin reinterpretarea rolului obiectelor magice. [9]

-stimularea empatiei și inteligenței emoționale. Setul „Gașca de Povești” îi ajută să recunoască tipologii de personaje și să le înțeleagă motivațiile.

-evaluare formativă integrată în joc: cadrul didactic poate evalua înțelegerea basmului prin răspunsurile copiilor, fără teste formale. Copiii își demonstrează înțelegerea poveștii prin discuții, desen, dramatizare și reinterpretare.

### 3. Crearea copilului inovativ

Copilul modern trebuie să fie mai mult decât un simplu ascultător – trebuie să fie un explorator activ al poveștii. Cardurile metaforice contribuie la formarea unui copil inovativ, care [6]:

-gândește creativ și propune soluții noi: prin reinterpretarea poveștii, copilul învață să inventeze finaluri alternative, să adauge personaje noi și să creeze versiuni proprii ale basmelor.

-analizează și ia decizii: prin dilemele morale din basme (îndoiala și gândirea), copilul își dezvoltă capacitatea de a lua decizii și de a anticipa consecințele acțiunilor.

-devine un povestitor activ: în loc să recepteze pasiv un text, copilul construiește propria variantă a basmului, își asumă roluri și creează povești originale.

-Își dezvoltă inteligența emoțională și empatia: prin discuțiile despre emoțiile personajelor, copilul recunoaște și exprimă propriile sentimente și învață să înțeleagă perspective diferite.

-învață cu plăcere și rămâne motivat: lecțiile bazate pe carduri elimină plictiseala, transformând lectura într-o aventură interactivă și captivantă.

Acest model de receptare a basmului prin joc, interacțiune și interpretare personalizată poate redefini modul în care copiii percep literatura, oferindu-le nu doar povești, ci și instrumente de gândire și explorare a lumii.

Utilizarea cardurilor metaforice în receptarea basmului literar reprezintă o strategie didactică inovatoare, care transformă lectura dintr-un proces pasiv într-o experiență interactivă, participativă și creativă. Plecând de la teoriile lui Vladimir Propp despre structura basmului și metodele imaginative propuse de Gianni Rodari, acest model educațional oferă o abordare modernă și eficientă pentru stimularea competențelor lingvistice, narative și emoționale ale copiilor.

Astfel, integrarea cardurilor metaforice în curriculumul educațional reprezintă un pas înainte în didactica basmului, demonstrând că literatura poate fi mai mult decât o simplă lectură – poate deveni o aventură de învățare, descoperire și creație.

### **Referințe bibliografice:**

1. BETTELHEIM, Bruno. *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf, 1976.
2. BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
3. CĂLINESCU, George. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. București: Editura Fundațiilor Regale, 1941.
4. COLES, Robert. *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin, 1989.
5. NICOLESCU, Basarab. *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iași: Polirom, 1999.
6. PIAGET, Jean. *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1959.
7. PROPP, Vladimir. *Morfologia basmului*. Moscova: Academia de Științe a URSS, 1928.
8. RODARI, Gianni. *Gramatica fanteziei: Introducere în arta de a inventa povești*. Torino: Einaudi, 1973.
9. VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
10. ZIPES, Jack. *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. New York: Routledge, 2006.

## SPECIFICUL FORMĂRII COMPETENȚELOR MUZICAL-CREATIVE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

### THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF CREATIVE MUSICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Cornelia ONOFREI, doctorandă,  
România*

*Cornelia ONOFREI, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0000-0001-7977-425X

e-mail: [onofreicornelia@yahoo.com](mailto:onofreicornelia@yahoo.com)

**Rezumat.** Activitatea din cadrul disciplinei *Muzică și mișcare* are un caracter integrat pentru că respectă particularitățile de vârstă ale elevului de la treapta primară de învățământ. Educația muzicală își aduce aportul la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, întregind grupa disciplinelor prin care se realizează sensibilizarea și exprimarea culturală. Conform curriculumului disciplinei, creativitatea este una dintre competențele ce trebuie formată tuturor elevilor. Acest deziderat poate fi atins în ciclul primar prin improvizație sau compoziție. Pentru a ajunge la un anumit grad de creativitate muzicală, este necesar ca încercările elevilor să fie apreciate, aceștia să fie încurajați, să fie dirijați cu ajutorul unor strategii care promovează creativitatea și exprimarea muzical-creativă. Astfel de strategii vizează cunoașterea cât mai aprofundată a caracteristicilor personale ale elevilor și experiența lor muzicală, stimularea naturii creative a acestora și pregătirea contextului în care ei percep arta muzicală. Etapa de creație muzicală este un proces ce se realizează, de obicei, gradual.

**Cuvinte-cheie:** creativitate, competențe muzical-creative, creație muzicală

**Abstract.** The activity within the Music and Movement discipline has an integrated character because it respects the age-related characteristics of the student at the primary level of education. Musical education contributes to the harmonious development of the child's personality, completing the group of disciplines through which cultural awareness and expression are achieved. According to the discipline curriculum, creativity is one of the skills that must be trained in all students. This goal can be achieved in the primary cycle through improvisation or composition. In order to reach a certain degree of musical creativity, it is necessary for students' attempts to be appreciated, encouraged, and directed with the help of strategies that promote creativity and musical-creative expression. Such strategies aim to gain as much in-depth knowledge as possible of the students' personal characteristics and their musical experience, to stimulate their creative nature, and to prepare the context in which they perceive musical art. The musical creation stage is a process that is usually carried out gradually.

**Keywords:** creativity, musical-creative skills, musical creation

Activitatea desfășurată cu elevii de vârstă școlară mică, în cadrul disciplinei *Muzică și mișcare*, are un caracter integrat. Din acest punct de vedere, asocierea dintre muzică și mișcare în cadrul aceleiași discipline respectă particularitățile de vârstă ale elevului de la treapta primară de învățământ, dar și sprijină dezvoltarea simțului estetic, totodată cu dezvoltarea fizică armonioasă și exersarea coordonării motrice.

Alături de celelalte discipline de studiu, educația muzicală își aduce aportul la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, întregind grupa disciplinelor prin care se realizează sensibilizarea și exprimarea culturală, așa cum este formulată competența-cheie ce face referire la domeniul artelor și care este corelată în documentele de politici educaționale cu învățarea pe întreg parcursul vieții. Prin exersarea acestei competențe elevii își formează capacitatea de a aprecia frumosul, de a-l spori, de a-l crea. "Ceea ce e important în artă e să vibrezi tu însuși și să-i faci și pe alții să vibreze" spunea George Enescu, iar muzica este una dintre disciplinele care dezvoltă

gustul pentru frumos pentru că generează emoție și sensibilizează profund, fiindcă este mesagerul trăirilor, sentimentelor. Educația muzicală are rolul de a stimula copiii să recepteze și să înțeleagă mesajul artei, să surprindă relația dintre artă și viață, să înțeleagă și să descopere complexitatea diferitelor genuri muzicale care se studiază în școală, să se apropie de muzica de calitate, iar prin toate acestea, de fapt, această disciplină participă, conform noilor directive ale politicilor educaționale, la ”construirea capitalului intelectual al Europei” [4, p. 1], la formarea educațională a omului zilelor noastre.

Privind din unghiul de vedere al creativității, psihologii fundamentează ideea potrivit căreia ansamblul de informații pe care îl deține individul, dublat de schemele operaționale pe care se bazează și deprinderile de care dispune alcătuiesc potențialul său creativ. [10, p. 181] Aceasta este baza pe care se dezvoltă creativitatea, punctul de plecare în activitatea de descoperire și apoi de punere în valoare a creativității unei persoane, dar în lipsa unei motivații, a interesului și a aspirațiilor superioare, potențialul creativ rămâne nevalorificat, în stare latentă.

Psihologii, potrivit ultimelor cercetări științifice, au concluzionat că se poate educa creativitatea, rolul cadrului didactic fiind acela de a cultiva și dezvolta această latură a personalității elevilor, de a-i pune în cât mai multe situații creative pentru că în ultima perioadă de timp ”lumea a devenit mai complexă, iar individul trebuie să devină mai creativ pentru a face față provocărilor sale”. [11] Edward de Bono consideră că în aria artelor creativitatea ”implică sensibilitate artistică, rezonanță emoțională, darul expresivității” [3, pag. 9], iar apariția modelelor noi, obținute prin gândirea laterală - abilitatea de care se ancorează creativitatea – este favorizată de ieșirea din limitările comportamentului / modelului deja învățat de minte. Renumitul psiholog afirmă că ”deprinderile pot fi însușite doar dacă exersăm suficient” [3, pag. 61], accentul căzând din nou pe învățare/exersare.

Această concluzie este întărită de cercetările din neurologie, deoarece s-a stabilit că neocortexul este răspunzător de explorarea lumii externe, dar și a celei interne, deci, implicit, și de modul în care apreciem muzica sau o creăm. Daniel J. Levitin în ”Creierul nostru muzical” conturează diversitatea dimensiunilor realității exterioare și modul în care reacționăm la diverse sunete.

Dar nu numai concluziile psihologilor converg spre acest punct de vedere, comun, ci și specialiștii pedagogi sunt de părere că ”în cadrul tuturor activităților didactice – cânt, joc, interpretare la instrumente muzicale, audiție, discuție, exerciții muzical-ritmice ș.a., va fi prezent factorul „creație” nu ca ceva „de dorit”, ci ca o condiție obligatorie ale activităților de cunoaștere a muzicii sub orice formă.” [17, p. 116] și ”elevii la ora de muzică trebuie să-și exerseze fantezia creatoare, care-i va face pe elevii inovatori, modești pentru început, dar inovatori capabili să găsească mereu soluții noi în activitățile rutiniere, activități care plafonează și obosesc, prin banala lor repetiție”. [8, p. 33] De altfel, încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, Jean Jacques Rousseau ”plede” pentru exersarea actului de creație în muzică, deoarece ”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”. [12, p.130]

Bazate pe cercetările din literatura de specialitate, demersurile practicienilor prin care se dorește stimularea creativității se axează pe crearea contextului care să favorizeze exprimarea și manifestarea prin:

utilizează noțiunile muzicale asimilate, cu posibilitatea de a descoperi, treptat, și alte noțiuni teoretice, legate de scris-cititul muzical;

- prioritatea formativului în defavoarea informativului, cu accent pe improvizația muzicală;

- ”perfecționarea aptitudinilor speciale, cu referire la cele muzicale, (ceea ce) asigură atingerea nivelului superior al creativității, prin susținerea și direcționarea corectă a potențialului copilului” [9, pag. 42];

- ”instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări fructuoase între profesor și elevi, climat realizat printr-o tonalitate afectivă, de exigență și înțelegere, de responsabilitate” [1, p. 18] prin care este stimulat efortul personal depus de elev pentru a contribui în mod creator la activitatea din ora de muzică;

- activități care ”în perioada reactualizării și consolidării noțiunilor dobândite anterior, pot solicita gândirea creativă a copiilor în cadrul unor jocuri de creație muzicală” [14, p. 44], în care elevii

- abilitățile didactice și muzicale ale profesorului care, prin atitudinea lui, stimulează creativitatea elevilor prin ”transferul setului de valori propice creativității de la profesor la elev, fenomen urmat de automodelarea copilului în funcție de atitudinile și convingerile devenite *ale lui*” [1, p. 18];

- favorizarea momentelor de reflecție personală.

Plecând de la ideea potrivit căreia „Creația muzical-artistică [...] este posibilă în cazul în care este bine pregătită, dirijată, practică frecvent” [6, p. 108], profesorul este cel care, în mediul formal sau în contexte non formale trebuie să stimuleze fantezia creatoare a elevilor săi, să le cultive capacitatea de a improviza și de a compune mici piese muzicale fie individual, fie în grup sau colectiv.

Conform curriculumului disciplinei Muzică și mișcare de la ciclul primar, creativitatea este una dintre competențele ce trebuie formată tuturor elevilor. Plecând de la introducerea unor concepte ori teme și restructurarea altora, programa nouă a disciplinei vizează învățarea / exersarea unor elemente de cultură muzicală, receptarea valorilor din aria muzicală, dezvoltarea unei personalități armonioase, bazată pe sensibilitate și fantezie, pe o imaginație bogată și o creativitate productivă. Acest ultim deziderat poate fi atins în ciclul primar prin improvizație sau compoziție. De nu respectă întrutotul canonul privind creativitatea, și anume acela de a fi ”un produs original și de valoare” [13], pedagogii sunt de acord că o compunere, un text, un eseu poate fi denumit ca fiind un text creativ, deși nu este o operă literară, o lucrare de desen poate fi descrisă ca fiind originală, deși nu este o capodoperă a picturii, în aceeași ordine de idei, un ”produs” creat în cadrul educației muzicale poate lua forma unei interpretări inedite, a unui răspuns muzical la o întrebare muzicală propusă de cadrul didactic sau de un coleg, o improvizație melodică sau ritmică pe versuri deja știute, modificarea unei teme muzicale, o asociere dintre muzică și anumiți pași de dans/mișcare ori culoare, o creație inedită de mică întindere, pregătirea unei serbări muzicale, pot fi tratate ca rezultate ale creativității elevilor, chiar dacă acestea nu vor fi niciodată tratate ca fiind opere artistice excepționale.

Pentru a ajunge la un anumit grad de creativitate muzicală, este necesar ca încercările elevilor să fie apreciate, aceștia să fie încurajați, să fie dirijați cu ajutorul unor strategii care promovează creativitatea și exprimarea muzical-creativă. Astfel de strategii vizează cunoașterea cât mai aprofundată a caracteristicilor personale ale elevilor, pentru a putea valorifica ceea ce este specific fiecăruia și a putea adapta strategia în funcție de personalitatea lor, dar și de experiența muzicală pe care o au. În același timp, resursele utilizate în învățare sunt deosebit de importante deoarece pot susține procesul creativ. În contextul actual, când prin termenul de muzică se desemnează și simfoniile lui Beethoven și compozițiile neconvenționale create de Pierre Schaeffer sau Robert Normandeau [5, p. 19], creativitatea elevilor poate fi stimulată cu ajutorul sunetelor

produse de instrumente improvizate, de propriul corp, de creioane, jucării muzicale, pahare, fire de ață și, în definitiv, de tot ce poate produce sunete în sala de clasă.

Cercetătoarea Tatiana Bularga face distincție între diversele forme de creativitate pe care le abordăm în cadrul disciplinei Educație muzicală, realizând o structurare a creației muzicale, după cum urmează:

- improvizarea melodică vocală;
- improvizarea melodico-ritmică obținută prin intermediul instrumentelor muzicale;
- improvizarea armonică a melodiilor;
- compunerea melodiilor în baza unor imaginilor din literatură sau pictură, pornind de la anumite subiecte. [2, p. 166]

Nu în ultimul rând, un mediu procreativ, care încurajează încercările și stimulează elevii să se autodepășească, să-și manifeste inițiativa și să-și aducă aportul la realizarea unei compuneri muzicale, conferă siguranță, echilibru și stabilitate afectivă, îi îndeamnă pe elevi să se exprime muzical, prin mici creații artistice.

”Creativitatea unui produs este certificată de profesori, elevi, părinți sau comunitatea locală” [7, p. 125] însă, din punct de vedere pedagogic, în sarcina cadrului didactic revine evaluarea formării și dezvoltării competenței muzical-creative. Învățătorul este cel care stabilește criteriile de evaluare de care ține seamă atunci când se pronunță asupra originalității produsului creat de elevi: de vârsta acestora, de nivelul atins cu achizițiile/cunoștințele/noțiunile muzicale, de elementul de noutate al produsului muzical creat.

Pedagogul Vasile Vasile, în *Metodica disciplinei educație muzicală* [18, p. 45] afirmă că ”metodele, strategiile, tehnicile, probele sunt instrumente de evaluare care pot oferi informații despre nivelul de pregătire al unui elev și oferă evaluatorilor informații interesante, privind capacitatea de gândire a elevilor, imaginația și creativitatea lor, spiritul critic, puterea de argumentare a unor idei personale și pregătesc drumul activităților treptelor următoare de învățatură și ancorarea în activitatea științifică”. El consideră că activitatea de evaluare cade în sarcina binomului profesor-elev, ca o cale comună pe care aceștia o pot urma în vederea derulării acțiunilor evaluative. Din punct de vedere pedagogic, această afirmație este întărită și completată de observațiile cercetătoarei Mariana Vacarciuc, care consideră că orele de educație muzicală reliefează creativitatea comună a tandemului profesor-elev, ca o rezultată a interacțiunii emoționale dintre aceștia: ”Conținutul lecției de educație muzicală cuprinde diverse tipuri de creație comună a cadrului didactic și a elevilor”. [16, p. 118]

Pentru a forma competențele muzical-creative la micul școlar, sarcina profesorului este ”de a trezi talentul creator al elevilor” [9, p. 45], și de a privi ”problemele și soluțiile în moduri neuzuale, utilizând digresiuni” [15, p. 13], cu alte cuvinte formatorul trebuie să fie deschis spre experimentare, încercare, eventual reușită sau eșec. Până la etapa de creație, care este de fapt un proces ce se realizează, de obicei, gradual, el este cel care trebuie să faciliteze activitatea practică a educabililor, iar acest aspect este realizabil doar prin stimularea naturii creative a elevilor, prin pregătirea contextului în care aceștia percep arta muzicală, o audiază, o interpretează și o creează.

#### Referințe bibliografice:

1. ANDREICUȚ, A. M. Dezvoltarea creativității prin educația muzicală școlară și extrașcolară. În: *Dezvoltarea Creativității artistice. Aplicații Practice: referate și comunicări susținute*: Simpozion National de Comunicări Științifice. Cluj-Napoca, 2012. Disponibil: [http://www.artabm.ro/uploads/32Exemplar\\_tipar.pdf](http://www.artabm.ro/uploads/32Exemplar_tipar.pdf) [accesat 2025-03-10].
2. BULARGA, Tatiana. *Creația muzical-artistica școlară între teorie și practică*. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/166-170\\_46.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/166-170_46.pdf) [accesat 2025-03-10].

3. DE BONO, Edward. *Gândirea laterală*. Ediția a 3-a. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2011. ISBN 978-606-588-268-3.
4. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, nr. C 169/1 din 15.06.2012. *Concluziile Consiliului din 11 mai 2012 privind stimularea potențialului creativ și inovator al tinerilor*. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012XG0615\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012XG0615(02)) [accesat 2025-03-10].
5. LEVITIN, Daniel J. *Creierul nostru muzical: știința unei eterne obsesii*. București: Editura Humanitas, 2010. ISBN 978-973-50-2598-4.
6. MORARU, Emilia și RAȚA M. *Dezvoltarea creativității artistice la preșcolari în procesul de realizare a educației muzicale*. Online. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/106-115\\_4.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/106-115_4.pdf) [accesat 2025-03-10].
7. MUNTEAN, L. Situațiile creative în educația muzicală a școlarilor mici. În *Repere practice în stimularea creativității* coordonator Florescu, M., C., Barth, K., M., Lazea, A., Popa, V., București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. ISBN 978-606-31-0299-8.
8. MUNTEANU, Gabriela. *Didactica educației muzicale*. Ediția a II-a. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. ISBN: 978-973-725-908-0.
9. PALÎMSKI, Cornelia. Creativitatea și rolul ei în educația muzicală. *Univers Pedagogic: Revistă științifică de pedagogie și psihologie*. 2021, nr. 3 (71), p. 41-45. ISSN 1811-5470.
10. POPESCU-NEVEANU, Paul; M. Zlate și T. Crețu. *Psihologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
11. ROBINSON, Ken. *Do schools kill creativity?* Online. Disponibil: <https://youtu.be/iG9CE55wbtY> [accesat 2025-03-10].
12. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
13. ROȘCA, Alexandru. *Creativitatea*. București: Editura Enciclopedică Română, 1973.
14. ȘANDOR, Ioana. *Jocurile muzicale de creație mijloace ale dezvoltării creativității muzicale*. În: *Dezvoltarea Creativității artistice. Aplicații Practice: referate și comunicări susținute: Simpozion National de Comunicări Științifice*. Cluj-Napoca, 2012. Disponibil: [http://www.artabm.ro/uploads/32Exemplar\\_tipar.pdf](http://www.artabm.ro/uploads/32Exemplar_tipar.pdf) [accesat 2025-03-10].
15. TETEA M. și Viorica CRIȘCIUC. *Strategii de predare-formare a cunoștințelor muzicale la elevi. Ghid metodologic pentru profesori și studenți*. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2015. ISBN 978-9975-50-142-2.
16. VACARCIUC, Mariana. *Aspecte ale stilului creativ-individual de activitate a profesorului de educație muzicală*. Online. Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/394/114\\_118\\_Aspecte%20ale%20stilului%20creativ-individual%20de%20activitate%20a%20profesorului%20de%20educatie%20muzicala.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/394/114_118_Aspecte%20ale%20stilului%20creativ-individual%20de%20activitate%20a%20profesorului%20de%20educatie%20muzicala.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [accesat 2025-03-10].
17. VACARCIUC, Mariana. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă", 2015. ISBN 978-9975-115-91-9.
1. VASILE, Vasile. *Metodica disciplinei educație muzicală*. Suport de curs, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013.

## PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII ÎN MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRA CURRICULARE

### CHALLENGES AND SOLUTIONS IN THE MANAGEMENT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

*Ecaterina PĂDUREȚ, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Ecaterina PĂDUREȚ, PhD student,  
Republic of Moldova*

ORCID:0009-0000-6017-2312

[e-mail: ecaterinapadureț367@gmail.com](mailto:ecaterinapadureț367@gmail.com)

**Rezumat.** Articolul analizează principalele dificultăți cu care se confruntă managerii în organizarea și coordonarea activităților extra curriculare și propune soluții pentru îmbunătățirea eficienței acestor activități. În general, articolul pune accent pe importanța unui management bine structurat pentru succesul activităților educaționale extra curriculare. Articolul conchide că succesul activităților extra curriculare depinde de un management eficient, care să includă resurse adecvate, o comunicare clară, activități relevante și atrăgătoare și formarea continuă a cadrelor didactice. De asemenea, este esențial să existe o colaborare strânsă între instituție, familie și comunitate pentru a sprijini dezvoltarea completă a copiilor prin activitățile extra curriculare.

**Cuvinte-cheie:** management, activitate extra curriculară, organizare, planificare, provocări, soluții, cadre didactice etc.

**Abstract.** The article analyzes the main difficulties faced by managers in organizing and coordinating extracurricular activities and proposes solutions to improve the efficiency of these activities. In general, the article emphasizes the importance of well-structured management for the success of extracurricular educational activities. The article concludes that the success of extracurricular activities depends on effective management, which includes adequate resources, clear communication, relevant and attractive activities and continuous training of teachers. It is also essential to have a close collaboration between the institution, family and community to support the complete development of children through extracurricular activities.

**Keywords:** management, extracurricular activity, organization, planning, challenges, solutions, teachers, etc.

Educația prin activitățile extra curriculare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Activitatea extrașcolară este segmentul de educație, care asigură în mare parte transferul de cunoștințe, acumulate de către preșcolari în cadrul programului standard de ore obligatorii (curriculum formal) în practică, ceea ce oferă copilului deprinderi practice de a implementa în practică cunoștințele teoretice acumulate.

*Managementul activităților extra curriculare* este strâns legat de managementul general al organizațiilor. Ambele se concentrează pe planificare, organizare, coordonare și evaluare, cu scopul de a atinge obiectivele stabilite și de a contribui la dezvoltarea celor implicați. De asemenea, implică abilități de leadership, motivare, comunicare și evaluare continuă pentru a asigura succesul activităților.

Conceptul de *management* este privit din triplă abordare: *știință* – având la bază concepte, teorii, principii ce se referă la conducerea organizațiilor; *artă* – abilitatea managerului de a pune în practică eficient toate cunoștințele științifice de care dispune; *activitate practică* – componentă a diviziunii sociale în afara căreia este de neconceput dezvoltarea organizației. Pe lângă conceptul de management în literatura de specialitate identificăm și conceptul de *managementul educațional* care apare în secolul al XX-lea, inspirat din sfera economicului. În viziunea autorului N. Stan *managementul educațional* reprezintă o „acțiune care cuprinde un ansamblu de norme, funcții, metode de conducere orientate în vederea obținerii succesului în educație; arta, știința de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, în concordanță cu unele finalități cerute de societate și acceptate de individ” [5].

În analiza competențelor manageriale plecăm de la conceptul generic de management educațional, care definește „știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, potrivit unor finalități acceptate de individ și de societate sau o anumită colectivitate”, știință și artă desemnată pe baza unor funcții și structuri adecvate, ordonată prin „principii și norme” astfel încât performanțele obținute să atingă standarde de calitate și eficiență cât mai înalte” [3 p.22].

Un alt concept cu privire la management este *managementul activităților extra curriculare*, care în opinia autoarei L. Cebanu constă în „proiectarea, monitorizarea și utilizarea unui set de instrumente de gestionare a relațiilor cadre didactice -copii, pe de o parte, și copii-copii pe de altă parte”. Foarte important este faptul că educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare, care, pe parcursul vieții vor constitui pilonii cunoașterii. Aceștia fiind: 1) a învăța să înveți/ să știi (dobândirea instrumentelor cunoașterii); 2) a învăța să faci (să faci ceva cu ceea ce știi, să aplici ceea ce ai dobândit prin cunoaștere); 3) a învăța să trăiești alături de ceilalți (să accepți să trăiești într-o lume cu persoane diferite, să accepți diversitatea și să cooperezi cu alte persoane) 4) a învăța să exiști/ să fii (să fii responsabil, să-ți croiești și să-ți dezvolt propriu personalitate, simțul civic etc.) [1, p.10].

*Managementul activităților extra curriculare* în instituțiile de educație timpurie presupune organizarea, coordonarea și evaluarea activităților care completează curriculumul formal și sprijină dezvoltarea copiilor pe multiple dimensiuni: *intelectual, fizic, social și emoțional*. Aceste activități sunt esențiale pentru stimularea creativității, învățării prin joc și dezvoltării abilităților socio-emoționale ale celor mici. Activitățile extra curriculare au un rol semnificativ în dezvoltarea globală a copilului. Este un proces complex, care presupune organizarea eficientă a activităților de acest tip, având în vedere nevoile educaționale și personale ale participanților.

Scopul principal al acestui management este de a asigura un cadru organizat și motivant pentru copii, astfel încât aceștia să poată dezvolta abilități esențiale, cum ar fi colaborarea, creativitatea, gândirea critică, responsabilitatea și leadership-ul.

Activitățile trebuie planificate și organizate corespunzător, ținând cont de obiectivele educaționale, resursele disponibile și interesele copiilor. Acest lucru implică crearea unui calendar de evenimente/activități, stabilirea responsabilităților și atribuirea resurselor necesare conform Planului-cadru prin care se stabilesc tipurile de activități educaționale, volumul timpului alocat nemijlocit pentru activitățile educaționale în anul de studii 2024-2025 cu indicarea numărului total de ore ale activităților educaționale pe grupe de vârste (de la 2 la 6/7 ani), inclusiv succesiunea și distribuția acestora, corelată cu organizarea activităților educaționale, care depășesc standardele stabilite pentru educația timpurie [4].

Activitățile extra curriculare au un rol complementar față de activitățile didactice (integrate sau pe domenii de activitate), care sunt mai puțin riguroase decât acestea, urmărind extinderea și

aprofundarea influențelor exercitate în procesul educațional, valorificarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor copiilor, organizarea judicioasă și atractivă a timpului liber. Conținutul activităților extra curriculare se selectează în funcție de dorințele și preferințele copiilor, de condițiile și posibilitățile de realizare. Formele de organizare sunt mult mai flexibile, ingenioase, având un caracter recreativ. Acest tip de activități se organizează, de regulă, în a doua jumătate a zilei, dar mai ales în perioada vacanțelor școlare și în perioada estivală. Ele sunt desfășurate în timpul liber de activitățile didactice în scopul delectării și relaxării copiilor, stimulându-le interesul pentru diversitatea valorilor din domeniile de activitate specific educației preșcolare.

Activitățile extra curriculare în grupele de vârstă de 2-7 ani se organizează cu o periodicitate de o dată în săptămână în fiecare grupă de vârstă, iar tipul acestora se selectează conform grupei de vârstă, la decizia cadrului didactic, cu obligativitatea respectării diversității activităților de la o săptămână la alta și în corelare cu Planul-cadru al activităților extra curriculare pe instituție.

Pedagogul american Bruner consideră că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă”, dacă se folosesc metode și procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materia este prezentată „într-o formă mai simplă, astfel încât copilul să poată progresa cu mai multă ușurință și mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoștințelor”. Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului [6].

Managementul activităților extra curriculare presupune coordonarea echipelor de cadre didactice, mentori sau voluntari care se implică în organizarea și derularea acestor activități, ținând cont și de un șir de *principii generale și specifice*.

Principiile generale prevăd:

- *Principiul diversității:* Activitățile extra curriculare trebuie să fie variate și să includă opțiuni pentru toate tipurile de interese și abilități ale copiilor, de la sporturi la activități culturale, științifice sau sociale. Diversitatea permite participarea unui număr mare de copii și îi ajută pe aceștia să își descopere noi pasiuni.

- *Principiul dezvoltării integrale:* Activitățile extra curriculare trebuie să sprijine dezvoltarea completă a copiilor, nu doar pe cea academică. Ele trebuie să promoveze abilități sociale, emoționale, fizice și creative, stimulând învățarea continuă.

- *Principiul accesibilității:* Toți copiii trebuie să aibă acces la activitățile extra curriculare, indiferent de statutul lor social, economic sau cultural. Acest principiu subliniază importanța unui management care asigură oportunități egale pentru toți participanții.

- *Principiul colaborării:* Activitățile extra curriculare implică colaborarea între copii, cadre didactice și alte părți implicate, cum ar fi părinții, comunitatea locală sau organizațiile non-guvernamentale. Colaborarea eficientă este esențială pentru realizarea unor activități de succes.

- *Principiul feedback-ului și îmbunătățirii continue:* Managementul activităților extra curriculare trebuie să se bazeze pe feedback continuu din partea participanților și a coordonatorilor pentru a ajusta activitățile în funcție de nevoile și dorințele acestora.

- *Principiul flexibilității:* Este important ca activitățile să fie flexibile și să se adapteze la schimbările din mediul educațional sau la interesele participanților. Aceasta

presupune ajustarea activităților în funcție de feedback-ul primit și de evoluția nevoilor copiilor.

➤ **Principiul integrării în curriculum:** Deși activitățile extra curriculare sunt separate de activitățile curriculare, ele trebuie să fie complementare cu învățământul formal, ajutând copiii să aplice cunoștințele dobândite și să dezvolte competențe suplimentare.

#### **Principiile specifice:**

➤ **Principiul jocului.** La vârsta preșcolară, jocul este principala formă de învățare și dezvoltare. Activitățile extra curriculare trebuie să fie structurate sub forma unor jocuri educative, care stimulează imaginația, creativitatea și învățarea prin experimentare. Aceste jocuri trebuie să fie atractive, interactive și să încurajeze participarea activă a copiilor.

➤ **Principiul dezvoltării integrale.** Activitățile extra curriculare trebuie să contribuie la dezvoltarea tuturor laturilor personalității copilului: cognitivă, emoțională, socială și fizică. De exemplu, activitățile muzicale sau de dans pot ajuta la dezvoltarea abilităților motorii fine și grosiere, iar activitățile de grup pot stimula abilitățile sociale și emoționale.

➤ **Principiul individualizării.** Fiecare copil are ritmul său propriu de învățare și dezvoltare, iar activitățile extra curriculare trebuie să fie adaptate nevoilor și abilităților individuale ale fiecăruia. Aceasta înseamnă că, în cadrul grupurilor de preșcolari, educatorii trebuie să țină cont de diversitatea copiilor și să propună activități care să le permită acestora să progreseze în funcție de nivelul lor de dezvoltare.

➤ **Principiul diversității activităților.** Pentru a răspunde tuturor nevoilor și intereselor copiilor, activitățile extra curriculare trebuie să fie variate. Acestea pot include jocuri de mișcare, activități de artizanat, activități muzicale, activități de socializare, activități de învățare a limbajului sau jocuri în aer liber. Diversitatea ajută la stimularea curiozității și imaginației copiilor și previne plictiseala.

➤ **Principiul învățării prin experiență.** La vârsta preșcolară, copiii învață cel mai bine prin activități care implică experimentarea directă. De aceea, activitățile extra curriculare trebuie să ofere oportunități de învățare activă, cum ar fi explorarea mediului înconjurător, realizarea de proiecte creative (pictură, modelaj) sau activități de grup care implică interacțiune socială.

➤ **Principiul participării și colaborării.** Activitățile extra curriculare trebuie să promoveze învățarea în grup, astfel încât preșcolarii să învețe să colaboreze, să comunice și să își exprime emoțiile într-un cadru sigur și încurajator. Prin activitățile de grup, copiii învață să împărtășească, să respecte regulile și să își ajute colegii.

➤ **Principiul continuității.** Activitățile extra curriculare trebuie să fie parte integrantă din rutina zilnică a copiilor și să fie realizate într-o manieră constantă, dar echilibrată, astfel încât să nu devină copleșitoare. Continuarea activităților pe parcursul mai multor zile sau săptămâni ajută la întărirea abilităților și cunoștințelor dobândite.

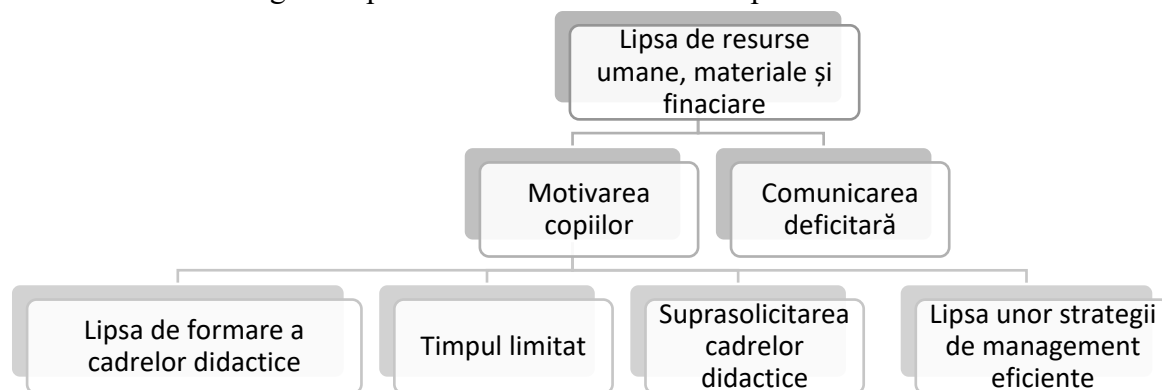
➤ **Principiul siguranței și confortului.** La vârsta preșcolară, siguranța fizică și emoțională a copiilor este deosebit de importantă. Activitățile trebuie să fie sigure, să se desfășoare într-un mediu protejat, iar educatorii trebuie să creeze un climat emoțional pozitiv, în care copiii să se simtă confortabil să participe și să se exprime liber.

➤ **Principiul adaptabilității activităților.** Activitățile extra curriculare trebuie să fie flexibile și să poată fi adaptate în funcție de condițiile de zi cu zi. De exemplu, în funcție de vreme, anumite activități pot fi desfășurate în interior sau în aer liber, iar în funcție de starea de spirit a copiilor, activitățile pot fi modificate pentru a se potrivi mai bine nevoilor lor [adaptat apud 2]

Respectarea acestor principii este esențială pentru succesul activităților extra curriculare la vârsta preșcolară, deoarece ele asigură un cadru favorabil dezvoltării tuturor abilităților copiilor, sprijină integrarea în grup și contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Organizarea activităților extra curriculare la vârsta preșcolară este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și pentru formarea unor abilități fundamentale care le vor influența întreaga educație. La această vârstă, activitățile extra curriculare trebuie să fie atent structurate și să țină cont de nevoile, caracteristicile și etapele de dezvoltare ale copiilor mici. În acest context, respectarea anumitor principii devine o condiție esențială pentru ca aceste activități să fie eficiente și benefice.

Din experiența managerială sunt constatate diverse provocări în managementul activităților extra curriculare. În Figura 1. prezentăm cele mai frecvente provocări:



**Figura 1. Provocări în managementul activităților extra curriculare**

O provocare majoră este *insuficiența resurselor financiare și materiale* pentru organizarea unor activități de calitate. Multe instituții educaționale se confruntă cu bugete limitate, ceea ce afectează capacitatea de a oferi o gamă largă de activități. Implicarea copiilor în activitățile extra curriculare este o provocare, în special atunci când aceștia nu percep activitățile ca fiind relevante pentru dezvoltarea lor personală sau academică. Lipsa de interes din partea copiilor sau a părinților poate limita participarea acestora.

*Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice* în gestionarea și coordonarea activităților extra curriculare reprezintă o problemă semnificativă în multe instituții, afectând calitatea și succesul acestor activități. Deși activitățile extra curriculare sunt un element esențial al educației și un mijloc important de dezvoltare a abilităților copiilor, majoritatea cadrelor didactice nu au pregătirea specifică sau resursele necesare pentru a le organiza eficient. Cadrele didactice sunt adesea suprasolicitate cu sarcini administrative și didactice, iar organizarea activităților extra curriculare este văzută ca o responsabilitate suplimentară.

În acest context, cadrelor didactice le este dificil să acorde timpul și atenția necesară pentru a coordona activități care implică mai mulți copii și care cer o planificare detaliată. Fără o pregătire adecvată, cadrele didactice pot să nu dispună de strategii clare de management pentru activitățile extra curriculare. Acest lucru poate duce la o organizare haotică a evenimentelor, lipsa unui cadru

coerent de desfășurare a activităților și dificultăți în coordonarea echipelor de copii sau de cadre didactice implicate.

*Programul încărcat al cadrelor didactice* face dificilă organizarea și participarea la activități extra curriculare. Adesea, activitățile sunt planificate în afara orelor de curs, ceea ce poate duce la conflicte de program și la o participare scăzută.

Un alt aspect legat de pregătirea insuficientă a cadrelor didactice este faptul că acestea nu sunt întotdeauna pregătite pentru a asigura o comunicare eficientă între toate părțile implicate: copii, cadre didactice, părinți și alte instituții sau organizații externe. O comunicare deficitară poate duce la confuzie, la o participare scăzută sau chiar la eșecul unor activități.

În contextul reperelor prezentate propunem un *șir de soluții în organizarea activităților extra curriculare în instituțiile preșcolare*:

- mobilizarea resurselor externe*, avem în vedere colaborarea cu organizații non-guvernamentale, instituții locale și sponsori pentru a obține resurse suplimentare. De asemenea, se propune implicarea părinților și a comunității pentru a sprijini activitățile;

- crearea de activități relevante și atractive preșcolarilor*: Pentru a spori interesul copiilor, activitățile trebuie să fie diversificate și adaptate nevoilor acestora. Integrarea tehnologiei și crearea de evenimente interactive și atractive ce vor contribui la creșterea participării copiilor;

- formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice* în domeniul managementului activităților extra curriculare. Organizarea trainingurilor specializate ce vor ajuta cadrele didactice să dobândească abilități de organizare și coordonare a activităților, precum și să dezvolte relații mai bune cu ele preșcolarii;

- *optimizarea programului de activități* ce v-a spori participarea tuturor factorilor educaționali implicați. Activitățile pot fi organizate și în timpul vacanțelor sau în weekenduri pentru a facilita implicarea;

- *îmbunătățirea comunicării prin implementarea unor platforme de comunicare moderne și eficiente*, cum ar fi aplicațiile mobile sau platformele online, pentru a asigura o informare rapidă și clară a tuturor participanților. De asemenea, promovarea activităților prin diverse canale (social media, afișe, întâlniri de informare) este esențială;

- evaluarea constantă a activităților prin evaluarea feedback-ului de la copii și cadre didactice* cui ajută la ajustarea activităților și îmbunătățirea managementului acestora. Oferirea unor modalități de exprimare a opiniei (chestionare, discuții) poate contribui la identificarea punctelor forte și a domeniilor de îmbunătățire;

Soluții pentru *îmbunătățirea pregătirii cadrelor didactice în gestionarea activităților extra curriculare*:

- formare continuă* : este esențial ca cadrele didactice să beneficieze de cursuri de formare continuă în managementul activităților extra curriculare. Acestea ar trebui să includă traininguri pe teme precum planificarea evenimentelor, managementul echipelor, dezvoltarea de activități interactive și strategii de motivare a preșcolarilor. Formarea să fie organizată atât în cadrul instituțiilor, cât și prin parteneriate cu organizații externe sau universități.

- crearea unor ghiduri și resurse didactice specific activităților extra curriculare*. Un alt pas important este elaborarea de ghiduri sau manuale care să ajute cadrele didactice în organizarea activităților extra curriculare. Aceste resurse ar putea include exemple proiecte de activități, sugestii de activități, și tehnici de evaluare a impactului activităților asupra preșcolarilor.

- sprijinul echipei educaționale*, în majoritatea instituțiilor activitățile extra curriculare nu sunt organizate de un singur cadru didactic, ci de o echipă. Colaborarea între cadrele didactice este

esențială pentru a asigura o coordonare eficientă. De asemenea, părinții și alți membri ai comunității (de exemplu, voluntari, profesioniști sau specialiști locali) sunt implicați pentru a sprijini activitățile extra curriculare.

- *alocarea unui timp adecvat pentru activitățile extra curriculare.* Este important ca instituțiile să înțeleagă importanța activităților extra curriculare și să aloce timp corespunzător pentru organizarea acestora. De asemenea, cadrele didactice trebuie să aibă suficient timp pentru a se pregăti și a coordona aceste activități, fără a le afecta activitatea didactică principală.

- *crearea unui parteneriat durabil și de calitate între instituții.* Colaborarea între diverse instituții și organizațiile educaționale externe, autoritățile locale sau instituțiile de învățământ superior pot ajuta la formarea și susținerea cadrelor didactice. De exemplu, parteneriatele cu universitățile pot oferi acces la expertiză și resurse pentru cadrele didactice, iar organizațiile non-guvernamentale pot contribui cu programe educaționale interesante.

*Evaluarea și feedback-ul continuu.* Oferirea de feedback constant asupra activităților extra curriculare este esențială pentru îmbunătățirea continuă a acestora. Evaluările trebuie să se axeze nu doar pe rezultatele activităților, ci și pe modul în care activitățile au fost gestionate de cadrele didactice, oferind astfel oportunități de învățare și auto-reflecție.

Pregătirea cadrelor didactice în gestionarea și coordonarea activităților extra curriculare este esențială pentru succesul acestor activități, iar insuficiența pregătirii poate duce la organizarea defectuoasă și la pierderea impactului educativ al acestora. Prin implementarea unor soluții de formare continuă, resurse adecvate și sprijin din partea comunității, putem asigura o mai bună coordonare a activităților extra curriculare, iar cadrele didactice vor putea să își îndeplinească rolul educativ într-un mod mai eficient și mai satisfăcător.

În concluzie, *managementul activităților extra curriculare* joacă un rol important în educația modernă, asigurând nu doar o completare a învățământului formal, ci și o pregătire a copiilor pentru viața profesională și socială, prin dezvoltarea unor abilități esențiale. Managementul activităților extra curriculare în educația timpurie este esențial pentru dezvoltarea echilibrată a copiilor. Aceste activități contribuie la formarea unui cadru educațional care sprijină învățarea activă, participativă și creativă, esențială pentru viitorul lor academic și personal. Printr-o planificare atentă, adaptabilitate și implicare a comunității, aceste activități vor avea un impact profund asupra educației timpurii.

#### **Referințe bibliografice:**

1. CEBANU, L. *Managementul activităților extrașcolare* : Ghid metodologic. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației, 2015. 83 p.. ISBN 978-9975-48-083-3.
2. CEBANU, L. *Educația non formală: caracteristici, principii, forme de realizare.* Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Educatia%20nonformala\\_%20caracteristici%20principii%20forme%20de%20realizare.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20nonformala_%20caracteristici%20principii%20forme%20de%20realizare.pdf) (Accesat 13.03.2025)
3. LOCK, D. *Managementul de proiect.* București: Codecs, 2000. 503 p. ISBN: 9738060257.
4. Plan-cadru pentru învățământul preșcolar. ANEXĂ la Ordinul MEC nr. \_1076\_ din \_25.08.2023. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru\\_iet\\_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_iet_ro.pdf) (Accesat 13.03.2025)
5. STAN N. *Introducere în managementul educațional.* Manual digital, 2010. 165 p.
6. *Activitățile extra curriculare-aspecte generale.* Disponibil: <https://eduform.snsb.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-dezvoltarea-capacitatii-institutionale-a-scolilor-defavorizate/activitatile-extracurriculare-aspecte-generale> (Accesat 13.03.2025)

## MODELE TEORETICE ALE EDUCAȚIEI EXTRAȘCOLARE ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI EXTRAȘCOLAR ÎN ROMÂNIA ȘI ROLUL ACESTEIA ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTELOR PREVENTIVE ALE ELEVILOR

### THEORETICAL MODELS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION AND OUT-OF- SCHOOL LEARNING IN ROMANIA AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PREVENTIVE BEHAVIORS

*Maria PETRESCU, doctorandă,  
Colegiul Universitar Spiru Haret din București, România*

*Maria PETRESCU, PhD student,  
Spiru Haret University College in Bucharest, Romania*

ORCID: 0000-0003-0929-5338

e-mail: [maria.petrescu40@gmail.com](mailto:maria.petrescu40@gmail.com)

**Rezumat.** Având în vedere profunde transformări (economice, sociale, migrația forței de muncă, globalizarea etc.) cu care societatea omenească s-a confruntat în ultimele decenii, semnificația educației este tot mai profundă. Pentru a răspunde actualelor tendințe de evoluție ale societății, educația tradițională pare să nu mai poată răspunde tuturor nevoilor individului și ale comunității, fapt pentru care trebuie completată cu una dinamică și flexibilă, modernă și permanent adaptabilă.

Prezentul articol își propune spre examinare evoluția politicilor și strategiilor României, în ceea ce privește educația non formală. În acest sens sunt examinate detaliat conceptele educației extrașcolare, este evidențiat rolul acesteia în contextul învățării continue, formulate obiectivele și sarcinile în procesul de educare a tinerii generații. De fapt, întreaga gamă a problematicii este corelată cu educația de prevenire și gestionare a situațiilor de bullying, violență, abuz și discriminare în școli. Deoarece sunt desfășurate într-un cadru organizat unde există strategii și modalități specifice de evaluare și certificare, educația non formală deține rolul cel mai important în formarea și dezvoltarea unei personalități integratoare.

**Cuvinte-cheie:** educație extrașcolară, non formal, prevenție.

**Abstract:** Given the profound transformations (economic, social, labor migration, globalization, etc.) that human society has faced in recent decades, the significance of education is increasingly profound. In order to respond to the current trends in the evolution of societies, traditional education seems to no longer be able to meet all the needs of the individual and the community, which is why it must be complemented by a dynamic and flexible, modern and permanently adaptable. This article proposes for examination the evolution of Romania's policies and strategies regarding non-formal education. In this regard, the concepts of extracurricular education are examined in detail, their role in the context of continuous learning is highlighted, and the objectives and tasks in the process of educating young generations are formulated. In fact, the entire range of issues is correlated with education for the prevention and management of bullying, violence, abuse and discrimination in schools. Because it is carried out in an organized framework where there are specific strategies and methods for evaluation and certification, non-formal education plays the most important role in the formation and development of an integrative personality.

**Keywords:** extracurricular education, non-formal, prevention.

Se poate afirma despre educație că aceasta are permanent roluri multiple atât pentru individ, cât și pentru societate, implicații semnificative regăsindu-se în prosperitatea economică a individului, a fiecărei comunități și națiuni, în stabilitatea și dezvoltarea socială, precum și în dezvoltarea personală a fiecărui individ care se continuă prin învățare pe tot parcursul vieții. Guvernul României, similar guvernelor mai multor țări, a înscris în programele sale educația drept o prioritate absolută. La rândul ei, Organizația Națiunilor Unite a inclus educația în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă centrale ale Agendei 2030.

În viziunea anului 2030 educația în România se proiectează și se construiește pe baza cooperării între toate sectoarele societății, cuprinde învățământul de stat și privat și are ca scop principal formarea după un model prestabilit a copilului într-un adult responsabil care gândește și participă la dezvoltarea societății integrat socio-profesional și care simte că în egală măsura aparține atât națiunii române, cât și spațiului european.

Sintetizând putem defini educația ca o activitate socială complexă desfășurată în mod conștient, sistematic și organizat, proiectată la nivelul unor finalități pedagogice care au drept scop formarea-dezvoltarea-transformarea permanentă a personalității umane întruna activă și creatoare, corespunzătoare potențialului biologic individual și provocărilor problematicei lumii contemporane și de perspectivă.

Datorită atât dimensiunii regionale și universale, cât și a ritmului rapid înregistrat de schimbările care au loc în societate, inclusiv în educație, s-a înregistrat în ultimele decenii o diversificare a tipologiei problemelor apărute. Astfel la sfârșitul secolului XX europenii au fost nevoiți să-și re-conceptualizeze cele mai importante domenii ale vieții. Astfel pentru educație și învățământ a apărut necesitatea de a gândi noi sensuri și dimensiuni existențiale și ontologice.

La nivelul anilor 1980 "noile educații" sunt definite în programele UNESCO ca răspunsuri ale sistemelor educaționale, la necesitățile de natură politică, economică, social, ecologică etc. ale lumii contemporane. Aceste noi educații trebuie privite atât ca surse de reconstrucție a dimensiunilor generale ale educației, cât și ca relații de tip sistemic și din perspectiva efectului de viitor. În acest context, educația își propune o abordare globală și holistică a noilor educații prin prisma corespunzătoare schimbării paradigmatică a actului educativ [5, p. 132].

Sintetizând se poate afirma că "noile educații" sunt răspunsuri la problematica lumii contemporane, precum și modalități de modelare a personalității care permit individului să realizeze o schimbare a sa cu efecte asupra persoanelor cu care intră în contact și să fie pregătit să găsească soluții la evenimentele imprevizibile care evoluează rapid.

La începutul anilor 1970, Combs elaborează și supune atenției internaționale conceptul de educație non formală. Inițial, acest concept a avut doar o dimensiune politică deoarece promova necesitatea procesului de alfabetizare a populației țărilor în curs de dezvoltare cu sprijinul unor organizații internaționale. În timp, conceptul a căpătat și o dimensiune științifică ca urmare a numeroaselor puncte de vedere diferite formulate privitor la triada educație formală, non formală și informală.

În lucrarea "Non-Formal Education: Myth or Panacea for Pakistan" cercetătorii Khawaja Sarfraz și Barrie Brennan au susținut că această "abordare este valoroasă" pentru că asigură posibilitatea înțelegerii "noului sistem de educație non formală", cât și a "caracteristicilor speciale" ale acestuia [5, p. 78].

Educația non formală se realizează atât în cadrul instituțiilor școlare, cât și în instituții educative altele decât școala. Pe timpul desfășurării activităților de educație non formală, în baza unor planuri și programe mai flexibile decât cele ale educației formale, este asigurată îndeplinirea funcțiilor auto formative și axiologice ale educației. Comparativ cu educația formală, se remarcă că educația non formală se adresează mai multor categorii de potențiali beneficiari deoarece include și educația adulților. Privită prin prisma aspectului finalității, specific educației non formale (realizate în școală) este atât sporirea gradului de individualizare a educației formale - aspect realizat atât prin funcțiile de completare și compensare a educației formale pentru elevii cu dificultăți și respectiv de extindere a ofertei educației formale pentru elevi cu nevoi speciale la standarde de excelență, cât și de formarea unor competențe complementare - aspect realizat prin

conștientizarea unor nevoi individuale și sociale, precum și prin proiectarea și formarea capacităților de intervenție pentru satisfacerea lor.

În conformitate cu analiza efectuată pe plan internațional de către cercetătorii în domeniu, educația non formală a fost conceptualizată în funcție de următoarele trei perspective: ca sistem, ca proces, drept cadru.

Apariția educației non formale este o inovație a secolului XX și a fost asociată cu momentul în care se impunea stringent depășirea unor probleme existente în cadrul sistemului educațional formal. Din acest motiv educația non formală a fost prezentată ca un sistem care se află și deține o anumită conexiune cu sistemul de educație formală.

În lucrarea "Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help" [3, p.232], Philip Coombs și Manzoor Ahmed menționează că conceptul de educație non formală ca proces se focalizează pe învățare ca și componentă centrală prin centrarea acesteia pe beneficiar. Din această perspectivă cei doi specialiști în domeniu evidențiază importanța necesității de a se începe procesul cu o analiză a participanților și a nevoilor acestora și ulterior de a se investiga și stabili mijloace alternative prin intermediul cărora se poate răspunde acestor nevoi.

Doresc să menționez faptul că importanța educației non formale ca proces a fost susținută de mai mulți cercetători, printre care se numără Fagan (1969), Freire (1972) și Gelphi (1985) care consideră că în acest caz accentul trebuie pus atât pe participare, cât și pe control. Simpla prezență fizică a beneficiarului la activitate/program de educație non formală nu asigură neapărat și participarea. Gradul de control al beneficiarilor asupra conținutului, scopului, obiectivelor și rezultatelor activității/programului de educație non formală este direct proporțional cu implicarea, independența și motivația educabililor participanți. În acest sens, Bagnall (1989) aduce în discuție faptul că "prin trecerea de la dependență la independență, motivarea este percepută ca un element fundamental în educația non formală care generează capacități de autoînvățare și de autorealizare" [2, p.40].

Se poate concluziona că educația non formală ca proces subliniază participarea activă, realizarea controlului și implicarea conștientă în mai multe etape a beneficiarilor în procesul de luare a deciziilor și de planificare a activităților/programelor lor de educație.

Conceptul de educație non formală drept cadru aduce în atenție necesitatea de a pune accent pe mai multă libertate, deschidere și flexibilitate în procesul de învățare. Existența în domeniul educației non formale a unor planuri și programe mai flexibile, adaptabile în limite mai largi decât cele ale educației formale poate asigura condițiile necesare pentru utilizarea proceselor și metodelor, strategiilor și tehnicilor de învățare tradiționale sau locale. Astfel, este subliniată importanța existenței unui climat informal pe timpul desfășurării activităților/ programelor de educație non formală.

În mod obișnuit persoanele care desfășoară activități de educație non formală nu au suficientă experiență în înțelegerea proceselor și metodelor de educație non formală. Acestea au de regulă doar experiență de lucru în medii de educație formală.

Prin prisma dinamicii evoluției acestei problematice, în plan european, asistăm la începutul secolului actual la apariția următoarelor tendințe de configurare ale educației de tip non formal:

- realizarea acesteia în afara sistemului formal de învățământ;
- contrapunerea acesteia (divergența/opoziția) în raport cu educația de tip formal;
- dezvoltarea elementelor comune existente la nivelul educației non formale și educației formale.

Dintre aceste trei tendințe, cea mai atractivă tendință s-a dovedit a fi tendința de dezvoltare a elementelor comune existente la nivelul educației non formale și educației formale, tendință care a găsit rezonanță preponderant în țările scandinave, dar și în mai multe alte țări.

Existența acestor trei tendințe au conturat următoarele elemente de referință corespunzătoare dezvoltării conceptului educației non formale:

- are funcția de recuperare a "lacunelor" educației formale;
- are funcția de complementare a educației formale;
- dispune de funcții specifice și de finalități proprii, considerate complementare cu cele ale educației formale.

Ulterior, pe aceasta bază, se înregistrează o creștere a importanței conceptului de educație non formală ca urmare a faptului că Uniunea Europeană își elaborează propriile strategii de promovare a educației non formale, învățării pe tot parcursul vieții, formării unor competențe actualizate permanent necesare atât angajării în producție, cât și de integrare optimă în societate.

Educația non formală susține promovarea unor valori europene (egalitate socială, educație de calitate, participare voluntară și active etc) și oferă un spațiu larg de acțiune în acest context. Comparativ cu educația formală ea acoperă o arie mai largă de conținuturi, strategii și forme de organizare și are de regulă ca obiectiv central al majorității activităților/programelor vizează dezvoltarea personală și profesională. Având în vedere cele mai sus menționate se poate concluziona că la nivelul Uniunii Europene au fost implementate o multitudine de politici și programe specifice educației non formale cu scopul declarant de sprijinire a perfecționării nivelului de pregătire profesională și a creșterii coeziunii în interiorul Uniunii.

Conform legislației în vigoare, Uniunea Europeană recomandă țărilor membre utilizarea termenului de "educație non formală". Cu toate acestea, în literatura de specialitate internațională și națională sunt întâlnite frecvent cu referire la educația în afara clasei mai multe formulări referitoare la conceptele de "educație non formală", "învățământ extrașcolar", "educație extrașcolară", "educație extra curriculară", "educație complementară", "educație pentru timpul liber" și "educație în afara clasei".

Din acest punct de vedere apreciez că se impune, prin prisma necesității unei percepții coerente și relevante, în baza prevederilor art. 29 alin. (2) din Legea nr. 198 /2023 referitoare la învățământul preuniversitar, delimitarea următoarelor noțiuni:

- educația non formală este considerată, în sens larg social, parte integrantă a educației și una dintre formele generale de realizare a educației, similară educației formale, ambele forme dispunând de un cadru legal în vederea asigurării, pe baza întrepătrunderii și interdependenței dintre ele, a condițiilor unei cooperări strânse, eficiente, ritmice și continue;
- educația non formală este considerată, în sens larg social, parte integrantă a educației și una dintre formele generale de realizare a educației, similară educației formale și educației informale, care dispune de un cadru legal în vederea asigurării, pe baza întrepătrunderii și interdependenței între cele trei forme generale, a condițiilor unei cooperări strânse, eficiente, ritmice și continue;
- învățământ extrașcolar este considerat, în sens larg pedagogic, parte integrantă a educației extrașcolare și reprezintă un proces organizat de instruire și de educare în școală în vederea dezvoltării personalității elevilor;
- educația extrașcolară este considerată parte integrantă a educației non formale (parte a unui tot întreg) care cuprinde ansamblul activităților educaționale organizate, conduse,

controlate și realizate în afara programului școlar, în incinta unităților de învățământ (de educație și învățământ extrașcolar) sau în afara acestora, care au rol complementar activităților educaționale formale, cu scopul formării și dezvoltării personalității cursanților; (8, Art. 29, alin 2)

- educația extrașcolară este considerată, în sens restrâns pedagogic, o parte integrantă a învățământului extrașcolar și desemnează o activitate de formare centrată pe dezvoltarea în ansamblu a personalității elevilor, contribuind la dezvoltarea lor fizică, cognitivă, emoțională și socială, pentru atingerea potențialului individual și participarea activă în societate. Ea contribuie atât "la dezvoltarea competențelor din curriculumul național, cât și la dezvoltarea unor competențe complementare acestora". (8, Art. 29, alin 2)

De asemenea, conform literaturii de specialitate, mai evidențiez și faptul că educația non formală își aduce contribuția la dezvoltarea competențelor, în special a celor din aria non-cognitive, prin dezvoltarea de abilități și atitudini care sunt utile tinerilor în comunitatea școlară, comunitatea ca întreg social, în contextul prevenirii violenței și crearea de comportamente pozitive, la inserția pe piața muncii, deoarece:

- este centrată pe beneficiar și pe interesele și nevoile sale reale de învățare, aspect care ușurează identificarea acestor nevoi în vederea unei mai bune adaptări a procesului de învățare;
- nu are caracter obligatoriu, deci participă cine vrea (facultativ sau opțional);
- se desfășoară în mod organizat și în afara unității de învățământ;
- este fără limită de vârstă și se bazează pe învățarea pe tot parcursul vieții;
- presupune o învățare în ritmul propriu al fiecărui beneficiar, aceasta fiind adaptată individului, grupului și/sau comunității;
- procesul de învățare este structurat, organizat și are obiective clare;
- metodele de învățare și formare utilizate sunt practice, active, interactive, creative de formare, diversificate etc;
- îmbină armonios atât extinderea cadrului de învățare, cât și diversificarea și flexibilizarea spațiului și timpului de învățare;
- procesul de învățare este încadrat într-un curriculum, vizează obținerea de rezultate într-o perioadă determinată de timp (de regulă mai scurtă decât în cazul educației formale) și conținuturile pot fi adaptate prin perfecționare, actualizare sau complet înlocuite după caz;
- reprezintă o învățare pe baza unor experiențe noi și a valorificării experiențelor dobândite anterior;
- presupune derularea/existența unui proces de reflecție;
- permite acumularea de noi cunoștințe, abilități, atitudini;
- susține procesul de autocunoaștere care stă la baza dezvoltării armonioase;
- susține dezvoltarea personală, formarea unui set personal de valori și integrarea în colectivitate;
- permite recunoașterea competențelor dobândite, de regulă prin testarea lor practică în viața reală.

Modalitatea de abordare a educației non formale diferă de cea sistemică specifică educației formale prin faptul că participantului, care este considerat beneficiarul direct, îi revine principala responsabilitate pentru rezultatul învățării, aspect care generează atât o motivație mai profundă, cât și premisele dezvoltării unor competențe utile într-un mediu în continuă transformare.

Din acest punct de vedere, rolul complementar al educației non formale în raport cu educația formală sporește prin existența căilor alternative de dezvoltare personală, profesională și socială în contextul actual. Menționez că trebuie avut în atenție că procesul de învățare este considerat în prezent un proces care se desfășoară în contexte variate pe parcursul întregii vieți, iar lumea întreagă este considerată un spațiu de învățare și experimentare.

Doresc să evidențiez faptul că educația și învățământul extrașcolar fac parte din sistemul de învățământ la nivel de politici și de structură. De asemenea, ele se constituie și trebuie private ca o reflexie caracteristică celor două paradigme postmoderne ale educației.

Prima paradigmă are la bază umanizarea și monitorizarea educației și învățământului preuniversitar caracterizată de o abordare psiho-centristă/pedo-centristă conform căreia elevul devine centrul/subiectul actului educațional. Ținta educației științifice contemporane concepută prin prisma umanizării este redirectionarea formării educabilului astfel încât acesta să se afle într-un proces continuu de făurire a propriei identități perfecționându-se ca om și devenind el însuși prin prisma valorilor promovate de societate (progresul tehnico-științific, bunăstarea și prosperitatea omenirii).

A doua paradigmă ține de integrarea abordărilor socio-centristă și psiho-centristă, axându-se pe corelarea factorilor de ordin psihologic, individual și social. În spiritul acestei paradigme educația și învățământul sintetizează toate resursele pedagogice existente privind activitatea de formare și dezvoltare permanentă a personalității.

În ultimii ani, educația non formală este asociată cu prevenirea în educație. Legislația a suferit numeroase modificări și actualizări pentru a se adapta la nevoile și provocările actuale din sistemul de învățământ. O preocupare din ce în ce mai mare pentru prevenirea și gestionarea situațiilor de bullying, violență, abuz și discriminare în școli a condus la adoptarea unor legi și reglementări specifice în această direcție. Una dintre cele mai importante reglementări în acest sens este Legea Educației Naționale nr. 1/2011, care prevede obligația instituțiilor de învățământ de a promova o cultură a respectului și a non-discriminării în interiorul școlilor. De asemenea, Legea Educației Naționale stabilește cadrul general pentru prevenirea și combaterea violenței în instituțiile de învățământ.

În plus, există și alte reglementări specifice care se referă la prevenirea violenței în școli, cum ar fi Legea nr. 55/2012 privind prevenirea și combaterea violenței în familie sau Legea nr. 217/2003 privind prevenirea și combaterea violenței în instituțiile publice. De asemenea, Ministerul Educației implementează programe și proiecte care au ca obiectiv prevenirea și gestionarea comportamentelor nedorite în mediul școlar, precum programul "Școala Altfel", care promovează educația non formală și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor, încurajând implementarea de proiecte/campanii în afara orelor de program sau în afara școlii.

În concluzie, evoluția actuală a educației non formale, face din ce în ce mai mult referire la prevenire în educație, reflectă o preocupare crescută pentru asigurarea unui mediu sigur și non-discriminatoriu în școli, precum și pentru promovarea valorilor de respect și toleranță în rândul elevilor. Astfel, se observă o tendință spre adoptarea unor reglementări și programe care să contribuie la prevenirea și gestionarea situațiilor de violență și abuz în mediul școlar.

În România, istoria cadrului legislativ referitor la prevenire în educație este destul de diversă și complexă. În ultimii ani, guvernul român punând accentul tot mai mult pe prevenirea problemelor socio-educative în rândul elevilor, iar asta s-a reflectat și în legislația specifică.

Legea Educației Naționale stabilește principiile generale ale sistemului de învățământ din România. Această lege prevede că educația trebuie să aibă ca obiectiv formarea unor cetățeni

responsabili, capabili să contribuie la dezvoltarea societății în care trăiesc. De asemenea, există și alte acte normative care reglementează prevenirea în educație, cum ar fi Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului sau Legea nr. 211/2004 privind regimul disciplinar al personalului din învățământ. Aceste legi introduc măsuri și politici de prevenire a violenței, a abandonului școlar sau a consumului de substanțe nocive în rândul elevilor.

De asemenea, Ministerul Educației Naționale a elaborat Ghidul de intervenție în situații de risc în școli și instituții de învățământ, care oferă recomandări și instrumente practice pentru prevenirea și gestionarea problemelor de comportament și de sănătate ale elevilor.

În concluzie, în domeniul prevenției în educație se observă o evoluție și o adaptare la nevoile și provocările actuale ale sistemului de învățământ, punând accentul pe prevenția prin educația non formală. Este important ca toate aceste norme care reglementează educația de tip non formal să fie aplicate în mod eficient și să fie susținute de programe de formare pentru personalul din învățământ, pentru a asigura un mediu educațional sigur și propice dezvoltării armonioase a elevilor.

În articolul de față voi prezenta două modele de bune practici, cu rezultate vizibile de reducere a incidentelor de violență în comunitățile școlare, unde au fost implementate:

1. Proiectul „Cafenele literare în școli” care a scos la lumină numeroase talente literare, și a oferit elevilor și cadrelor didactice oportunitatea de a-și dezvolta competențele de literați. Elevii nu doar că au devenit mai încrezători în abilitățile lor de citire și scriere, dar au început să vadă lectura ca pe o activitate plăcută și relaxantă, înlocuind timpul liber cu atelierele de lectură. Proiectul a culminat cu editarea unor cărți de poezie și proză, scrise de elevi și cadre didactice, ilustrate de elevi talentați. Aceste lucrări sunt o dovadă a talentului comunităților școlare, dar și a eficienței metodei inovative de predare și învățare propuse în cadrul acestei cercetări. Aceste cărți au fost primite cu entuziasm nu doar de către comunitatea școlară, dar și de publicul larg, demonstrând astfel că inițiativele de acest fel pot avea un impact profund și extins.

Nominalizarea ca finalistă a campaniei „Liga Profesorilor Excepționali”, datorită rezultatelor obținute în acest proiect, este o recunoaștere binemeritată a muncii de cercetare.

2. Jocul ”Simetric” recomandat copiilor de peste 10 ani, adică gimnaziu, se bazează exclusiv pe un principiu geometric, fiind valorificată ca sursă de mișcare și familiară copiilor cu ideea de simetrie. Implementarea în școli și organizarea de competiții în comunitățile școlare a avut ca rezultate: practicarea jocului de către elevi care refuzau implicarea în orice fel de activități extra curriculare, reducerea incidentelor de violență în comunitățile de jucători, creșterea stimei de sine și eliminarea unor frustrări sociale, dezvoltarea competiției între elevi prin cooperare, creșterea motivației pentru școală și reducerea abandonului școlar, creșterea notelor acolo unde exista amenințare de corigență, dezvoltarea comunicării între elevi.

În contextul prevenirii violenței, școlile non formale din România joacă un rol important în educarea copiilor și tinerilor în ceea ce privește relațiile sănătoase, comunicarea nonviolentă și gestionarea conflictelor. Aceste programe educative ajută la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor, ceea ce poate reduce riscul comportamentelor violente și agresive.

**Referințe bibliografice:**

1. ANDRIEȘ, Vasile. Strategii și politici în domeniul educației non formale la nivel European, Vol.7, Partea 2. 2020. Cahul, Republica Moldova. ISBN 978-9975-88-060-2.
2. BAGNALL, R. Participation of Adults: Some Traps for Development Educators: In: Adult Education and Development, 1989, no.32, pg.40.
3. COOMBS, P.H.; AHMED, M. Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974. ISBN 0-8018-1600-35.
4. KHAWAJA, SARFRAZ; BRENNAN, BARRIE. Non-formal education: myth or panacea for Pakistan, Islamabad: Pictoria Printers, 1990. ISBN. 969-8121-04-8, 316 p.
5. MACAVEI E. Pedagogie. Teoria educației. Vol. I, II. București: Aramis, 200. ISBN 973-8294-00-2, pg. 78, 132.
6. BLÂNDUL, Valentin. POLITICI EUROPENE ȘI ROMÂNEȘTI PRIVIND EDUCAȚIA NONFORMALĂ. ISSN 1857-2103. Disponibil: <https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2021/12/2.-p.17-19.pdf>, [accesat 2025-03-04].
7. Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030. Disponibil: <https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia-nationala-pentru-dezvoltarea-durabila-a-Rom%C3%A2niei-2030.pdf>, [accesat 2025-03-04].
8. Legea învățământului preuniversitar - LEGEA nr. 198 din 4 iulie 2023, Art. 29, alin 2
9. TEZĂ DE MASTER. Dezvoltarea parteneriatului cadrelor didactice și a familiei în proiectarea și realizarea educației non formale cu elevii din învățământul primar, Masterand Petrescu Maria, Conducător științific Conf. Univ. Dr. Ludmila Papuc, Editura Anamarol București, 2022. ISBN 978-606-640-445-7.

## IMPORTANȚA COMUNICĂRII NONVIOLENTE ÎN ȘCOLI

### THE IMPORTANCE OF NONVIOLENT COMMUNICATION IN SCHOOLS

*Sofica-Petronela PETRILĂ, doctorandă  
România*

*Sofica-Petronela PETRILĂ, PhD student,  
Romania*

[ORCID: 0009-0007-5806-5631](https://orcid.org/0009-0007-5806-5631)

[e-mail: c\\_s.petronela@yahoo.com](mailto:c_s.petronela@yahoo.com)

**Rezumat.** În acest articol se discută despre comunicarea nonviolentă (CNV), dezvoltată de psihologul american Marshall Rosenberg, care este un concept important în educație, contribuind la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la dezvoltarea comportamentelor prosociale ale elevilor. Comunicarea nonviolentă se bazează pe patru componente: observația obiectivă, exprimarea sentimentelor, identificarea nevoilor fundamentale și formularea cererilor clare și respectuoase. Implementarea comunicării nonviolente în școli poate crea un mediu educativ armonios, reducând conflictele și comportamentele agresive. Profesorii care aplică comunicarea nonviolentă pot modela comportamente pozitive, iar elevii învață să gestioneze conflictele și să colaboreze mai eficient. De asemenea, comunicarea nonviolentă sprijină dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, precum empatia și auto-exprimarea, esențiale pentru succesul lor personal și academic. Studiile arată că în școlile unde comunicarea nonviolentă este implementată, bullying-ul și violența sunt semnificativ reduse, iar performanțele academice ale elevilor sunt îmbunătățite. Totuși, aplicarea acestei metode poate întâmpina provocări, cum ar fi rezistența la schimbare sau lipsa resurselor necesare pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

**Cuvinte-cheie:** comunicare nonviolentă, empatie, conflict, educație, comportament prosocial

**Abstract.** This article discusses the nonviolent communication (NVC), developed by the american psychologist Marshall Rosenberg, which is an important concept in education, contributing to improving interpersonal relationships and developing prosocial behaviors in students. Nonviolent communication is based on four components: objective observation, expressing feelings, identifying basic needs and formulating clear and respectful requests. Implementing nonviolent communication in schools can create a harmonious educational environment, reducing conflicts and aggressive behaviors. Teachers who apply nonviolent communication can model positive behaviors and students can learn to manage conflicts and to collaborate more effectively. Nonviolent communication also supports the development of student's socio-emotional skills, such as empathy and self-expression, essential for their personal and academic success. Studies shown that in schools where nonviolent communication is implemented, bullying and violence are significantly reduced and students academic performance is improved. However, applying this method can encounter challenges, such as resistance to change or the lack of resources necessary for continuous teacher training.

**Keywords:** nonviolent communication, empathy, conflict, education, prosocial behavior.

Comunicarea reprezintă un instrument esențial în procesul educațional, având un rol fundamental în formarea relațiilor interpersonale și în dezvoltarea socială și emoțională a elevilor.

În contextul actual, în care conflictele și agresivitatea pot apărea frecvent în școli, este important să adoptăm modele de comunicare care să promoveze înțelegerea, respectul și colaborarea. Comunicarea nonviolentă (CNV), un concept dezvoltat de psihologul Marshall Rosenberg [8, p.19], oferă o abordare eficientă în gestionarea conflictelor și în crearea unui mediu educativ mai armonios.

Acest articol își propune să cerceteze principiile și aplicabilitatea comunicării nonviolente în școli, evidențiind cum această metodă poate contribui la îmbunătățirea relațiilor dintre profesori și elevi, precum și la dezvoltarea unor comportamente prosociale. Vom analiza, de asemenea, beneficiile și provocările implementării CNV în educație și vom oferi exemple din literatura de specialitate.

Comunicarea nonviolentă este o abordare de comunicare care pune accent pe empatie, auto-exprimare sinceră și înțelegerea nevoilor fundamentale ale celor implicați în procesul de comunicare. Rosenberg definește CNV prin patru componente esențiale [8, p.29]:

1. *Observația* – A observa o situație fără a o evalua sau judeca, fiind atent la faptele obiective.
2. *Sentimentele* – A exprima și a recunoaște emoțiile proprii, fără a le atribui altora responsabilitatea.
3. *Nevoile* – Identificarea nevoilor fundamentale care stau la baza sentimentelor exprimate.
4. *Cererea* – A face o cerere clară și respectuoasă pentru a satisface nevoile proprii.

Aceste principii sunt esențiale pentru a construi un dialog bazat pe respect și înțelegere reciprocă, în loc de conflicte și acuzații.

Comunicarea nonviolentă (CNV), așa cum este descrisă de Marshall Rosenberg în lucrarea sa *Nonviolent Communication: A Language of Life* [8, p.148], este un cadru de comunicare bazat pe empatie, înțelegere și respect. Aplicarea CNV în educație poate transforma radical relațiile dintre profesori și elevi, promovând un climat școlar mai armonios și mai productiv, unde conflictele sunt rezolvate pașnic și învățarea este profundă și constructivă. În această secțiune, vom explora cum se poate aplica CNV în diverse contexte educaționale și vom analiza impactul acestei metode asupra dezvoltării elevilor și relațiilor interpersonale din școli.

În accepțiunea noastră, profesorii instruiți în comunicare nonviolentă pot deveni modele valoroase pentru elevi, demonstrând empatie și respect în interacțiunile de zi cu zi.

Potrivit autoarelor M. Cojocaru-Boroșan, L. Sadovei, L. Papuc, N. Ovcenco [2, p. 243], *educația pentru pace și cooperare* presupune absența violenței, dispariția cauzelor conflictelor morale, și prezenta condițiilor care duc spre respectarea dreptului omului de diferită etnie la viață. Prin urmare, în contextul comunicării nonviolente, educația pentru pace poate fi înțeleasă ca un proces continuu de cultivare a empatiei și a respectului reciproc. Aceasta presupune:

- eliminarea violenței – renunțarea la orice formă de violență, atât fizică, cât și verbală sau psihologică, în favoarea dialogului și a cooperării;
- cunoașterea nevoilor – identificarea și satisfacerea nevoilor fundamentale ale tuturor indivizilor, indiferent de etnie sau origine, pentru a preveni apariția conflictelor;
- promovarea drepturilor omului – crearea unui mediu în care drepturile fiecărui individ sunt respectate și protejate, în special dreptul la viață și demnitate;
- valorizarea empatiei – dezvoltarea abilității de a înțelege și de a empatiza cu perspectivele și sentimentele celorlalți, facilitând astfel rezolvarea pașnică a conflictelor.

În opinia noastră, acest proces se dezvoltă printr-o serie de activități care să educe copii în spiritul păcii, toleranței și incluziunii, presupunând implementarea unor modele de comunicare nonviolentă. Așadar, profesorii au un rol esențial în implementarea CNV, nefiind doar transmițători ai cunoștințelor academice, ci și modele de comportament.

Conform lui Kohn [6, p. 99], educatorii care aplică CNV își pot influența elevii prin exemplul lor. Profesorii care își exprimă nevoile, emoțiile și cererile într-un mod clar și empatic vor modela comportamente de comunicare pozitive și vor încuraja elevii să adopte un stil similar de interacțiune. De exemplu, un profesor care folosește CNV poate să-și exprime nemulțumirea într-un mod calm și respectuos atunci când elevii nu respectă regulile clasei, formulând cereri clare care sunt centrate pe nevoile sale (de exemplu, „Am nevoie ca toată lumea să fie liniștită pentru a continua lecția. Cum putem face asta împreună?”). Într-un astfel de cadru, elevii sunt mai predispuși să învețe să răspundă la conflicte în mod similar, ceea ce contribuie la dezvoltarea lor socială și emoțională.

Un aspect esențial al implementării CNV în educație este educarea elevilor pentru a recunoaște și exprima nevoile lor într-un mod care promovează înțelegerea reciprocă și respectul. Prin activități și exerciții care promovează ascultarea activă și identificarea sentimentelor și nevoilor, elevii pot învăța să gestioneze conflictele și să colaboreze mai eficient cu colegii lor. În opinia autoarei E. Țărnă [10, p.22], comunicarea este generatoare de conflicte în două situații: 1) când lipsește comunicarea (elevii nu comunică, acumulează un cumul de tensiune și în cele din urmă se dezlănțuie și intră în conflict); 2) comunicarea defectuoasă (neînțelegerea, lipsa vocabularului, înțelegerea eronată etc.).

Într-un studiu realizat de Little [7, p.151], în școlile primare, elevii care au fost instruiți în CNV au demonstrat o capacitate mai mare de a rezolva conflictele într-un mod nonviolent și au învățat să exprime mai clar nevoile lor într-un cadru de respect reciproc. Rezultatele acestui studiu au subliniat faptul că, prin învățarea tehnicilor de CNV, elevii pot înlocui comportamentele agresive cu abordări mai calme și mai raționale în gestionarea conflictelor.

Conflictele sunt o parte inevitabilă a mediului educațional, dar utilizarea CNV poate transforma aceste conflicte din surse de tensiune în oportunități de învățare și reconciliere. Potrivit cercetărilor lui Johnson și Johnson, tehnicile de CNV, cum ar fi ascultarea activă și empatia, sunt instrumente puternice în gestionarea conflictelor din școli. În loc să se adopte abordări autoritare sau punitiviste, CNV încurajează găsirea unor soluții care răspund nevoilor tuturor celor implicați în conflict. [5, p. 143].

De exemplu, într-o situație de conflict între elevi, un profesor care folosește CNV ar putea să îi ajute pe elevi să exprime ce simt și ce nevoi au, iar apoi să-i ghideze în procesul de găsire a unei soluții comune. Acest proces ajută elevii să dezvolte abilități de rezolvare a conflictelor care le vor fi utile pe tot parcursul vieții [4, p. 104].

Aplicarea CNV poate contribui semnificativ la reducerea comportamentelor agresive în școli. Galtung [4, p. 116]. subliniază faptul că CNV ajută la prevenirea escaladării conflictelor prin încurajarea unui dialog bazat pe respect și înțelegere. Când elevii sunt învățați să își exprime nevoile și sentimentele într-un mod nonviolent, aceștia dezvoltă o mai mare conștientizare a impactului comportamentelor lor asupra celorlalți.

Într-un studiu longitudinal realizat de Rosenberg s-a demonstrat că implementarea CNV în școli a condus la o reducere semnificativă a comportamentelor agresive și la o atmosferă generală mai calmă și mai respectuoasă. Elevii care au învățat și practicat CNV au fost mai capabili să

rezolve conflictele într-un mod colaborativ și pașnic, reducând astfel numărul incidentelor de bullying și violență [8, p. 259].

Aplicarea CNV poate contribui, de asemenea, la crearea unui mediu educațional sigur și incluziv, în care toți elevii se simt respectați și înțeleși, indiferent de statutul lor social sau de orice altă diferență. Kohn [6, p.71] arată că CNV joacă un rol esențial în școlile incluzive, ajutând elevii cu nevoi speciale să se integreze în comunitatea școlară și să dezvolte relații pozitive cu colegii lor. Prin învățarea și aplicarea principiilor CNV, elevii învață să aprecieze diversitatea și să dezvolte empatie față de ceilalți. De asemenea, CNV poate sprijini dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor, contribuind astfel la o atmosferă educațională în care toți elevii au oportunitatea de a învăța într-un mediu care sprijină în mod activ incluziunea și respectul reciproc.

Implementarea comunicării nonviolente în educație oferă multiple beneficii, inclusiv îmbunătățirea relațiilor dintre profesori și elevi, reducerea comportamentelor agresive, dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor și crearea unui mediu educațional sigur și incluziv. CNV permite elevilor să învețe cum să exprime și să își gestioneze emoțiile într-un mod sănătos, contribuind astfel la dezvoltarea lor socială și emoțională. De asemenea, profesorii care aplică CNV joacă un rol esențial în modelarea comportamentului și în promovarea unui climat școlar bazat pe respect și empatie. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul CNV și integrarea acestei metode în curriculumul școlar pot fi pași esențiali pentru implementarea cu succes a CNV în școli [8, p. 259 ].

Comunicarea nonviolentă aplicată în educație aduce o serie de beneficii semnificative pentru elevi, profesori și întregul mediu școlar. Abordarea propusă de Marshall Rosenberg în cadrul CNV pune accent pe empatie, auto-exprimare sinceră și respect reciproc, ceea ce contribuie la dezvoltarea unui climat educațional armonios și constructiv [8, p. 259].

În această secțiune, vom detalia beneficiile cheie ale implementării CNV în educație, având la bază cercetări și studii relevante.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale CNV în educație este îmbunătățirea relațiilor interpersonale între profesori, elevi și colegii lor. CNV încurajează comunicarea deschisă și empatică, promovând înțelegerea și respectul reciproc. Studiile au arătat că CNV reduce conflictele și facilitează construirea unor relații mai pozitive și mai eficiente [8, p. 259].

De exemplu, în școlile unde CNV este aplicată, profesorii au raportat relații mai armonioase cu elevii lor, iar elevii au devenit mai deschiși și mai dispuși să colaboreze între ei [8, p.148]. Astfel, CNV contribuie la un climat școlar mai plăcut, unde conflictele sunt gestionate prin dialog, nu prin autoritate sau agresiune.

Autoarea E. Țărnă analizează următorii factori care facilitează comunicarea interpersonală [9, p.208]:

- concepțiile despre sine ale emițătorului și receptorului;
- cunoștințele, credințele, atitudinile, valorile, propunerile și experiențele emițătorului și ale receptorului;
- rolurile deținute de receptor și emițător;
- motivațiile emițătorului și ale receptorului;
- contextul situațiilor de comunicare.

Aplicarea CNV ajută elevii să-și dezvolte competențele socio-emoționale, esențiale pentru succesul lor în viață. Prin CNV, elevii învață să își recunoască și să își exprime emoțiile într-un mod sănătos, să își identifice nevoile și să aprecieze sentimentele altora. Aceste abilități sunt

esențiale pentru construirea unor relații interpersonale sănătoase și pentru gestionarea eficientă a conflictelor.

Autorii Berkowitz și Bier subliniază faptul că programele de învățare socio-emoțională bazate pe CNV contribuie la dezvoltarea abilității elevilor de a înțelege și gestiona propriile emoții, de a rezolva conflicte și de a colabora eficient în grupuri [1, p. 382]. Aceasta poate avea un impact direct asupra performanței academice și a sănătății mintale a elevilor.

Un alt beneficiu important al CNV este reducerea comportamentelor agresive și a bullying-ului în școli. Prin învățarea și aplicarea tehnicilor de comunicare nonviolentă, elevii învață să gestioneze conflictele și emoțiile într-un mod constructiv, evitând comportamentele distructive și agresive. În acest sens, CNV promovează o atmosferă școlară bazată pe respect și înțelegere.

Studiile de caz, cum ar fi cel realizat de Little [7, p. 151] arată că implementarea CNV în școli a condus la o reducere semnificativă a incidentelor de bullying și violență între elevi. Elevii care au învățat tehnici de CNV, cum ar fi ascultarea activă și exprimarea empatică, au demonstrat abilități mai bune de a rezolva conflictele și de a coopera în grupuri.

Comunicarea nonviolentă promovează un mediu educațional în care toți elevii, indiferent de statutul lor social sau de orice altă diferență, se simt respectați și înțeleși. Implementarea CNV contribuie la crearea unui climat școlar sigur și incluziv, unde fiecare elev are oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta într-un cadru de respect și empatie.

Kohn [6, p. 236] susține că CNV poate transforma școlile într-un spațiu educațional unde toți elevii se simt valoroși și acceptați, inclusiv cei cu nevoi speciale. Studiile sugerează că elevii care sunt învățați să aprecieze diversitatea și să comunice eficient sunt mai înclinați să accepte și să integreze colegii cu diferențe de abilități sau de background socio-cultural.

Deși CNV este în primul rând o abordare a relațiilor interpersonale, beneficiile sale se extind și asupra performanțelor academice ale elevilor. Conform cercetărilor realizate de Rosenberg, elevii care învață să gestioneze conflictele și emoțiile într-un mod mai sănătos și mai empatic sunt mai concentrați și mai motivați în activitățile școlare. Acest lucru se datorează faptului că ei experimentează o reducere a stresului și a anxietății, care le permite să își valorifice potențialul în procesul educativ [8, p. 259].

De asemenea, printr-o comunicare mai eficientă, elevii devin mai deschiși și mai dispuși să participe activ la lecții și activități de grup, ceea ce îmbunătățește colaborarea și înțelegerea materialului didactic.

Un alt beneficiu important al CNV în educație este promovarea unui climat de respect și înțelegere reciprocă în școli. CNV oferă o alternativă la abordările tradiționale bazate pe autoritate sau disciplină strictă, încurajând profesorii și elevii să rezolve conflictele într-un mod pașnic și colaborativ.

Potrivit unui studiu realizat de Johnson și Johnson, CNV contribuie la construirea unui mediu școlar în care toți participanții se simt respectați și ascultați. Acesta nu doar că reduce conflictele, dar creează și un spațiu de învățare pozitiv, în care elevii se simt mai motivați să învețe și să participe activ la procesul educațional [5, p. 143].

Beneficiile comunicării nonviolente în educație sunt multiple și profunde. Prin promovarea unui climat de respect, empatie și înțelegere, CNV contribuie semnificativ la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, reducerea comportamentelor agresive și crearea unui mediu educațional sigur și incluziv. De asemenea, CNV ajută elevii să dezvolte abilități socio-emoționale esențiale, iar în final, aceasta poate contribui la îmbunătățirea performanțelor academice și la construirea unei comunități școlare mai colaborative și mai armonioase. Prin urmare, implementarea CNV în

școli poate constitui un instrument valoros în dezvoltarea unei educații mai integratoare și mai orientate spre nevoile emoționale și sociale ale elevilor [8, p.148].

Cercetătorii din domeniu au realizat mai multe cercetări, dintre acestea amintim: Studiul de caz *Implementarea Comunicării Nonviolente în școlile primare* realizat de Little [7, p.72]. Acesta a demonstrat impactul pozitiv al implementării Comunicării Nonviolente (CNV) în reducerea bullying-ului și îmbunătățirea relațiilor dintre elevi. Acesta a observat că elevii care au fost învățați să utilizeze tehnici de CNV, cum ar fi ascultarea activă, exprimarea empatică și identificarea nevoilor, au dezvoltat abilități mai bune de rezolvare a conflictelor. Studiul a arătat o scădere semnificativă a incidentelor de bullying în școlile care au implementat CNV ca parte a curriculumului școlar. Rezultatele au fost susținute prin observarea comportamentelor elevilor, interviuri cu profesori și sondaje efectuate la finalul anului școlar. Acest studiu evidențiază faptul că CNV contribuie la crearea unui mediu școlar mai armonios, reducând agresivitatea și promovând înțelegerea reciprocă.

*Studiul longitudinal despre beneficiile CNV în educație* realizat de Rosenberg [8, p. 259] a efectuat cercetări longitudinale în școli, demonstrând că utilizarea comunicării nonviolente poate contribui la dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. În cadrul acestui studiu, școlile care au integrat CNV în activitățile zilnice ale elevilor au observat o creștere semnificativă a încrederii elevilor în relațiile interpersonale. De asemenea, elevii au devenit mai capabili să identifice și să exprime nevoile lor, reducând astfel conflictele. Acest studiu a evidențiat faptul că CNV poate influența pozitiv nu doar comunicarea, ci și performanțele academice, prin reducerea stresului și creșterea concentrării elevilor.

*Impactul CNV asupra relațiilor profesor-elev*, un alt studiu realizat de Johnson și Johnson a explorat modul în care CNV influențează relațiile dintre profesori și elevi. Cercetătorii au demonstrat că, prin aplicarea tehnicilor CNV, profesorii pot deveni mai empatici și mai atenți la nevoile elevilor, ceea ce conduce la o atmosferă educațională mai respectuoasă. Un alt aspect important identificat a fost acela că elevii învață să-și exprime nevoile fără a recurge la agresivitate sau comportamente destructive. Studiul subliniază faptul că CNV poate îmbunătăți nu doar relațiile interpersonale, dar și performanțele școlare, elevii devenind mai motivați și mai deschiși la învățătura colaborativă [5, p. 503].

Un alt exemplu relevant provine din cercetările lui Galtung [4, p. 125]. *Tehnici de rezolvare a conflictelor prin CNV*, care a investigat utilizarea CNV în soluționarea conflictelor de lungă durată între grupuri din școli. Potrivit acestuia, CNV este eficientă în transformarea conflictelor din surse de tensiune în oportunități de învățare și reconciliere. Galtung a subliniat că, prin tehnici de ascultare activă și exprimare clară a nevoilor, elevii și profesorii pot ajunge la soluții de compromis care să răspundă nevoilor tuturor părților implicate. Acest tip de abordare promovează colaborarea și respectul reciproc, contribuind la o cultură școlară bazată pe pace și înțelegere.

*Abordarea Comunicării Nonviolente în școlile inclusive*, studiul lui Kohn [6, p.237], a arătat impactul acestei metode în școlile incluzive, unde elevii cu nevoi educaționale speciale interacționează cu ceilalți elevi. Potrivit cercetării sale, CNV poate contribui la crearea unui mediu educațional sigur și incluziv, în care fiecare elev se simte respectat, indiferent de abilități. Kohn a observat că elevii cu dificultăți de învățare, atunci când sunt învățați tehnici de CNV, își îmbunătățesc nu doar abilitățile de comunicare, dar și nivelul de autonomie și încredere în propriile abilități.

Deși beneficiile CNV sunt evidente, implementarea acesteia în sistemul educațional poate întâmpina anumite provocări:

1. Rezistența la schimbare – Uneori, atât profesori, cât și elevi, pot manifesta rezistență față de noile metode de comunicare, în special în școlile unde conflictele sunt gestionate tradițional prin autoritate și disciplină strictă [5, p. 170].

2. Lipsa resurselor și pregătirii adecvate – Pentru a aplica CNV, este necesar ca profesorii să beneficieze de formare continuă în acest domeniu. În multe cazuri, școlile nu dispun de suficiente resurse pentru a implementa astfel de programe [3, p. 55].

3. Presiunea din partea sistemului educațional – Într-un sistem educațional adesea axat pe performanță și rezultate rapide, abordările care pun accent pe procesul relațional și pe dezvoltarea abilităților socio-emoționale pot fi percepute ca secundare [1, p. 382].

Comunicarea nonviolentă reprezintă o metodă eficientă de îmbunătățire a relațiilor în școli, promovând respectul, empatia și rezolvarea pașnică a conflictelor. Deși există provocări în implementarea acestei metode, beneficiile sunt semnificative, atât pentru dezvoltarea elevilor, cât și pentru crearea unui mediu educațional mai sănătos. Formarea continuă a cadrelor didactice și integrarea CNV în curriculumul școlar pot constitui pași esențiali pentru succesul acestei abordări în educație.

#### Referințe bibliografice:

1. BERKOWITZ, M. W. și BIER, M. C. Research-based social-emotional learning programs for students. În *Social and Emotional Learning: A Handbook of Theory, Research, and Practice*. Springer . 2015, pp. 365-383.
2. COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L., OVCERENCO, N. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPSC. 2014. 446p. ISBN 978-9975-46-207-5
3. FRIEDMAN, T. și WEISBERG-GOLD H. *Personalized Social-Emotional Learning*. Online. (decembrie 2021). Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ <https://selchallenge.org.il/wp-content/uploads/2022/11/SEL-Literature-Review-.pdf> [accesat 2025-03-14].
4. GALTUNG, J. *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Londra: SAGE Publications, 2010. 464 p. ISBN-13: 978-0761954255.
5. JOHNSON, D. W. și JOHNSON, F. P. *Joining together: Group theory and group skills*. Harlow: Pearson Education Limited. 2014. 643 p. ISBN 13: 978-1-292-02263-5
6. KOHN, A. *The schools our children deserve: Moving beyond traditional education*. USA: Houghton Mifflin Harcourt, 2000. 352 p. ISBN-13 : 978-0618083459
7. LITTLE, M. C. *Total Honesty/Total Heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy*. Canada, 2002
8. ROSENBERG, M. B. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. USA: Puddledancer Press, 2003. 263 p. ISBN-13: 978-1892005042
9. ȚĂRNĂ, E. *Bazele comunicării*. Curs universitar. Ediția a II-a, Chișinău: Prut Internațional, 2017, 408 p. ISBN 978-9975-54-335-2.
10. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia*. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7.

## RELEVANȚA COMPETENȚEI DE AUTOINSTRUIRE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

### THE RELEVANCE OF SELF-INSTRUCTION COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION

**Mihaela PÎNZARIU**, doctorandă,  
*Liceul de Artă "Ștefan Luchian", Botoșani, România*

**Mihaela PÎNZARIU**, Phd Student,  
*"Ștefan Luchian" Arts Hight School, Botosani, Romania*  
ORCID: 0009-0009-6281-6260  
e-mail: [mihha68@yahoo.com](mailto:mihha68@yahoo.com)

**Rezumat.** Competența de autoinstruire reprezintă ansamblul integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care permit elevului să își organizeze, să își autoregleze și să își optimizeze procesul de învățare în mod autonom, utilizând strategii eficiente de explorare, gestionare și aplicare a informațiilor, în vederea atingerii obiectivelor educaționale și dezvoltării personale pe termen lung. Reieșind din aceste avantaje ale competenței de autoinstruire ea necesită a fi una din preocupările esențiale ale educației elevilor în ciclul primar.

**Cuvinte-cheie:** autoeficiența, competența de autoinstruire, eficiența personală, ciclul primar, factori de dezvoltare, învățare autodirijată.

**Abstract.** The competence of self-instruction represents the integrated set of knowledge, skills, and attitudes that enable the student to organize, self-regulate, and optimize their learning process autonomously, using effective strategies for exploring, managing, and applying information, in order to achieve educational goals and long-term personal development. Based on these advantages of self-instruction competence, it should be one of the essential concerns of the education of students in primary school.

**Keywords:** self-efficacy, self-instruction competence, personal efficiency, primary school cycle, development factors, self-directed learning.

**Introducere.** Educația contemporană nu se mai limitează la transmiterea de cunoștințe, ci urmărește formarea unor competențe durabile, necesare adaptării la un mediu în continuă schimbare. *Competența de autoinstruire* este una dintre aceste abilități esențiale, permițând elevilor să-și asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, să-și regleze eforturile cognitive și să-și optimizeze strategiile de studiu. În învățământul primar, această competență constituie fundamentul autonomiei educaționale, contribuind la dezvoltarea gândirii critice

#### **Conceptul de autoinstruire și relevanța sa în învățământul primar.**

, a motivației intrinseci și a unui stil de învățare reflexiv.

Conform cercetărilor psihopedagogice [1, 4, 5, 6, 21, 27, p. 2] *autoinstruirea* desemnează procesul prin care elevii își gestionează independent învățarea, stabilindu-și obiective, alegând metode adecvate și evaluându-și progresul. Această capacitate este strâns legată de *metacogniție*,

- Încurajează autonomia în învățare, reducând dependența de intervenția profesorului;

adică de conștientizarea propriului proces de învățare și de reglarea acestuia în mod activ.

În contextul învățământului primar, autoinstruirea: Stimulează motivația și angajamentul față de activitățile educaționale, ceea ce duce la rezultate academice superioare;

- Dezvoltă gândirea critică și reflexivă, fundamentale pentru interpretarea și aplicarea cunoștințelor;
- Îmbunătățește gestionarea timpului și a resurselor, aspect crucial în „organizarea eficientă” (V.Babii) a învățării.

Profesorii joacă un rol esențial în formarea competenței de autoinstruire, implementând metode care încurajează gândirea independentă și autoreglarea învățării. Dintre cele mai eficiente strategii, se remarcă:

- **Învățarea prin descoperire**, care stimulează curiozitatea și autonomia cognitivă a elevilor;
- **Problematizarea**, prin care elevii sunt provocați să analizeze situații complexe și să găsească soluții proprii;
- **Învățarea colaborativă**, care dezvoltă abilități sociale și cognitive prin schimbul de idei și experiențe.

**Autoînvățarea** poate fi văzută, conform lui M. Knowles care a utilizat termenul de „autoînvățare” în cartea sa „The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy” (1970), definind-o în linii mari drept proces, în care indivizi își asumă inițiativa, cu sau fără ajutorul altora în diagnosticarea propriilor nevoi de învățare, formularea obiectivelor, identificarea resurselor, alegerea și aplicarea strategiilor, adecvate și evaluarea rezultatelor învățării [26, p. 2]. Datorită, doar acestei definiții devine evidentă importanța competenței de autoînvățare pentru personalitate, deoarece îi ajută pe copii să devină mai responsabili de propria lor educație, să își asume rolul activ în procesul de învățare, ceea ce poate contribui la formarea unor obiceiuri pozitive de studiu și organizare, stimulează gândirea critică și capacitatea de a rezolva problemă. Prin autoînvățare, copiii sunt încurajați să gândească pe cont propriu, să identifice soluții și să aplice metode diverse pentru a rezolva provocările întâmpinate, dezvoltându-și astfel abilități de gândire critică. Competența de autoînvățare formată la școlarii mici îmbunătățește motivația și încrederea în sine: Copiii care își dezvoltă abilitatea de a învăța autonom au șanse mai mari să devină motivați intrinsec, având o mai mare încredere în propriile lor capacități. Aceasta poate duce la o mai bună performanță academică și la o atitudine pozitivă față de învățare pe termen lung [26, p. 3]. Se dezvoltă flexibilitate în învățare: autoînvățarea permite copiilor să își personalizeze procesul de învățare, adaptându-l stilului lor propriu și ritmului de învățare. Aceasta le oferă oportunitatea de a învăța într-un mod care le este cel mai eficient și plăcut. Și nu în ultimul rând, asigură pregătirea pentru învățarea pe tot parcursul vieții: Încurajarea autoînvățării la vârsta școlară primară pune bazele unui comportament autodidact pe termen lung. Copiii învăță să învețe, o abilitate esențială pentru adaptarea la schimbările și provocările din viața adultă. Așadar, conform cercetărilor psihopedagogice, putem conchide că, autoînvățarea este un factor crucial în educația copiilor de vârstă școlară primară, având un impact semnificativ asupra dezvoltării lor cognitive, emoționale și sociale, contribuind la formarea unor indivizi motivați, independenți și capabili să învețe pe tot parcursul vieții.

În strânsă legătură cu fenomenul autoînvățării, în contextual educațional apare eficiența, care se referă la capacitatea de a atinge scopuri sau de a obține rezultate maxime cu resurse minime (timp, energie, materiale). În contextul autoînvățării, eficiența este o măsură a modului în care o persoană își folosește timpul și resursele pentru a învăța într-un mod rapid și productiv.

În discuție nu poate nu a fi adus, în contextul definirii naturii autoînvățării încă un concept,

precum *autoeficiența*, care este legată, conform concluziilor lui A. Bandura, pioner în explorarea acestui fenomen și autor al noțiunii de autoeficiență, de credința unei persoane în propria capacitate de a reuși într-o anumită sarcină. Este o formă de autoevaluare a propriilor competențe și influențează direct motivația și perseverența. Autoeficiența joacă un rol esențial în autoînvățare, deoarece o persoană cu un nivel ridicat de autoeficiență este mai predispusă să investească în procesul de învățare și să depășească obstacolele [5, p. 3].

În ceea ce privește ierarhia acestora, autoeficiența ar putea fi considerată ca fundamentul motivațional al autoînvățării. Fără încredere în propria capacitate de a învăța, procesul de autoînvățare ar putea fi mai puțin eficient. Eficiența apare ca o măsură a succesului în autoînvățare, iar autoînvățarea este, la rândul său, procesul prin care individul poate ajunge la un grad înalt de eficiență și auto eficientă.

Concluzia despre ierarhia autoînvățării, eficienței și auto eficienței este susținută de cercetări fundamentale în domeniul psihologiei educaționale și al teoriei învățării auto dirijate, cu referințe la lucrările unor cercetători precum A. Bandura – Conceptul de *auto eficientă* (self-efficacy), introdus de Bandura (1997), este central în înțelegerea modului în care oamenii se raportează la capacitatea lor de a învăța și de a face față provocărilor. Bandura subliniază că percepția proprie a abilității de a reuși influențează semnificativ motivația și performanțele învățării. A. Bandura, prin conceptele sale despre auto eficientă, subliniază că percepția unui elev asupra propriei capacități de a reuși într-o sarcină influențează direct motivația și perseverența acestuia. În ciclul primar, când dezvoltarea încrederii în sine este esențială, elevii care au un nivel ridicat de auto eficientă sunt mai predispuși să încerce să învețe în mod autonom, să depășească dificultățile și să rămână motivați chiar și în fața provocărilor. Astfel, *auto eficientă* devine o dimensiune crucială în construirea unui comportament auto dirijat de învățare.

J. Hattie [21, p. 3] ajunge la concluzia, conform căreia eficiența în învățare este un factor esențial al succesului educațional, iar auto eficiența joacă un rol crucial în determinarea acesteia. Cercetătorul subliniază importanța unui proces activ și auto-dirijat în învățare, în care individul își reglează propriile strategii și rămâne motivat printr-o evaluare constantă a progresului.

Dacă ne gândim la competența de autoînvățare ca fiind o capacitate de a învăța în mod autonom, ar fi logic ca indicatorii *eficienței* și *auto eficienței* să constituie criterii esențiale pentru evaluarea acestei competențe. Acestea ar putea reflecta măsura în care un individ:

- **Utilizează eficient resursele și timpul.** Adică, în contextul autoînvățării, eficiența poate indica capacitatea de a învăța rapid și cu un consum minim de resurse, fiind un indicator direct al performanței în procesul auto didactic.
- **Crede în propriile capacități de a învăța și a depăși obstacolele,** ce permite auto eficienței, în acest caz, să reflecte motivația și perseverența unui individ în fața dificultăților de învățare. Un individ cu un nivel ridicat de auto eficiență este mai predispus să investească efort în autoînvățare și să depășească eventualele eșecuri.

Astfel, aceste două concepte sunt complementare și sunt esențiale în formarea competenței de autoînvățare. O persoană care reușește să îmbine eficiența și auto eficiența va fi capabilă să navigheze mai ușor prin procesul de autoînvățare și să-și îmbunătățească performanțele. În acest sens, ele ar putea servi drept indicatori valoroși pentru evaluarea acestei competențe, atât în contextul educațional formal, cât și în cel informal.

Aceste principii sunt susținute și de cercetători din domeniul educației, care subliniază importanța unor criterii clare de evaluare a autoînvățării pentru a susține dezvoltarea competențelor auto dirijate ale elevilor sau studenților.

Pentru a evalua competențele auto dirijate ale elevilor, este necesar să se utilizeze criterii care reflectă nu doar rezultatele finale ale învățării, ci și procesele de auto-reglare, auto-reflecție și auto-monitorizare. Evaluarea competenței de autoînvățare trebuie să fie integrată în întregul proces educațional, fiind esențială pentru dezvoltarea unor învățători autonomi și eficienți.

Criteriile clare pentru evaluarea competențelor auto dirijate ale elevilor au fost formulate parțial în literatura de specialitate, dar subiectul rămâne în continuare unul deschis și în dezvoltare, având în vedere complexitatea și diversitatea proceselor implicate în autoînvățare.

Deși cercetările recente au contribuit semnificativ la definirea unor indicatori pentru evaluarea competenței de autoînvățare, există o varietate de perspective și abordări asupra modului în care aceste competențe pot fi măsurate și evaluate în mod obiectiv.

Unii cercetători, precum B.Zimmerman [27, p. 4], au propus o abordare a evaluării bazată pe auto-reglare. Ei sugerează că evaluarea competenței auto dirijate ar trebui să includă criterii de auto-monitorizare (capacitatea de a urmări progresul), auto-reflecție (evaluarea propriilor strategii și rezultate) și ajustarea comportamentului în funcție de progresul înregistrat. Aceste criterii sunt deja larg acceptate și utilizate în cercetările educaționale.

Criteriile legate de progresul efectiv al elevului în învățare sunt, de asemenea, importante. Acestea includ nu doar performanțele finale ale elevului, dar și procesele intermediare care duc la aceste rezultate. Evaluarea progresului poate include atât performanțele obiective, cât și auto-rapoartele elevului.

### **Provocările și direcțiile viitoare.**

În ciuda acestor propuneri, subiectul rămâne deschis, iar literatura nu oferă un set universal standardizat de criterii care să fie aplicabile tuturor contextelor educaționale. Evaluarea competențelor auto dirijate variază în funcție de domeniul de învățare, nivelul educațional și obiectivele specifice ale învățării. De asemenea, evaluarea competenței de autoînvățare este adesea influențată de contextul cultural, psihologic și social în care se desfășoară educația.

În acest sens, cercetările viitoare vor trebui să exploreze mai mult intersecțiile dintre diferite modalități de evaluare (auto-evaluare, evaluare externă, evaluare formativă) și să dezvolte instrumente clare care să ajute la măsurarea acestor competențe într-un mod cât mai obiectiv și aplicabil.

### **Concluzii**

Competența de autoinstruire este un factor determinant pentru succesul școlar și pentru integrarea eficientă a elevilor în societatea cunoașterii. Dezvoltarea acestei abilități impune o abordare pedagogică inovatoare, fundamentată pe principii constructiviste, interactivitate și evaluare autentică. Într-un sistem educațional orientat spre învățare continuă, cultivarea autoinstruirii devine o necesitate, pregătind elevii pentru provocările unei lumi în continuă schimbare. personalității în ciclul primar.

**Învățarea auto dirijată și competența de autoînvățare** sunt procese fundamentale în formarea unei personalități educaționale solide. Cercetările sugerează că, prin autoînvățare, elevii dezvoltă abilități de auto-reglare a învățării, cum ar fi stabilirea obiectivelor, auto-monitorizarea progresului și ajustarea strategiilor. Aceste abilități sunt esențiale în ciclul primar, deoarece ele contribuie la formarea unui elev responsabil, capabil să învețe pe cont propriu și să își gestioneze învățarea pe tot parcursul vieții.

Din realizările și rezultatele cercetărilor existente în domeniul psihopedagogic privind corelația dintre conceptele de **auto eficientă, eficiență, învățare auto dirijată și competentă de**

**autoînvățare**, se pot trage mai multe concluzii relevante, în special în contextul formării

În cadrul ciclului primar, dezvoltarea competenței de autoînvățare nu se limitează doar la performanțele academice, ci joacă un rol semnificativ în **formarea personalității** elevului. Auto eficienta și învățarea auto dirijată sunt strâns legate de dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, de gândire critică și creativă, și de capacitatea de a lucra independent și eficient. Elevii care dezvoltă aceste competențe își formează o **personalitate activă**, capabilă să facă față provocărilor, să își asume responsabilități și să dezvolte un sentiment puternic de autonomie.

În acest context, învățarea auto dirijată, eficiența și auto eficienta nu sunt doar competențe academice, ci și componente esențiale ale **educației pentru viață**. Aceste concepte sunt relevante în formarea elevilor ca indivizi capabili să se adapteze la schimbările constante ale mediului educațional și social, să învețe continuu și să își regleze propriile procese de învățare. În plus, educația bazată pe autoînvățare contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și la încurajarea elevilor de a deveni învățători autonomi și responsabili.

Cercetările savanților A.Bandura, B.Bloom, M.Knowles, J.Hattie, B.Zimmerman, sugerează că dezvoltarea competenței de autoînvățare în ciclul primar, corelată cu auto eficienta și eficiența în învățare, joacă un rol crucial în formarea unei personalități independente, pro active și auto dirijate. Aceste competențe sunt fundamentale pentru succesul pe termen lung al elevilor și pentru pregătirea acestora pentru provocările educaționale și profesionale viitoare. Educatorii ar trebui să se concentreze pe cultivarea unui mediu care încurajează dezvoltarea acestor abilități de auto-reglare și învățare autonomă, promovând astfel o educație durabilă și adaptabilă.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ANTOCI, D. *Metodologia dezvoltării gândirii critice. Ghid metodologic*, Chișinău: Tip. Pulsul pieței, 2018
2. ANTON, I., HERLO, D., BICHINCIU, et al. *O pedagogie pentru învățământul primar*, Arad: Editura Universității "Aurel Vlaicu", 2005
3. AUSUBEL, D., ROBINSON, F. G. *Învățarea în școală-O introducere în psihologia pedagogică*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 448-449 p.
4. BABII, V. *Eficiența educației-muzical-artistice*/V. Babii,-Chișinău, 2005
5. BANDURA, A., *Self-efficacy: the exercise of control*, W.H.Freeman & Co, New York, 1997, 573 p.
6. BLOOM, B. *Învățarea-deplina*. [online]. 2003. [citat 07.04.2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/.../pdf>
7. BONCU, Șt., CIOBANU, C. *Psihologie școlară*, Iași: Editura Polirom, 2013
8. BONTAȘ, I. *Tratat de Pedagogie*, Ediția a VI-a revizuită și adăugită, Editura ALL, 2001, ISBN 978-973-571-738-4
9. BULARGA, T., PÂNZARIU, M. *Developing kids' learning abilities through art training Aesthetic education and the formation of self-instructional competence young school age*, În: REVIEW OF ARTISTIC EDUCATION, Iași, nr. 27-28, 2024, pp. 298-305. ISSN = 2501 – 238X ISSN-L = 2069 – 7554 ISSN = 2069 – 7554
10. CIOLAN L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași: Editura Polirom, 2008, ISBN 978-973-46-1034-1
11. 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
12. CLAPAREDE, Ed. *Educația funcțională*, traducere revăzută conform ultimei ediții a originalului de prof. Marin Niculescu, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973
13. CHIȘ, V. *Fundamentele pedagogiei. Repere tematice pentru studenți și profesori*, Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj Napoca: 2014, ISBN 978-606-711-002-9

14. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării-modele de instruire*, București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2005
15. CRISTEA, S. *Pedagogie generală, Curs pentru învățământul deschis la distanță (ID)*, Universitatea "Ovidius" Constanța: 2001
16. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*, Chișinău: Liteara, 2003, 240 p.
17. CUCOȘ, C. *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom, 2006, ISBN 973-9248-03-9
18. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara: Editura de Vest, 2000
19. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1997
20. HARWOOD, R., MILLER, S., A., VASTA, R. *Psihologia copilului*, București : Editura Polirom, 2019, ISBN 978-973-46-1766-5
21. HATTIE, J., *Invisible learning*. London, Taylor & Francis e-Library, 2008, 370 p.  
Disponibil pe: [Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement](#)
22. HAVÂRNEANU, C. *Metode de cunoaștere a elevilor*, în A., COSMOVICI și L. IACOB (coord ), *Psihologia școlară*, Iași: Editura Polirom, 1998, 88 p.
23. IONESCU, M. *Proiectare didactică-O abordare interdisciplinară*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001
24. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*, Ediția a II-a revizuită, Pitești: Editura Paralela 45, 2017, 76-78 p. ISBN 978-973-47-2481-9
25. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași: Editura Polirom, 2002, 243p.
26. KNOWLES, MALCOLM S., *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*, The Association Press, 291 Broadway, New York, N.Y., 1970, 384 p.
27. <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>
28. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=78796>
29. [https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=Vp5NoWYYN9&sig=LAcEdBh7dmlcID0tXXpvMIFEANs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=jpbeBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=Vp5NoWYYN9&sig=LAcEdBh7dmlcID0tXXpvMIFEANs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

## STIMULAREA, DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII LA COPIII NONVERBALI

### STIMULATING, DEVELOPING LANGUAGE AND COMMUNICATION IN NON- VERBAL CHILDREN

*Elena POPA, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Elena POPA, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID: 0000-0002-1933-8330  
e-mail: [elenavolcun@gmail.com](mailto:elenavolcun@gmail.com)*

**Rezumat.** Perioada copilăriei timpurii (până la vârsta de 3 ani) este considerată sensibilă pentru funcțiile de bază (limbaj, cognitiv, motor și emoțional-comportamental) ale dezvoltării psihofizice viitoare. Mediul natural pentru dezvoltare în primii ani este comunicarea emoțională dintre copil și adulți. Atât elementele mediului, cât și diferitele modele comportamentale sunt percepute și asimilate pe parcursul acestui proces.

Apariția unei motivații pentru comunicarea verbală este stimulată de motivația pentru comunicarea emoțională. La început, această nouă motivație apare ca o formă de reacții vocale înnăscute situaționale. Mai târziu, ele devin baza pentru dezvoltarea unui sistem lingvistic. Cazurile de autism infantil precoce sunt un exemplu de reflecție asupra tulburărilor din comunicarea emoțională asupra dezvoltării normale a limbajului. Pe de o parte, dezvoltarea timpurie a vorbirii și limbajului coincide cu etapa de asimilare a modelelor emoționale-comportamentale; pe de altă parte, coincide cu formarea treptată a activităților comunicative-cognitive și motorii ale copilului.

**Cuvinte-cheie:** copilăria timpurie, copil nonverbal, comunicare verbală, modele comportamentale, stimularea și dezvoltarea limbajului.

**Abstract.** The period of early childhood (up to the age of 3 years) is considered sensitive for the basic functions (language, cognitive, motor and emotional-behavioral) of future psychophysical development. The natural environment for development in the early years is emotional communication between the child and adults. Both environmental elements and different behavioral patterns are perceived and assimilated during this process.

The emergence of a motivation for verbal communication is stimulated by the motivation for emotional communication. At first, this new motivation appears as a form of innate situational vocal reactions. Later, they become the basis for the development of a linguistic system. The cases of early infantile autism are an example of the reflection of disorders in emotional communication on normal language development. On the one hand, early development of speech and language coincides with the stage of assimilation of emotional-behavioral patterns; on the other hand, it coincides with the gradual formation of communicative-cognitive and motor activities of the child.

**Keywords:** early childhood, nonverbal child, verbal communication, behavioral patterns, language stimulation and development.

Conform datelor statistice Biroului Național de Statistică din anul 2023, în ultimii 4 ani numărul copiilor cu cerințe CES a crescut. În anul 2023, numărul copiilor cu deficiențe senzoriale, fizice și comportamentale, înscriși în instituțiile de educație timpurie specială, a fost de 0,6 mii de

persoane. Majoritatea acestor copii (92,7%) fac parte din grupa de vârstă 3 ani și peste și sunt cuprinși în educația preșcolară. În funcție de tipul necesităților, ponderi mai mari revin copiilor cu deficiențe de vorbire (33,1%), de vedere (27,6%) și deficiențe intelectuale (14,7%). Totodată, în instituțiile de educație timpurie cu destinație generală erau înscriși 0,3 mii de copii cu dizabilități și 1,5 mii de copii cu cerințe educaționale speciale. [1]

Există mai multe modele explicative ale tulburărilor de limbaj și comunicare. Unul din acestea este modelul categorial care plasează accentul asupra abordării tulburărilor de limbaj și comunicare în relație cu tablourile etiologice pe care le subsumează. În baza acestui model se pot delimita următoarele tulburări de limbaj și comunicare (Paul, 2007) [2]:

- tulburări de limbaj asociate cu dizabilitatea intelectuală;
- tulburări de limbaj asociate cu dizabilitatea auditivă;
- tulburări de limbaj asociate cu tulburările din spectrul autism;
- tulburări de limbaj asociate cu alte tulburări de dezvoltare asociate cu tulburări comportamentale și emoționale,
- tulburări de limbaj pe fondul etiologiei neurologice;
- tulburări de limbaj pe fondul microsechelarității cerebrale (afazie congenitală, disfazia).

Termenul de copil nonverbal a fost asociat cu diverse dizabilități și afecțiuni:

- tipuri de dizabilități (dizabilitatea intelectuală, dizabilități multiple, tulburări de limbaj și comunicare);
- sindroame și tulburări specifice (tulburări din spectrul autist, sindromul Asperger, sindromul Down, PCI, ADHD);
- alte afecțiuni neurologice care afectează achiziția limbajului.

Perioada copilăriei timpurii, este îndeosebi, cea la care se sesizează o mare parte a tulburărilor de limbaj și comunicare.

Perioada copilăriei timpurii este definită ca sensibilă față de toate funcțiile de bază ale viitoarei dezvoltări psihofizice - motorie, lingvistică, cognitivă, emoțional-comportamentală. Științele contemporane (psiholingvistica, logopedie – patologia vorbirii și limbajului, neuropsihologie și pedagogie specială), care studiază mecanismele și dezvoltarea limbajului copilului, se concentrează și cercetează trei dintre aspectele de bază: cognitiv, lingvistic (gramatical) și pragmatic. În perioada copilăriei timpurii, fiecare dintre aceste aspecte începe să se construiască pe o bază proprie, iar funcțiile lor colaborează și se completează reciproc în procesul integrării dezvoltării psihice. Rezultatul acestei colaborări este adesea descris drept dezvoltarea limbajului și comunicării copiilor.

Fiecare dintre domeniile științifice menționate mai sus încearcă să descrie și să studieze dezvoltarea timpurie a limbajului la copii, văzând-o din perspectiva propriilor concepții teoretice și instrumente. De exemplu, psiholingvistica dezvoltării pune accentul pe indicatorii (semnele) de comunicare în perioada pre verbală a copilului, explică etapele ortogenezei precoce a vorbirii (specificul sintaxei, gramaticii și diferitelor forme de enunțuri – afirmații, imperative și întrebări) prin analiză precum și a componentelor cognitive (parametrii) ale competenței lingvistice a copilului (Popova, 2000). Un mare parte din datele și teoriile din psiholingvistica dezvoltării (teoria lui Chomsky privind componentele înnăscute ale dezvoltării limbajului, precum și teoria lui Slobin, referitoare la semnele cognitive pentru dobândirea limbajului) sunt implementate în terapia logopedică a copiilor, ca bază pentru interpretarea datelor clinice din registrele (prezente) în cadrul tulburărilor de dezvoltare a limbajului și comunicării copiilor.

Deși folosește criteriile și reperele psiholingvistici acceptate privind ortogeneza normală a limbajului, logopedia încearcă să o privească într-un mod unic. Acest lucru este dovedit pe de o parte cu subiectul, iar pe de altă parte cu metodologia de studiere a tulburărilor de comunicare ale copiilor. În acest fel, logopedia caută și descrie dificultățile și simptomele tulburărilor în dobândirea limbii materne, confruntându-le cu dobândirea naturală a formelor lingvistice în limitele dezvoltării normale a limbajului. Analiza simptomelor logopediei copilului, permite conturarea unei scheme detaliate a mecanismelor și etapelor interne prin care trece procesul de dezvoltare timpurie a limbajului și care rămân descoperite și evazive în cadrul funcționării sale normale.

Între timp, în cadrul analizei simptomelor pragmatice, logopedia ia în considerare câteva principii generale ale dezvoltării copilului, elaborate și descrise în psihologia cognitivă și specială. Unul dintre cele mai importante simptome este cel de interacțiune între funcții în procesul dezvoltării psihice. Conform acestui simptom, formarea de noi trăsături psihice există ca urmare a reorganizării relațiilor dintre funcțiile psihice și a influenței reciproce între acestea, care se poziționează pe diferite niveluri în ceea ce privește dezvoltarea lor. Complicarea funcțiilor în sine are loc într-o anumită cronologie, de aceea fiecare dintre ele are propria formulă cronologică, în care sunt discutate perioadele de dezvoltare sensibilă și liniștită. Ca toate funcțiile psihice înalte, la fel și cele lingvistice au propria lor perioadă de formare activă – în perioada copilăriei timpurii, la fel și în etapele ulterioare.

Datorită diferențelor în formulele cronologice ale funcțiilor psihice înalte, poate fi enunțat un alt principiu universal în dezvoltarea copilului, care prezintă hetero-cronicitatea în formarea lor. În conformitate cu formarea, fiecare dintre diferitele funcții psihice se dezvoltă paralel și simultan și fiecare are propria sa perioadă de formare activă maximă. De exemplu, în primii doi ani de viață ai copilului, cel mai activ sunt formate percepțiile (vizuale, auditive – verbale și nonverbale, tactile), iar vorbirea le urmărește, repetându-le și "îmbrăcându-le" în forme verbale. Acest fapt explică nu numai influența dominantă a percepțiilor în perioada copilăriei timpurii, ci și importanța lor vitală pentru dezvoltarea și dinamica ortogenezei limbajului.

Dacă, în urma unei evaluări complexe a copilului, nu se constată tulburări organice ale aparatului verbal și auditiv și nici semne clare de afectare cognitivă, dar se remarcă trăsături accentuate în sfera emoțional-volitivă, atunci există posibilitatea ca acesta să prezinte tulburări din spectrul autist (TSA). La fel, copiii cu alalie motorie, senzorială sau senzo-motorie prezintă lipsa comunicării verbale și de asemenea recurg la comportament pentru a obține cele dorite. Acești copii nu vorbesc deloc sau vorbirea lor se dezvoltă cu întârziere mare. Conform V. Olărescu, D. Ponomari în cele mai multe cazuri, manifestările date sunt generate de apraxie – de reglarea mișcărilor voluntare (cel mai des din partea motricității fine și articulatorii), agnozie – tulburare de recunoaștere (vizuală sau auditivă) [3,4].

Potrivit cercetărilor, vorbirea articulată lipsește la aproximativ 50% dintre copiii autiști, 75% dintre persoanele cu paralizie cerebrală și 75% dintre adolescenții cu retard profund și sever studiați de către Naor și Balthazar în 1975.

Prin termenul „nonverbală” este desemnată persoana care nu utilizează vocea pentru comunicare (termenul clinic – „non vocală”, deoarece comportamentul verbal poate include comunicarea fără sunete, de exemplu, limbajul gestual). În majoritatea cazurilor, acești copii comunică în felul următor: arată cu degetul sau te duc de mână la obiectul sau locul dorit, exprimându-și necesitățile prin intermediul comportamentului, ori utilizează ineficient comunicarea (ecolalia) sau stereotipiile vocale.

Copiii nonverbal manifestă congenital aceleași trebuințe fundamentale ca și copiii tipici (CT), printre care comunicarea este definitorie.

Termenul de stimulare a limbajului a fost introdus și folosit pe larg în cercetările copiilor cu TSA.

Stimularea limbajului se referă la ansamblul de tehnici și metode utilizate pentru a încuraja și dezvolta abilitățile de comunicare verbală și non-verbală, în special la copii. Aceste tehnici pot include expunerea la un mediu lingvistic bogat, jocuri interactive, lectură și conversații menite să îmbogățească vocabularul și să îmbunătățească structura gramaticală a limbajului.

Dezvoltarea limbajului reprezintă procesul prin care indivizii, în special copiii, își îmbunătățesc și diversifică abilitățile de comunicare verbală și non-verbală. Acest proces implică acumularea de vocabular, formarea corectă a sunetelor, dezvoltarea structurii gramaticale și capacitatea de a înțelege și utiliza limbajul în mod eficient în diverse contexte.

Reieșind din particularitățile psihofiziologice dezvoltării limbajului și a particularităților copiilor nonverbal deducem că metodele și tehnicile de stimulare și dezvoltare au un rol primordial în formarea și achiziționarea limbajului.

O particularitate psihofiziologică importantă asupra deținerii naturale a limbajului la copil are și dezvoltarea emoțională normală a copilului. La începutul etapei pre verbale în percepțiile unui copil mic prezintă doar vocea părinților și a rudelor, prin perceperea cuvintelor pe o bază de sentimente (emoții), adică canalul comunicațional cu lumea este în întregime emoțional. Pe o perioadă lungă de timp, copilul percepe cuvintele pe bază emoțională. De exemplu, sunetele din cuvintele auzite sunt transformate în sentimente și sunt percepute împreună cu situația în care sunt rostite. Diferitele situații din primii ani de viață, care sunt complet asemănătoare, sunt percepute și pe bază emoțională. Acest lucru are ca rezultat două sentimente, primul sentiment este legat de sunete și este asociat și completat de al doilea sentiment care se referă la situația cu componentele sale emoționale, și în acest fel aceste două sentimente sunt reținute și stocate împreună în memoria copilului. Treptat, la început apar cuvinte, apoi gânduri și într-o fază ulterioară cunoștințe diferite, unite într-un sistem, ceea ce înseamnă o distanțare uriașă de dominația sentimentelor.

O dovadă privind locul și rolul comunicării emoționale firești în procesul de asimilare a limbajului în primii ani sunt diferitele cazuri de TSA infantil timpuriu al copilului. În prezent, un număr tot mai mare de autori din ultimii ani leagă dezvoltarea simptomelor autiste (de cogniție, de limbaj, socio-comunicative) cu un tip specific de disfuncții în comportamentul emoțional și în nivelurile de reglare emoțională (Lebedinski V, Nikolskaia O., 1990; Bashina V., 1993; Schopler E., G. Mesibov, 1994).

În anii 1980 a fost dezvoltată o teorie a sistemului de reglare emoțională de bază, care diferențiază patru niveluri – fiecare cu un mecanism propriu de acțiune, poziție diferită în procesele de adaptare și formare a comportamentului și cu o perioadă sensibilă diferită. Potrivit autorilor teoriei, aceste niveluri apar și încep să funcționeze în primul an de viață al copilului, și anume în perioada pre verbală, în care se formează o motivație pentru asimilarea limbajului. Indiferent de apariția timpurie a nivelurilor de bază ale reglării emoționale, acestea au o dinamică constantă, inter relaționează între ele și au posibilitatea de autocorectare. Prin urmare, indiferent de organizarea neurofiziologică diferită, sistemele cognitive și emoționale sunt cele care sunt responsabile pentru orientarea, adaptarea și echilibrarea comportamentului copilului. În cadrul formării imaginilor și a conceptelor în funcție de mediu, cele două sisteme se bazează adesea pe criterii diferite, ceea ce explică disproporția dintre rezultatele cognitive și emoționale. Percepția și evaluarea afectivă a mediului este întotdeauna subiectivă, deoarece se formează pe baza unor

informații expresive specifice – gest, mimică, pantomimică, prozodie de vorbire (intonație și volumul vorbirii, viteza vorbirii și melodia). Copiii cu TSA întâmpină greutăți în contactele afective cu mediul înconjurător, precum și în capacitatea de comunicare emoțională cu familia și rudele. Acest lucru împiedică formarea firească a unui interes pentru cuvinte și a unei motivații pentru stăpânirea limbii. În acest fel, absența unui contact vizual sau a unui zâmbet pe fața copilului atunci când îl vede pe părinte este legată de o lipsă de interes față de modelele de limbaj pe care părintele le oferă copilului (copilul nu urmărește buzele în timp ce vorbește, nu acordă o atenție deosebită cuvintelor, nu imită mișcările vorbirii și nu răspunde la intonație).

Teoria menționată mai sus pentru un sistem de reglare emoțională definește următoarele patru niveluri ierarhice:

1. nivelul reacției de câmp;
2. nivelul stereotipurilor;
3. nivelul expansiunii;
4. nivelul controlului emoțional.

Fiecare dintre aceste niveluri rezolvă sarcini calitativ diferite, legate de adaptare și contactele cu mediul. Împreună, aceste niveluri formează o structură sistematică uniformă coordonată.

Primul nivel este responsabil pentru formele elementare și pasive de adaptare psihică, prin evaluarea numai a caracteristicilor cantităților stimulilor mediului. O reflectare simultană globală a intensității câmpului psihic este evidentă, iar experiența afectivă nu corespunde unei evaluări cantitative a semnalelor, ci unui sentiment general de confort sau disconfort. Experiențele la nivelul reacției de câmp nu pot fi verbalizate, deoarece sunt neclare (de exemplu, un sentiment de confort în timp ce urmărim mișcările norilor sau mișcarea apei în râu; disconfort atunci când ne aflăm într-un spațiu înghesuit sau mic etc.).

Un obiectiv de bază al celui de-al doilea nivel este legat de satisfacerea nevoilor somatice, prin adaptarea la mediu și prin formarea de stereotipuri emoționale pentru contactul senzorial. Structura afectivă a nivelului corespunde unei evaluări a calităților semnalelor, care sunt acceptate prin toate canalele (vizuale, auditive – verbale și nonverbale, tactile), precum și din mediul interior. În acest fel, al doilea nivel este sensibil în mod special la repetiția ritmică și la acțiunile organizate ale senzațiilor, care obțin păstrarea stabilității (programe de alimentație, lucru și relaxare; ritualuri culturale și religioase, dansuri, jocuri și cântece cu repetiții). În copilăria timpurie funcțiile acestui nivel se manifestă într-un interes deosebit față de jocul cu apă sau nisip, obiecte strălucitoare sau muzicale, față de ascultarea cântecelor sau poeziilor cu cuvinte rimate. Acest obiectiv are o mare importanță pentru conținutul activităților care stimulează dezvoltarea limbajului copilului.

Al treilea nivel de reglare emoțională asigură adaptarea activă față de mediu și rezolvă tipuri speciale de sarcini sensibile afective. Ele sunt întotdeauna legate de realizarea unui lucru important din punct de vedere emoțional pentru câștigul individual, care se corelează cu depășirea dificultăților. În structura câmpului sunt definite nu numai obiectele dorite, ci și situația în care se plasează. Sarcina nivelului este de a gestiona problemele și dinamica mediului, ceea ce îl face cel mai puternic din punct de vedere energetic (la fel este și interesul copilului mic față de tot ceea ce este nou și dorința de a-l înțelege sau de a-l atinge, indiferent de sentimentul de frică și nesiguranță).

Ca cel mai înalt nivel în ierarhie, cel de-al patrulea este responsabil pentru rezolvarea sarcinilor etologice complicate privind organizarea vieții copilului în mediul microsocial. La acest nivel structura domeniului este mai flexibilă, datorită apariției de noi evaluări ale calității. Ele sunt legate nu de parametrii propriului "eu" fizic, ci de evaluarea emoțională a celui care începe să

domine și să influențeze comportamentul individului. Coordonatele de bază aici sunt semnalele expresive ale celuilalt – mimici, gesturi, vedere, voce. Stimularea nivelului este implementată în procesul de contact natural. Ca urmare a funcției sale este comunicarea emoțională cu adultul, apariția unei motivații interioare și exterioare pentru acțiuni de colaborare.

Cele patru niveluri de reglare emoțională sunt înăscute și încep să funcționeze încă în primele zile și luni de viață ale copilului, dar acest lucru nu se întâmplă simultan. Ordinea în care se implică în acțiune nu repetă ierarhia, ci este definită de dezvoltarea și complicația contactelor copilului cu mediul înconjurător. Astfel, în primele luni de viață, când este foarte importantă asigurarea unor relații stabile cu mediul, se dezvoltă o schemă stereotipă, iar în al doilea rând sunt incluse al doilea și al patrulea nivel. Mai târziu, pe măsură ce activitatea personală a copilului crește – al treilea și primul nivel. Din acest motiv, în jurul la 3-4 luni, intră în acțiune al patrulea nivel, care este legat de apariția primelor contacte cu adultul (zâmbet, contact vizual, vocalizare, mimici). Comunicarea limbajului (practic cu mama) în această perioadă are caracteristica ca fiind mai mult o comunicare automată, cu un rol principal al ritmului și intonației. În afară de emoțiile negative, copilul începe să le exprime și pe cele pozitive. Aici se întemeiază începutul dezvoltării modalităților de comunicare emoțională imediată, în care se învață treptat diferite forme de contact cu adulții. În acest fel, până la 7-8 luni copilul atinge o stabilitate emoțională definită atunci când comunică, care se exprimă în cadrul discursului într-o utilizare stabilă și constantă a combinațiilor de silabe (pseudo-cuvinte) prin semănarea dorințelor și stărilor de spirit.

Din acest motiv, dezvoltarea vorbirii copilului mic este legată de stimularea dezvoltării emoționale și a comunicării, care, la rândul său, definește conținutul relației cu adultul. Încă de la început, atenția copilului este concentrată în întregime asupra sonorității, intonației și volumului vocii. Atunci când se îndreaptă spre un obiect, atenția este distribuită între acesta și adult, fără a-și pierde caracterul emoțional al comunicării. În această nouă situație, ambii își depășesc emoțiile, referitoare la noul obiect. Acest lucru stimulează dezvoltarea, pe de o parte, a laturii prozodice a vorbirii copilului, iar pe de altă parte, a componentelor sale semantice. Rezultatul este un dialog copil-adult, în care discursul adultului este completat și alternat cu mișcări, gesturi, mimici și reacții vocale ale copilului. Astfel, copilul își dezvoltă capacitatea de a utiliza aceste mijloace pentru a atrage și a direcționa atenția către sine sau către obiectele dorite.

Prin urmare, primele forme elementare de dialog stimulează dezvoltarea vorbirii auditive și încercările copilului de verbalizarea sunetului, deoarece aceste forme devin o bază pentru utilizarea concretă a primelor cuvinte. În acest scop, deosebit de potrivite se dovedesc a fi jocurile verbalizate cu mișcări, care fac parte din folclorul fiecărei țări (Semago N., 2003). Mișcările degetelor și ale brațelor, combinate cu repetarea cuvintelor sau a silabelor care rimează, stimulează nu numai interesul față de sunetul vorbirii, ci și motivația acestuia de a le repeta și imita. Dacă copilul este mai mare de 1 an, în aceste jocuri pot fi incluse diferite materiale de joc: jucării moi, mingi colorate, păpuși. Cu ajutorul acestora pot fi imitate diferite gesturi, pe care adultul le numește (pisica face...). Acest lucru stimulează înțelegerea de către copil a diferitelor acțiuni care reprezintă mișcările caracteristice ale unor animale (o pasăre, care bea apă).

Un stimul emoțional natural pentru formarea caracteristicilor prozodice ale vorbirii copilului este utilizarea materialelor de joc cu forme diferite (un câine mic și unul mare, sau un urs). Redarea diferitelor situații cu acestea și imitarea vocilor lor (o voce puternică pentru un animal mare și una mică pentru unul mic) este deosebit de atractivă pentru atenția copilului. În afară de aceasta, are și un efect de dezvoltare suplimentară pentru extinderea și clarificarea imaginilor și cunoștințelor copilului.

O atenție deosebită ar trebui acordată jocurilor cu degetele (verbale și nonverbale), deoarece acestea au un efect dublu - pe de o parte stimulează dezvoltarea motricității fine, iar pe de altă parte dezvoltarea motricității vorbirii legate de aceasta. Este cunoscut că în multe țări (exemplu Japonia), în grădinițele pentru copii sub 3 ani există clase de jocuri cu degetele.

Se recomandă cu insistență ca la copiii de 2-3 ani să fie implicate și elemente de logaritmie, adică mișcări repetate, însoțite de muzică cu un text care rimează. Acestea sunt foarte utile pentru că, în afară de vorbire, dezvoltă și psiho-motricitatea și atenția. Astfel de jocuri au o mare importanță pentru formarea sentimentului de ritm, organizarea spațială a mișcărilor și exprimarea emoțională. Copilul își dezvoltă capacitatea de a juca diferite roluri, sub influența muzicii și a textului.

Desigur, când este vorba de copii de 2-3 ani, la care atenția acustică se dezvoltă mai mult, în jocuri poate fi inclusă citirea cu intonație emoțională a unor povestiri scurte, care pot fi discutate apoi cu copilul (punând întrebări despre personajele din povești). Beneficiul este ca copilul să facă încercări după ceva timp de ascultare a aceleiași povești, să încerce să o spună cu intonația potrivită. Efectul nu este doar extinderea lexicului, ci și formarea unor obiceiuri de rostire a frazei și de utilizare a construcțiilor gramaticale.

### **Concluzie**

Dezvoltarea timpurie a limbajului și comunicării la copii este unul dintre indicatorii de bază pentru funcționarea psihică ulterioară. Subiectul formării limbajului la copii de timpuriu este unul dintre cele mai importante în psihologia și psihodiagnosticul mondial. Problema genezei sociale și ereditare a dezvoltării limbajului este adesea discutată și analizată, în special în ceea ce privește influența unui instinct ereditar pentru stăpânirea simbolurilor limbajului, precum și pentru rolul stimulator al comunicării dintre copil și adult. Sensibilitatea specifică din primii ani de viață pentru toate formele de funcționare psihosocială (cognitivă, emoțională, motorie, lingvistică) definește natura interacțiunii și a influenței acestora una asupra celeilalte. O întârziere în oricare dintre aceste funcții influențează în mod negativ formarea normală a celorlalte. Un exemplu tipic în acest sens îl reprezintă cazurile de autism infantil, în care disfuncțiile la diferite niveluri ale sistemului de reglare emoțională influențează negativ perioada preconizată pentru apariția și formarea mecanismelor de limbaj și de cunoaștere. Aceasta apare ca una dintre dovezile de bază pentru rolul și locul comunicării emoționale în procesul de stăpânire a limbajului. În acest sens, una dintre formele de stimulare a dezvoltării timpurii a limbajului este legată de stilul emoțional în cadrul schimbului de informații dintre adult și copil, cu ajutorul intonației, mimicii, gesturilor și vocalizării. Acestea joacă un rol în formarea atenției copilului, de asemenea, în dezvoltarea (stimularea) înțelegerii vorbirii și a primelor încercări de producere a limbajului.

În cadrul elaborării diverselor forme de stimulare timpurie a dezvoltării limbajului, trebuie avut în vedere și rolul dezvoltării motorii, din care face parte formarea premiselor de articulare a praxis. În acest scop, de o mare importanță sunt exersarea și stimularea mișcărilor intenționate cu degetele, sub forma unui joc, însoțite cel mai adesea de o scurtă verbalizare a unor cuvinte familiare copilului.

Un efect stimulator suplimentar îl au și formele de comunicare între copil și adult, orientate spre formarea senzațiilor (vizuală, auditivă, tactilă) și a simțului ritmului (coordonarea între mișcări și muzică).

Elaborarea și utilizarea unei varietăți de forme, care stimulează dezvoltarea timpurie a limbajului la copii, sunt asociate cu o bună cunoaștere a mecanismelor și principiilor naturale ale acestuia - ca și în cazul pre verbalului, la fel și în perioada de stăpânire timpurie a limbajului.

Ultima dintre acestea, menționată, permite specialiștilor care se ocupă de problemele dezvoltării copiilor (psihologi, logopezi, profesori) să fie externi în evaluarea și diagnosticarea diverselor cazuri de dis ontogeneză psihică, precum și în prevenirea lor.

#### **Referințe bibliografice:**

1. Situația copiilor în Republica Moldova în anul 2023 - [https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578\\_61275.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html)
2. Adrian Roșan, Psihopedagogie specială, editura Polirom 2015, ISBN 978-973-46-4963-1, p. 213
3. Olărescu V., Ponomari D. Asistența logopedică și psihologică: Principii. Metodologii. Perspective, Chișinău, 2012
4. Olărescu V., Logopedia: Perspectiva diagnosticului logopedic, Chișinău, Elena-VI, 2008
5. Bashina V., Башина В. М. 1993. Ранний детский аутизм.
6. Probleme de comportament în autism / ed. E. Schopler, G. B. Mesibov. N. Y., 1994.
7. Lebedinskii V., Nikolskaia O. 1990. Лебединский В. В., Никольская О.С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция, МГУ.
8. Popova, 2000. Попова В. Психолингвистика на развитието. Шумен.
9. Semago, 2003. Семаго Н. Я. Развитие речи ребенка раннего возраста. В: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, №1, с. 52-58.

**INSERȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE – ELEMENT-CHEIE ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII RESURSEI UMANE LA NIVEL LOCAL**

**THE PROFESSIONAL INTEGRATION OF NOVICE TEACHERS – A KEY ELEMENT IN ENSURING THE QUALITY OF HUMAN RESOURCES AT THE LOCAL LEVEL**

*Violeta POPA, doctorandă,  
Institutul National pentru Educate și Leadership, Republica Moldova*

*Violeta POPA, PhD student,  
National Institute for Education and Leadership, Republic of Moldova  
ORCID: 0000-0003-4348-4925  
e-mail: [ypvioletapopa13@gmail.com](mailto:ypvioletapopa13@gmail.com)*

**Rezumat.** Inserția profesională a cadrelor didactice debutante este un factor esențial în asigurarea calității educației la nivel local (raional/municipal). Primele etape ale carierei didactice sunt marcate de provocări semnificative, inclusiv gestionarea clasei, adaptarea la cerințele curriculare, interacțiunea cu elevii, părinții și colegii, precum și integrarea în cultura organizațională a instituției de învățământ. Fără un sprijin adecvat, mulți debutanți pot resimți dificultăți ce duc la demotivare și chiar la abandon profesional. Articolul analizează modele internaționale, cum ar fi sistemul austriac de management al calității, și subliniază importanța implementării unor mecanisme de mentorat și formare continuă adaptate specificului local. Se evidențiază necesitatea unor rețele de sprijin profesional, a unui mentorat structurat și a unui mediu educațional favorabil, care să faciliteze dezvoltarea competențelor necesare unei cariere de succes. Pentru a asigura calitatea educației la nivel raional/municipal, este esențial ca autoritățile locale să sprijine cadrele didactice debutante prin resurse adecvate, politici de retenție și oportunități de dezvoltare profesională. Implementarea acestor măsuri va contribui la creșterea stabilității și eficienței personalului didactic și, implicit, la îmbunătățirea actului educațional.

**Cuvinte-cheie:** inserția profesională, cadre didactice debutante, retenția profesorilor, sprijin instituțional.

**Abstract.** The professional integration of novice teachers is an essential factor in ensuring the quality of education at the local (district/municipal) level. The early stages of a teaching career are marked by significant challenges, including classroom management, adapting to curricular requirements, interacting with students, parents, and colleagues, as well as integrating into the organizational culture of the educational institution. Without adequate support, many beginners may experience difficulties that lead to demotivation and even professional dropout. This article analyzes international models, such as the Austrian quality management system, and highlights the importance of implementing mentoring and continuous training mechanisms tailored to local specificities. It emphasizes the need for professional support networks, structured mentoring, and a favorable educational environment that facilitates the development of the necessary competencies for a successful career. To ensure the quality of education at the district/municipal level, it is essential for local authorities to support novice teachers through adequate resources, retention policies, and professional development opportunities. Implementing these measures will contribute to increasing the stability and efficiency of teaching staff and, consequently, to improving the educational process.

**Keywords:** professional integration, novice teachers, teacher retention, institutional support

**Introducere.** Calitatea resursei umane este un pilon fundamental al dezvoltării economice și sociale, influențând direct eficiența instituțiilor, competitivitatea pieței muncii și progresul comunităților locale, inclusiv la nivel raional și municipal. O resursă umană bine pregătită și motivată asigură nu doar creșterea performanței organizațiilor, ci și consolidarea sustenabilității acestora pe termen lung. În mod special, în domeniul educației, calitatea resursei umane determină succesul procesului de învățare și formarea viitoarelor generații de specialiști și cetățeni activi, având un impact direct asupra dezvoltării locale.

În acest context, inserția profesională a cadrelor didactice debutante reprezintă un element-cheie în asigurarea calității resursei umane la nivel raional și municipal. Cadrele didactice aflate la început de carieră nu doar că trebuie să dețină competențele pedagogice necesare, dar și să beneficieze de un proces de integrare eficient în sistemul educațional. O inserție profesională bine gestionată contribuie la asigurarea continuității și stabilității cadrelor didactice, la reducerea fluctuației de personal și la creșterea eficienței actului educațional în fiecare localitate.

Succesul integrării cadrelor didactice debutante are un impact direct asupra calității educației, influențând nu doar stabilitatea resursei umane în sistem, ci și performanța elevilor. Totodată, profesorii debutanți se confruntă cu numeroase provocări, printre care gestionarea clasei, adaptarea la cerințele curriculare și integrarea în comunitatea educațională, aspecte care necesită soluții adecvate la nivel local pentru a asigura un mediu propice dezvoltării profesionale.

Studiile internaționale arată că sprijinul acordat cadrelor didactice în primii ani de activitate are un impact semnificativ asupra retenției acestora în sistem și asupra calității actului didactic. În multe țări, procesul de integrare profesională este susținut prin programe de mentorat, formare continuă și politici educaționale bine structurate, menite să faciliteze tranziția profesorilor către un mediu de lucru eficient și stimulat, adaptat nevoilor fiecărei regiuni.

În Republica Moldova, inserția profesională a cadrelor didactice debutante necesită îmbunătățiri semnificative, în special în ceea ce privește sprijinul instituțional și accesul la formare continuă la nivel raional și municipal. Prezentul articol are ca obiectiv examinarea provocărilor specifice cu care se confruntă cadrele didactice debutante, analiza bunelor practici internaționale relevante și formularea unor soluții viabile pentru îmbunătățirea acestui proces la nivel local. Printr-o abordare integrată, bazată pe date și analize comparative, putem contribui la creșterea calității resursei umane în educație și la dezvoltarea unui sistem de învățământ sustenabil și eficient, adaptat realităților fiecărui raion și municipiu.

**Nevoile de inserție profesională ale cadrelor didactice debutante.** Un studiu realizat de Institutul Național pentru Educație și Leadership identifică principalele dificultăți ale profesorilor debutanți, printre care:

- *Deficit de competențe practice în gestionarea clasei* – Multe cadre didactice debutante întâmpină dificultăți în aplicarea strategiilor de management al clasei, menținerea disciplinei și motivarea elevilor. Lipsa experienței practice poate conduce la un climat educațional instabil, afectând atât învățarea, cât și încrederea profesorului în propriile abilități.

- *Dificultăți în proiectarea și desfășurarea lecțiilor* – Tinerii specialiști în educație se confruntă adesea cu provocări în structurarea activităților didactice, adaptarea materialelor la nevoile elevilor și utilizarea unor metode de predare inovative. Acest aspect poate influența negativ calitatea predării și nivelul de implicare al elevilor.

- *Sprijin minim din partea mentorilor și a instituțiilor* – În absența unui program clar de mentorat, mulți debutanți sunt nevoiți să își găsească singuri soluții pentru integrarea profesională, ceea ce duce la stres și frustrare. Instituțiile de învățământ nu oferă întotdeauna resurse suficiente

pentru sprijinirea profesorilor debutanți, ceea ce poate contribui la sentimentul de izolare profesională.

- *Nivel redus de integrare în colectivul didactic* – Integrarea socială și profesională este esențială pentru dezvoltarea unui cadru didactic. Profesorii debutanți se pot simți marginalizați în lipsa unei culturi organizaționale incluzive, ceea ce poate reduce motivația și dorința de a rămâne în sistemul educațional.

- *Probleme legate de adaptarea la sarcinile administrative* – Pe lângă activitățile didactice, profesorii debutanți trebuie să gestioneze numeroase sarcini birocratice, precum completarea documentației școlare, realizarea planificărilor și raportărilor. Aceste responsabilități pot deveni copleșitoare în absența unei formări specifice și a unui suport adecvat.

**Tabelul 1. Nevoi de inserție profesională ale cadrelor didactice debutante**

| <i>Nevoia de inserție profesională</i>               | <i>Descriere</i>                                                                                                              |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Gestionarea clasei</i>                            | Dificultăți în aplicarea strategiilor de management al clasei, menținerea disciplinei și motivarea elevilor.                  |
| <i>Proiectarea și desfășurarea lecțiilor</i>         | Probleme în structurarea activităților, adaptarea materialelor și utilizarea metodelor inovative de predare.                  |
| <i>Lipsa sprijinului mentorilor și instituțiilor</i> | Absența unui program clar de mentorat duce la stres și frustrare, contribuind la sentimentul de izolare profesională.         |
| <i>Integrarea în colectivul didactic</i>             | Dificultăți în relaționarea cu colegii și sentiment de marginalizare din cauza lipsei unei culturi organizaționale incluzive. |
| <i>Adaptarea la sarcinile administrative</i>         | Gestionarea documentației școlare, planificărilor și raportărilor poate fi copleșitoare fără o formare adecvată.              |

Aceste aspecte influențează negativ retenția și motivația tinerilor specialiști, determinând un număr semnificativ de abandon al carierei didactice în primii ani de activitate. Potrivit datelor din studiu, un procent considerabil dintre cadrele didactice debutante decid să părăsească sistemul educațional în primii ani, ceea ce afectează stabilitatea și calitatea educației, în special la nivel local. Pentru a contracara aceste provocări, este esențială implementarea unor strategii eficiente, cum ar fi dezvoltarea unor programe de mentorat structurate, oferirea unor oportunități de formare continuă centrate pe nevoile debutanților și crearea unui climat instituțional favorabil integrării profesionale.

**Experiența internațională și națională privind managementul calității resursei umane.** În pofida dificultăților întâmpinate de profesorii debutanți, unele țări au implementat strategii eficiente pentru a sprijini integrarea acestora în sistemul educațional. Un exemplu relevant în acest sens vine din Austria, unde managementul calității în educație pune un accent deosebit pe dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, inclusiv a celor debutante, prin programe de formare structurate și resurse de sprijin adecvate. Cadrul calității pentru școli din Austria, promovat de Ministerul Federal al Educației, Științei și Cercetării [6], pune accent pe următoarele principii:

*Managementul calității ca proces continuu* – Îmbunătățirea calității educației este privită ca un proces dinamic, bazat pe evaluare constantă și ajustări periodice. Austria a implementat un

sistem de audit și autoevaluare care implică atât profesorii, cât și conducerea școlii, pentru a asigura o dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice.

*Selectarea și dezvoltarea resurselor umane* – Austria pune un accent deosebit pe recrutarea riguroasă a profesorilor și pe formarea lor continuă. Programul de integrare profesională include cursuri de perfecționare adaptate nevoilor individuale ale debutanților. Astfel, cadrele didactice sunt sprijinite încă de la început pentru a-și dezvolta competențele necesare în carieră.

*Asigurarea unui mediu de sprijin pentru cadrele didactice debutante* – Un aspect esențial al sistemului austriac este crearea unui mediu de sprijin pentru profesorii debutanți. Aceștia beneficiază de sesiuni regulate de coaching, oportunități de colaborare cu colegii mai experimentați și acces la platforme de resurse educaționale. Acest mediu colaborativ contribuie la reducerea stresului profesional și la creșterea motivației în rândul debutanților.

*Evaluarea constantă a performanțelor profesorilor și ajustarea strategiilor de formare* – Austria a dezvoltat un sistem de feedback structurat, bazat pe observații la clasă, chestionare pentru elevi și autoevaluări ale profesorilor. Pe baza acestor evaluări, sunt ajustate strategiile de formare, iar cadrele didactice primesc recomandări personalizate pentru îmbunătățirea activității lor pedagogice.

Importanța asigurării calității resursei umane în educație este un principiu central al sistemului austriac. Înțelegerea faptului că cadrele didactice bine pregătite și sprijiniți adecvat sunt cheia succesului educațional a condus la politici educaționale coerente, menite să susțină dezvoltarea profesională continuă. Astfel, inserția profesională a cadrelor didactice debutante nu este percepută ca un proces izolat, ci ca parte integrantă a unui sistem educațional sustenabil.

Implementarea unui sistem similar în educația Republicii Moldova ar putea contribui la creșterea calității resursei umane din sistem. Adaptarea modelelor internaționale de succes, cum este cel austriac, ar putea contribui la îmbunătățirea managementului resurselor umane din educație și la reducerea ratei abandonului profesional în rândul cadrelor didactice debutante și ar putea îmbunătăți semnificativ eficiența procesului de inserție profesională.

În acest context, și cercetările realizate la nivel național evidențiază importanța integrării strategiilor de management al calității în dezvoltarea și motivarea cadrelor didactice, aspect analizat în profunzime de specialiști precum Viorica Andrișchi. Cercetările sale se concentrează pe aspecte esențiale ale managementului resursei umane, oferind perspective valoroase pentru îmbunătățirea sistemului de învățământ. În articolul "Managementul calității în domeniul resurselor umane", publicat în revista *Univers Pedagogic* nr. 1/2011 [4], V. Andrișchi subliniază importanța integrării managementului calității în managementul resursei umane, argumentând că, într-un mediu educațional competitiv, instituțiile de învățământ trebuie să adopte practici de management al calității pentru a asigura servicii educaționale de înaltă calitate. Autoarea propune reconceptualizarea managementului resursei umane într-un context postmodernist, axat pe valori și orientat spre crearea condițiilor pentru autorealizarea și autoîmplinirea profesională a cadrelor didactice. În lucrarea "Competențe manageriale specifice Managementului resurselor umane în învățământ", publicată în *Revistă de științe soci umane* nr. 3/2011 [1], autoarea evidențiază necesitatea dezvoltării unor abilități specifice pentru gestionarea eficientă a resurselor umane în instituțiile de învățământ, subliniind rolul acestora în asigurarea calității educației. În articolul "Configurații teoretico-praxiologice ale motivației pentru asigurarea calității educației în învățământul preuniversitar", publicat în *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, 2013[2], autoarea explorează factorii motivaționali care influențează performanța profesorilor, propunând propune strategii pentru creșterea motivației cadrelor

didactice, considerând acest aspect crucial pentru îmbunătățirea calității procesului educațional. În "Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar", publicat în *Revista Didactica Pro...* nr. 5-6/2013 [3], V. Andrițchi abordează metodele și criteriile de evaluare a personalului didactic. Ea subliniază importanța unui sistem de evaluare bine structurat pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și pentru asigurarea unui învățământ de calitate. În "Valențe ale teoriilor motivării resurselor umane.", publicat în *Univers Pedagogic* nr. 2/2012 [5], autoarea analizează relația dintre motivație și calitatea educației. Ea propune modele teoretice și aplicații practice pentru stimularea motivației în rândul cadrelor didactice, evidențiind impactul acestora asupra performanței școlare.

Toate acestea oferă o perspectivă comprehensivă asupra managementului resurselor umane în educație, subliniind importanța dezvoltării profesionale continue, a motivării personalului și a implementării unor practici de management al calității. Aceste aspecte sunt esențiale pentru asigurarea unui învățământ de calitate la nivel național, dar și la nivel local.

**Recomandări pentru optimizarea procesului de integrare profesională a cadrelor didactice debutante.** În contextul abordărilor internaționale și cele naționale, se conturează importanța implementării managementului calității și a motivării cadrelor didactice pentru asigurarea unui învățământ de calitate, necesitatea dezvoltării profesionale continue și a creării unui mediu de sprijin pentru cadrele didactice debutante, prin integrarea unor strategii care să răspundă nevoilor acestora.

În acest context, inserția profesională a cadrelor didactice debutante este un proces complex și esențial pentru asigurarea calității resursei umane în învățământul local. Implementarea unui program structurat de integrare, mentorat și sprijin continuu contribuie la creșterea stabilității profesionale și la reducerea abandonului. Conform Regulamentului privind mentoratul, aprobat de Guvern, precum și Programului de suport pentru cadrele didactice debutante, elaborat de către Institutul Național pentru Educație și Leadership, este necesară o abordare strategică și integrată la nivel local, prin intermediul Organului Local de Specialitate în Domeniul Învățământului.

Astfel, implementarea acestor strategii la nivel raional și municipal devine crucială, având în vedere impactul semnificativ pe care îl poate avea un management eficient al resurselor umane asupra calității educației în comunitățile locale. Având în vedere aceste experiențe internaționale și cercetările relevante la nivel național, propunerile de mai jos vin în întâmpinarea nevoii de a optimiza procesul de integrare profesională a cadrelor didactice debutante în Republica Moldova. Acestea sunt axate pe crearea unor structuri de sprijin dedicate și pe dezvoltarea unor programe de formare adaptate, în special la nivel local, pentru a asigura o calitate a educației constantă și sustenabilă.

#### *1. Consolidarea sistemului de mentorat la nivel local*

Mentoratul este un element-cheie în procesul de integrare a debutanților, având un impact direct asupra dezvoltării acestora. OLSDÎ ar trebui să coordoneze activitatea mentorilor instituționali și raionali, asigurând sprijin individualizat pentru debutanți.

Acțiuni specifice:

- Crearea unor rețele locale de mentori certificați, conform cerințelor Regulamentului privind mentoratul. Fiecare mentor va avea în responsabilitate un număr limitat de debutanți pentru a oferi sprijin personalizat.

- Organizarea de sesiuni de formare continuă pentru mentori, pentru a actualiza metodele de sprijin și a alinia procesul la standardele internaționale.

- Implementarea unui sistem de monitorizare, care să evalueze eficiența mentoratului prin feedback periodic de la debutanți și mentori, ajustând strategiile în funcție de nevoi.

## *2. Implementarea unui program coordonat de integrare profesională la nivelul OLSDÎ*

Un program bine structurat de integrare profesională va permite debutanților să se adapteze mai ușor cerințelor didactice și administrative, reducând astfel stresul și riscul de abandon.

Acțiuni specifice:

- Elaborarea de planuri individualizate de dezvoltare profesională, adaptate nevoilor fiecărui debutant. Acestea vor include obiective specifice și metode de sprijin.

- Evaluarea periodică a progresului, prin chestionare și interviuri aplicate la fiecare 3-6 luni, pentru a identifica punctele forte și aspectele ce necesită îmbunătățire.

- Asistență la orele de curs și feedback constructiv, oferit de mentori și colegi cu experiență pentru îmbunătățirea continuă a practicii didactice.

## *3. Formare continuă axată pe competențe practice*

Un aspect esențial al dezvoltării cadrelor didactice debutante este pregătirea lor pentru provocările concrete din clasă.

Acțiuni specifice:

- Ateliere metodologice tematice, în care debutanții să învețe strategii eficiente de gestionare a clasei, adaptare curriculară și utilizare a metodelor interactive de predare.

- Programe de alfabetizare digitală, care să sprijine utilizarea platformelor educaționale, a instrumentelor digitale interactive și a metodelor moderne de predare.

- Formări interdisciplinare axate pe abordări STE(A)M, pentru a îmbunătăți integrarea disciplinelor și a dezvolta gândirea critică și creativitatea elevilor.

## *4. Crearea unor comunități profesionale de sprijin*

Un mediu de sprijin colaborativ contribuie la reducerea sentimentului de izolare și la schimbul de bune practici între debutanți și cadrele cu experiență.

Acțiuni specifice:

- Platforme online pentru resurse educaționale și schimb de bune practici, unde debutanții pot accesa materiale utile și pot interacționa cu colegii lor.

- Grupuri de mentorat și discuții tematice, moderate de cadre didactice cu experiență, pentru abordarea provocărilor întâmpinate în procesul didactic.

- Proiecte educaționale comune, care să implice debutanții în activități colaborative și să faciliteze integrarea lor în echipa educațională.

## *5. Evaluare periodică și ajustarea politicilor de integrare*

Pentru a asigura eficiența programelor de integrare, este necesară o monitorizare constantă și adaptarea măsurilor la realitățile din sistemul educațional.

Acțiuni specifice:

- Rapoarte semestriale privind activitatea de mentorat, care să reflecte progresul debutanților și eficiența sprijinului acordat.

- Evaluarea impactului programelor de sprijin, prin analiza rezultatelor obținute de debutanți și a feedback-ului primit.

- Revizuirea periodică a politicilor locale de integrare profesională, pentru a adapta strategiile la nevoile reale ale cadrelor debutante.

## *6. Sprijin psiho-emoțional și prevenirea burnout-ului*

Debutul în cariera didactică poate fi stresant, iar lipsa unui suport emoțional adecvat poate duce la epuizare profesională.

Acțiuni specifice:

- Consiliere psihologică periodică, prin sesiuni individuale sau de grup, pentru a sprijini gestionarea stresului și a problemelor emoționale.
- Sesiuni de gestionare a stresului și dezvoltare personală, care să includă tehnici de mindfulness, echilibru emoțional și prevenirea burnout-ului.
- Crearea unui mediu de lucru incluziv și motivant, prin politici instituționale care să promoveze sprijinul și colaborarea între cadrele didactice.

#### *7. Recunoaștere și motivare profesională*

Recunoașterea muncii și oferirea de oportunități de avansare sunt factori esențiali pentru stimularea performanței și retenția cadrelor debutante.

Acțiuni specifice:

- Sisteme de recunoaștere profesională, cum ar fi premii, distincții și publicarea de bune practici, pentru a evidenția rezultatele obținute de debutanți.
- Oportunități de avansare profesională, prin acces la programe de formare avansată, obținerea gradelor didactice superioare și implicarea în proiecte educaționale.
- Crearea unui cadru meritocratic de promovare, bazat pe competențe și rezultate concrete, pentru a încuraja performanța în rândul cadrelor didactice debutante.

#### **Concluzii**

1. Inserția profesională a cadrelor didactice debutante este esențială pentru un sistem educațional stabil și performant. Profesorii debutanți se confruntă cu dificultăți majore, precum adaptarea la cerințele curriculare, gestionarea clasei și relaționarea cu elevii și părinții. Lipsa unui sprijin instituțional adecvat crește riscul abandonului profesional, afectând continuitatea și calitatea procesului educațional.

2. Mentoratul și sprijinul instituțional sunt factori-cheie în integrarea eficientă a debutanților. Experiențele internaționale demonstrează că programele de mentorat structurat contribuie semnificativ la dezvoltarea profesională și personală a debutanților. Implementarea unui sistem de mentorat la nivel național, cu profesori experimentați ca mentori, poate facilita tranziția de la formare la practică.

3. Formarea continuă trebuie să fie adaptată nevoilor debutanților și orientată spre competențe practice. Programele de pregătire inițială nu acoperă întotdeauna realitățile din teren, motiv pentru care formarea continuă trebuie să fie interactivă și aplicativă. Workshopurile tematice, schimburile de experiență și integrarea tehnologiilor educaționale pot sprijini dezvoltarea profesională a debutanților.

4. Construirea unor rețele de sprijin profesional poate îmbunătăți retenția cadrelor didactice. Debutanții au nevoie de un mediu de colaborare unde să poată împărtăși experiențe, să primească feedback și să găsească soluții la problemele cu care se confruntă. Crearea unor comunități de practică și integrarea lor în platforme de învățare colaborativă ar putea contribui la diminuarea sentimentului de izolare profesională.

5. Un mediu educațional incluziv și motivant contribuie la succesul cadrelor didactice debutante. Oferirea unor condiții de muncă atractive, resurse didactice suficiente și oportunități de dezvoltare profesională sunt factori esențiali în creșterea motivației debutanților. Politicile educaționale ar trebui să sprijine debutanții prin salarii competitive, acces la formare și reducerea sarcinilor birocratice.

Un sistem educațional de calitate presupune nu doar recrutarea, formarea inițială a cadrelor didactice bine pregătite, ci și sprijinirea activă a acestora în primii ani de carieră. Prin mentorat,

formare continuă, rețele de sprijin și condiții de muncă favorabile, profesorii debutanți pot deveni mai eficienți și mai motivați, contribuind la îmbunătățirea procesului educațional pe termen lung.

**Referințe bibliografice:**

1. ANDRIȚCHI, Viorica. Competențe manageriale specifice Managementului resurselor umane în învățământ. In: *Revistă de științe socioumane*, 2011, nr. 3(19), pp. 96-104. ISSN 1857-0119.
2. ANDRIȚCHI, Viorica. Configurații teoretico-praxiologice ale motivației pentru asigurarea calității educației în învățământul preuniversitar. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficientă*, 18-19 octombrie 2013, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013, pp. 737-741. ISBN 978-9975-48-056-7.
3. ANDRIȚCHI, Viorica. Evaluarea resurselor umane în învățământul preuniversitar. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2013, nr. 5-6(81-82), pp. 3-8. ISSN 1810-6455.
4. ANDRIȚCHI, Viorica. Managementul calității în domeniul resurselor umane. In: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 1, pp. 87-94. ISSN 1811-5470.
5. ANDRIȚCHI, Viorica. Valențe ale teoriilor motivării resurselor umane. In: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 2(34), pp. 3-10. ISSN 1811-5470.
6. CADRUL CALITĂȚII PENTRU ȘCOLI, Ministerul Federal al Educației, Științei și Cercetării Departamentul III/5, Dezvoltarea și Asigurarea Calității, Viena, octombrie 2020
7. Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat, aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr.608/2024 din 04.09.2024, publicată în MO nr.404-407 din 24.09.2024

## IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ASUPRA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA TREAPTA PRIMARĂ

### IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE PRIMARY SCHOOL

**Daniela RACHERU**, doctorandă,  
Școala „Ioan Bădescu”, Județul Ilfov, România

**Daniela RACHERU**, PhD student,  
"Ioan Bădescu" School, Ilfov County, Romania  
ORCID: 0009-0005-5648-0626  
email: [danielaracheru@gmail.com](mailto:danielaracheru@gmail.com)

**Rezumat.** Articolul examinează impactul tehnologiilor digitale asupra procesului educațional pentru elevii de la treapta primară. Textul articolului este structurat în baza a trei întrebări, și anume: În ce măsură tehnologiile digitale asigură eficientizarea procesului educațional și care sunt beneficiile acestora? Care sunt efectele tehnologie digitale asupra proceselor cognitive ale elevului?, Care este impactul tehnologiilor digitale asupra climatului social și emoțional al elevilor și profesorilor?, Comunicarea digitală este un concept actual care influențează formarea personalității elevului la treapta primară, iar acest aspect influențează și rezultatele procesului educațional.

**Cuvinte-cheie:** tehnologii digitale, comunicarea digitală, proces educațional, procese cognitive, elevii.

**Abstract.** The article examines the impact of digital technologies on the educational process for primary school students. The text of the article is structured around three questions: To what extent do digital technologies ensure the efficiency of the educational process and what are their benefits? What are the effects of digital technologies on the cognitive processes of the student?, What is the impact of digital technologies on the social and emotional climate of students and teachers?, Digital communication is a current concept that influences the formation of the student's personality at the primary school level, and this aspect also influences the results of the educational process.

**Keywords:** digital technologies, digital communication, educational process, cognitive processes, students.

Asistăm, actualmente, la un proces accelerat de digitalizare în toate sectoarele vieții sociale. Acest proces și-a pus amprenta asupra modului de a gândi, de a comunica, de a relaționa a fiecăruia dintre noi. Sistemul de învățământ se află în pragul unei metamorfozări autentice care schimbă procesul educațional și-l reconstruiește prin prisma aspectelor tehnologice. Comunicarea digitală este noul concept care schimbă total comunicarea dintre oameni. Acest tip de comunicare a devenit nu doar un concept educațional dar și un mod de viață.

În contextul globalizării educației, dezvoltarea educației digitale este o preocupare la nivelul politicilor educaționale, dar și un pilon important ce le oferă elevilor strategii și instrumente de acțiune. În educațional tehnologia devine valoroasă dacă este integrată corect în demersul didactic care trebuie să fie bine organizat, planificat și dirijat.

În cele ce urmează vom examina modul în care tehnologia digitală schimbă abordarea procesului de educațional la clasele primare. În acest sens, vom reflecta asupra câtorva întrebări esențiale pentru acest proces:

- „În ce măsură tehnologiile digitale asigură eficientizarea procesului educațional și care sunt beneficiile acestora?”

- „Care sunt efectele tehnologie digitale asupra proceselor cognitive ale elevului?”

- „Care este impactul tehnologiilor digitale asupra climatului social și emoțional al elevilor și profesorilor?”

### **I. În ce măsură tehnologiile digitale asigură eficientizarea procesului educațional și care sunt beneficiile acestora?**

La moment, tânăra generație este din punct de vedere digital la un nivel mult mai avansat decât adulților. Vorbim de generații care înainte să învețe să scrie, au avut acces la dispozitive digitale. Iar acest lucru s-a întâmplat cu mult timp înainte de a intra într-o anumită instituție de învățământ, cu acordul și cu ajutorul părinților. Această formă de pare țin specifică părinților din societatea contemporană, nu a știut implicațiile excesului digital la copii și nu a cunoscut beneficiile și dezavantajele acestei forme de educație. Pornind de la ideea de joc, care este o activitate specifică copiilor, părinții au oferit posibilitatea copiilor să se joace cu telefonul, tableta și alte gadget-uri disponibile familiei.

După pandemia COVID 19 au fost ani în care digitalizarea a crescut semnificativ în majoritatea secvențelor economice, sociale și educaționale. Webinarii, dezbateri, colaborări și formări în sistemul online au avut efecte pozitive, iar schimbul de experiență a fost remarcat imediat. Dar, menționează C. Cucos „nu toate dimensiunile educației pot fi acoperite prin nou formulă: au de suferit aspectul relațional, dimensiunea cooperativă, realizarea obiectivă a evaluării, monitorizarea și stimularea performanțelor etc” [4, p. 40].

Sistemul de învățământ a evoluat spectaculos prin apariția aplicațiilor digitale în domeniu, prin alfabetizarea digitală a personalului didactic, prin accesul la platforme digitale care au facilitat munca de organizare a managementului clasei(catalog online, rapoarte, teste, fișe, lecții digitale, materiale de prezentare) și pe de altă parte aceste platforme au fost pârgii de dezvoltare profesională a cadrului didactic. În acest sens, Ciobanu C., precizează că: ”tehnologia într-o accepțiune generală este utilizată progresiv pentru îmbunătățirea procesului educațional, prin asumarea rolului de *facilitator al livrării conținuturilor*” [2, p.27].

Odată cu digitalizarea ca formă necesară de formare și educație, a apărut conceptul de *comunicare digitală*. Această formă de comunicare s-a dovedit mult mai facilă pentru schimbul de experiență, pentru schimbul de informații și pentru comunicare în sine, mai ales prin rețele de comunicare Whatsapp, Telegram, Messenger, accesibile tuturor. Partea benefică a folosirii tehnologiei în cadrul procesului educațional este interactivitatea. Elevii au reușit să comunice mult mai ușor între ei și cu profesorii lor. Acest aspect a facilitat dezvoltarea acestui concept de comunicare digitală. S-au depășit bariere comunicaționale, s-a facilitat transmiterea de informații, s-a încurajat colaborarea și a apărut un plus de motivație pentru procesul de învățare. Platformele educaționale au oferit soluții pentru învățarea centrată pe elev. Acest concept nou de *comunicare digitală* a oferit posibilitatea profesorilor pe de o parte să obțină rezultate mult mai bune în cadrul desfășurării procesului educațional și pe de altă parte să ofere un feedback rapid în zona de evaluare și ameliorare a situațiilor de învățare. Rapiditatea comunicării au dus la soluționarea dilemelor pe care elevii le-au avut la un moment dat. Menținerea unei relații deschise, calde și activarea comunicării au diminuat miturile de standardizare înalte între profesor și elev. Practic

comunicarea digitală a facilitat reinterpretarea convingerilor vechi de comunicare dintre cadrele didactice și elevi. Conform cercetărilor, „comunicarea digitală reprezintă un model al comunicării umane realizate prin intermediul Internet-ului și/sau tehnologiilor informaționale și de comunicație” [7].

La clasele primare, accesul la comunicare digitală a avut ca beneficii informarea constantă a părinților despre progresul copilului. Prin acest aspect s-a putut oferi suportul parental personalizat fiecărui copil în cadrul procesului educațional. În cadrul platformelor digitale, conceptul de comunicare digitală este valorificat prin adaptarea conținuturilor la nevoile elevului și posibilitatea reluării materialelor digitale prezentate, deoarece fiecare elev învață în ritm propriu. Un alt aspect benefic al comunicării digitale a fost faptul că prin intermediul platformelor, profesorul a avut posibilitatea să partajeze resurse educaționale deschise, materiale și jocuri cu caracter interactiv. În cadrul proiectelor distribuite pe grupe de elevi, comunicarea digitală a facilitat colaborarea între copii, a ajutat la stimularea creativității și a gândirii critice, a încurajat aportul fiecărui membru din echipă prin contribuție personală și autentică, a motivat, evidențiat și antrenat abilitățile fiecărui elev în domeniul comunicării.

Prin toate aceste interacțiuni, pentru a antrena conceptul de comunicare digitală este nevoie de abilități digitale. Practic sistemul de tehnologii digitale au antrenat și accelerat alfabetizarea digitală din fragedă vârstă. În cadrul formării celor opt competențe cheie la clasele primare, *comunicarea digitală* este integrată în proporții variate și este un aspect curricular important și definitoriu în flexibilizarea procesului de învățământ.

## **II. Care sunt efectele tehnologiilor digitale asupra proceselor cognitive ale elevului?**

Dezvoltarea creierului la copii, are o evoluție mai sporită până la 5 ani. Mulți dintre părinți au oferit accesul la tehnologiile digitale copiilor până la vârsta de 2-3 ani. Motivele au fost diferite și personalizate. Studiile au arătat că folosirea tehnologiei cu moderație are efecte benefice asupra dezvoltării intelectuale ale copilului, prin urmare responsabilitatea părintelui revine asupra gestionării timpului copilului petrecut pe telefon sau tabletă. Aici revine și propriul model oferit. Convingerile copilului se formează pe harta mentală a acestuia prin autoritate emoțională. Modelul din familie va fie punctul de plecare a formării acțiunii, atitudinii și comportamentului copilului. Cu alte cuvinte dacă copilul vede la părinți modelul de a accesa telefonul și activitățile acestuia au legătură în proporție de 95% cu tehnologia, acesta își va dezvolta o strategie mentală asemănătoare cu a tutorelui. Pornind de la fundamentul că orice convingere are bază emoțională, această deprindere va fi înrădăcinată în sistemul limbii.

Părinții sunt primii cartografi ai hărții mentale ale copilului. Dacă ei vor utiliza excesiv comunicarea digitală cu ceilalți membri ai familiei, copiii vor prelua modelul ca fiind un firesc al experiențelor de viață. În cazul în care părinții evită conexiunea emoțională și limitează limbajul real și comunicarea direct cu propriul copil, copilul la nivel subtil va copia intuitiv comportamentul parental. Maleabilitatea or ușurința de adaptare a circuitelor neuronale răspunde la experiențele de viață, aceasta fiind o principală caracteristică a creierului, numită *neuroplasticitate* [5].

Studiile arată că expunerea prelungită a copilului la dispozitivele digitale conduce la efecte mai puțin benefice asupra dezvoltării limbajului și a procesului de gândire [6].

Momentul în care se înlocuiește prezența umană cu excesul tehnologic, configurația neuronală se modifică și creierul schimbă sursa de producere a oxitonice și a dopa minei. În altă formulare, creierul devine dependent de tehnologie ca să se simtă bine, satisfăcut în detrimentul

relațiilor directe, sociale în care comunicarea și contactul direct sunt factori determinanți în dezvoltarea emoțională[5].

La vârste mici, copiii au un limbaj precar, în schimb interacțiunea cu alți copii, jocul real ajută la conturarea dezvoltării lor, la dezvoltarea limbajului la îmbunătățirea sistemelor de comunicare reală, la exprimarea emoțiilor. Tehnologiile digitale folosite în exces la o vârstă fragedă nu aduce valențe pozitive asupra dezvoltării neuronale ale copiilor. Deconectarea emoțională de la părinți și substituirea legăturii emoționale cu tehnologia are efecte devastatoare asupra sistemului emoțional al copiilor. Astfel punem accent pe responsabilitatea parentală și colaborare direct cu cadrele didactice, comunicare reală, pentru că atât cadrul didactic, cât și părintele au același obiectiv – *binele și dezvoltarea armonioasă a copilului*. La fel și colaborarea dintre partenerii educaționali este esențială în stabilirea unor limite referitoare la folosirea tehnologiei în exces de către copii, ca mijloc de recreere. Tehnologia nu aduce în discuție doar comunicarea digitală și efecte benefice, implică și o educație digitală parentală riguroasă ale cărei neglijări conduce la dezechilibre emoționale în sistemul de comunicare și manifestare comportamentală ale copilului aflat în plină dezvoltare.

Din punct de vedere al neurologiei, folosirea excesivă a tehnologiei influențează comportamentul copilului, menționează I.Neacșu [5]. Se observă frecvent la elevii din clase primare lipsa răbdării și a capacității de a structura idei. S-a constatat în studii că răspunsurile imediate, scurte, comprimate în emoticoane pot declanșa reacții de recompense la nivel neuronal. Creierul are principala funcție de a supraviețui. Orice îl scoate din starea de confort se presupune că el va consuma energie. Prin urmare, creierul nu are funcția să se ocupe de dezvoltarea omului și de a -l face fericit. Indiferent de metoda aleasă și cu un consum minim de energie el poate să-și îndeplinească rolul cu care este prevăzut. Dacă creierul poate produce dopa mină la folosirea unui limbaj digital rapid ca feedback, atunci el nu va mai fi preocupat să creeze răspunsuri elaborate, să aducă un aport de creativitate în prezentate sau să elaboreze planuri care să implice un limbaj complex și gândire critică. Acest lucru, la nivel psihologic poate diminua toleranța la contacte reale și interacțiuni verbale laborioase. Cu alte cuvinte vocabularul activ al școlarului mic suferă și se atestă o încetinire semnificativă în dezvoltare.

Tehnologiile digitale aduce pe lângă beneficii și dezavantaje. Se observă apariția furiei, a frustrării la copiii mici de clasă primară când sunt puși să se exprime liberi, să-și spună părerea simplă, personală despre o anumită situație relatată în text. Cum se poate ameliora acest aspect în cadrul procesului de învățământ? Învățătorul are la dispoziție mai multe metode didactice printre care enumerăm: conversația, jocul de rol, simularea, dramatizarea. Implicarea copiilor în scenete, în jocuri reale interactive, nu presupune doar interacțiune și relaționare, presupune și o reglare emoțională, o reziliență, răbdare și blândețe. Copiilor le vine greu să vorbească despre ei și despre ceea ce simt, pentru că o expunere la tehnologie în mod excesiv are ca efect nociv necunoașterea propriilor emoții.

Tehnologiile și comunicarea digitală a devenit o formă facilă de comunicare între copii și pe care adulții o exersează zilnic, prin urmare cei mici nu ezită să apeleze la ea. Totuși atât părintele cât și învățătorul pot combate efectele mai puțin plăcute ale comunicării digitale prin oferirea unor contexte reale în care copiii/elevii să experimenteze real situațiile, să exprime prin intermediul limbajului trăirile și ajustările atitudinale și acționale care evident se reflectă în comportamentul acestora.

### **III. Care este impactul tehnologiilor digitale asupra climatului social și emoțional al elevilor și profesorilor?**

Dezvoltarea emoțională are un efect definitoriu asupra acțiunilor noastre ca ființe sociale. Studiile arată că sistemul limbii ne guvernează deciziile și acțiunile și nu partea de prefrontal unde se află neocortexul- cel mai tânăr creier. De exemplu dacă o persoană simte emoțional că într-o situație ea nu se simte în siguranță, este inutil să o convingi argumentativ/mental că ea va fi în siguranță. Din fragedă vârstă copiii au nevoie să-și formeze un puternic sentiment al identității, să-și gestioneze emoțiile. Emoțiile stau la baza relațiilor, indiferent de palierul de vârstă. Dacă emoțiile nu se cunosc, implicațiile acestora la nivelul corpului fizic și nu se conștientizează, relațiile pot fi instabile și interpretative subiectiv prin experiențe de viață limitative.

Comunicarea digitală nu stimulează sistemul limbii în aceeași măsură în care o face interacțiunea directă dintre oameni. Emoțiile sunt aspectul sensibil al oamenilor și mai ales al copiilor. Toate convingerile lor se formează pe baza suportului emoțional. Emoțiile stau la baza formării atașamentelor. Prin comunicare digitală, creierul nu este suficient de exersat în zona sistemului limbii, de aici se observă cu precădere în zilele noastre copii care au tulburări emoționale și anxietate prematură. Lipsa de experiență reală nu poate fi egalată virtual. Efectul comunicării digitale este relevant în sistemul de gaming pe care copiii îl preferă în locul jocurilor reale cu interacțiune directă. Copiii își arată emoțiile în cadrul jocurilor deschise și sunt reglate pe loc în sistemul contextual dat. În jocurile virtuale totul se întâmplă cu rapiditate și acestea chiar dacă sunt refutate, ele se află într-o zonă virtuală, în care impactul asupra interlocutorului este minor, prin urmare nu pot fi alimentate și reglate.

Jocurile video și comunicarea digitală plasează copiii în zona de mental, de care este responsabil neocortexul. Prin stimulare repetată copiii devin anxioși, plini de nerăbdare. Numărul elevilor depistați în școli cu ADHD este în creștere. Copiii care petrec mult timp în online au dificultăți în a interacționa în lumea reală și pot avea probleme în a citi emoțiile celorlalți. În comunicarea reală, elevii sunt nevoiți să-și ajusteze tonul, emoțiile, să recadreză cognitiv mesajul transmis, să fluidizeze limbajul, astfel încât interlocutorul să înțeleagă pe deplin mesajul. De asemenea limbajul nonverbal suplinește mult din semantica limbajului real și-l completează pe acesta în procent mare. Folosind comunicarea digitală, limbajul nonverbal lipsește cu desăvârșire, este suplinit de emoticoane. Când este implicat în dialog deschis, elevul simte mai multe emoții, este vulnerabil, reacționează verbal, emoțional. Emoții precum bucuria, frică, teamă, tristețea au conotații diferite și intensități diferite contextual, dar care îmbogățesc experiența de viață a copilului. În cadrul comunicării digitale, amigdala – răspunzătoare cu centrul emoțional- sistemul limbic nu poate experimenta calitatea acestor emoții la intensitatea reală. De aceea, după perioade de expunere îndelungată la tehnologie a copiilor, aceștia își gestionează diferit emoțiile în relațiile cu ceilalți. Pe perioada derulării activităților didactice s-a constatat o incapacitate de menținere a atenției elevilor asupra unei situații. Acesta este un alt efect mai puțin avantajos al expunerii la tehnologie a elevilor și al exersării excesive a comunicării digitale. Creierul uman este proiectat să învețe și să se dezvolte prin interacțiuni sociale directe. Copiii au nevoie de contact vizual, de expresii faciale, de atingeri și de schimburi emoționale pentru a construi relații sănătoase și pentru a înțelege lumea. Elevii care petrec prea mult timp în lumea digitală primesc mai puține stimulări emoționale reale, ceea ce îi face mai anxioși, nesiguri și cu dificultăți în formarea relațiilor autentice. La clasă, acești copii pot părea deconectați emoțional, având dificultăți în a colabora, în a asculta sau în a manifesta empatie față de colegi.

#### **Concluzii:**

Trăim într-o societate în care școala este necesar să fie un mediu deschis comunicării și empatiei. Procesul de învățământ este ajustat permanent prin intermediul profesorilor după nevoile elevilor. Tehnologia este parte integrantă a educației elevilor. Este adevărat că mulți elevi petrec mult timp în zona digitală, exersând automat comunicarea digitală. Aspectul digital are nevoie doar de limite și de moduri de folosire în mod eficient, iar comunicarea digitală este o ramificație esențială a comunicării reale.

Ritmul de dezvoltare a tehnologiilor digitale este foarte accelerat, astfel încât cadrul didactic nu reușește să cunoască toate inovațiile tehnologiei, în schimb poate aborda procesul educațional în mod creativ, stimulativ pentru elevi, într-o manieră personalizată. Educația nu trebuie să concureze cu tehnologia, dar nici profesorii nu mai pot folosi metodele tradiționale, este necesar să se adapteze realităților moderne influențate de tehnologiei informaționale. Elevii au nevoie să fie provocați să gândească profund, să colaboreze în echipă și să își dezvolte perseverența și curiozitatea.

### **Referințe bibliografice:**

1. AMADO G., GUITTET A. Psihologia comunicării în grupuri. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0759-4
2. CEOBANU C., CUCOȘ C., ISTRATI O., PÂNIȘOARĂ O. Educați digitală. Iași: Polirom, 2022. ISBN 978-973-46-8938-5.
3. COSMOVICI A., IACOB L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998. ISBN 973-683-048-9
4. CUCOȘ C. Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări. Iași: Editura Polirom, 2022. ISBN 978-973-46-9234-7.
5. NEACȘU I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Iași: Polirom, 2019. ISBN-978-973-46-7849-5
6. PĂUN E. Școala viitorului sau viitorul școlii? Iași: Editura Polirom, 2007, ISBN 978-973-46-8934-7
7. POPOVICI I. Dezvoltarea competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologie cloud. Autoreferatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024.

**FOLCLORUL - FACTOR PRIORITAR ÎN FORMAREA IDENTITĂȚII  
NAȚIONALE ȘI ETNICE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE ÎN CONTEXTUL  
EDUCAȚIEI NONFORMALE**

**FOLKLORE - A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF NATIONAL AND  
ETHNIC IDENTITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF  
NON-FORMAL EDUCATION**

*Ecaterina-Roxana RAȚĂ, doctorandă,  
România*

*Ecaterina-Roxana Rață, Phd student,  
Romania*

ORCID: 0009-0005-8271-3390

e-mail: [ecaterina.rata@gmail.com](mailto:ecaterina.rata@gmail.com)

**Rezumat.** Acest articol își propune să analizeze importanța folclorului în formarea și dezvoltarea identității naționale și etnice prin activități cuprinse în cadrul educației non formale.

Prima parte a articolului prezintă definiții ale conceptului de folclor și rolul important pe care îl are în formarea identității naționale și etnice. Sunt analizate diferite accepțiuni ale unor cercetători prin care să se evidențieze componentele principale ale acestuia.

În continuarea articolului sunt dezvoltate conceptele de identitate națională și identitate etnică și sunt prezentate formele educației, relația dintre ele în formarea personalității elevului școlar mic. Accentul este plasat pe educația non formală și sunt prezentate exemple de activități nonformale prin care se transmit valori naționale deținute prin folclor.

Articolul își propune să sublinieze importanța păstrării identității românești prin activități folclorice care au impactul de a-i face pe elevi să înțeleagă importanța cunoașterii patrimoniului cultural prin dezvoltarea unei identități solide.

**Cuvinte-cheie:** folclor, identitate națională, identitate etnică educație non formală

**Abstract.** This article aims to analyze the importance of folklore in the formation and development of national and ethnic identity through activities included in non-formal education. The first part of the article presents definitions of the concept of the folklore and its significant role in shaping national and ethnic identity. Various interpretations from researchers and analyzed to highlight its main components.

The article continues by developing the concepts of national and ethnic identity and presenting the different forms of education, as well as their relationship in shaping the personality of young students. The emphasis is on non-formal education, and examples of non-formal activities that transmit national values through folklore are provided.

The article aims to emphasize the importance of preserving Romanian identity through folklore activities, which have the impact of helping students understand the significance of cultural heritage by developing a strong identity.

**Keywords:** folklore, national identity, ethnic identity, non-formal education

Folclorul- parte integrantă a culturii populare- reprezintă comoara culturală ce deține din generație în generație un rol esențial în conturarea identității naționale și etnice. Prin cântece,

povești, dansuri și obiceiuri tradiționale, copiii descoperă rădăcinile culturale și dezvoltă un sentiment de apartenență la comunitate.

Definirea conceptului de folclor a stat la baza cercetărilor din domeniul etnopedagogiei, stârnind interesul specialiștilor. Astfel, N. Silistraru, în monografia sa *Etnopedagogie și educație* prezintă caracterul enciclopedic al culturii populare prin definirea amplă a acestui termen: „suma interpretărilor pe care le dă poporul fenomenelor naturii și, în genere, tuturor celor văzute, auzite sau simțite de dânsul, care-i frământă imaginația bogată, care se strecoară în sufletu-i simplist și pe care creierul le înregistrează și le răstălmăcește naiv, exteriorizându-le prin grai și prin cântec, prin datini și obiceiuri, constituie o enciclopedie națională-enciclopedia sufletului poporului-folclorul”. [11, p.24]

P. Ștefănuță definește folclorul ca fiind totalitatea producțiilor artistice de cunoaștere colectivă a realității [12]. O definiție mai detaliată o prezintă N. Băieșu în studiul său *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii* precizând că acest concept- folclor- include totalitatea culturii spirituale a țăranimii, realizată prin poezie mai întâi, dans, obiceiuri, jocuri și artă populară [2].

Alături de aceste definiții, folcloristul A. Gorovei își aduce contribuția în definirea acestui concept sintetizând importanța folclorului în dezvoltarea unui popor: „toată știința aceasta despre ale lumii, tot acest patrimoniu colectiv, moștenit din gură în gură, din generație în generație, nealterat de influența civilizației și a culturii cărturărești, este ceea ce constituie un material de studii și o știință care se numește *Folclor*” [8, p.21].

Se observă că folclorul este considerat un mijloc de conservare a tradițiilor și de transmitere a valorilor fundamentale dar și un fenomen dinamic, aflat într-o evoluție permanentă în acord cu dezvoltarea poporului. Rolul folclorului este evidențiat în consolidarea coeziunii sociale și în definirea identității naționale și etnice care împreună consolidează identitatea românească. Referindu-se la conceptul de identitate românească, Pop Ioan-Aurel o definește în cartea sa *Identitatea românească* astfel: „este felul de a fi și de a simți împreună a românilor, pe temeiul câtorva caracteristici, cum ar fi limba (vorbirea), originea (stirpea), cultura (creațiile spirituale și instituțiile adiacente), religia (creștinismul), teritoriul, obiceiurile (tradițiile). Aceste caracteristici ale identității luate separat nu au întotdeauna relevanță, fiindcă poți să te fi născut român sau din părinți români și să nu mai fii neapărat român, poți fi ortodox fără să fii român etc. Aflate însă la un loc, în interacțiune, aceste caracteristici definesc identitatea românească” [10, p.17].

A. Marga vorbește despre abordarea lacunară a identității datorită confuziei dintre identitatea națională și identitatea etnică. Autorul descrie în lucrarea sa *Identitatea națională și modernitate* despre cât de des se întâmplă ca cele două tipuri de identitate să fie confundate: „istoricește, identitatea etnică și identitatea națională s-au suprapus uneori, dar de cele mai multe ori s-au delimitat, iar societatea modernă târzie le-a depășit cu timpul” [9, p.47]. Astfel, deși cele două tipuri de identități sunt complementare ele nu coincid. Construcția identității naționale poate implica fie integrarea diferitelor grupuri etnice într-o identitate națională comună, fie subordonarea acestora unui grup dominant (Connor, W-Ethnonationalism: The Quest for Understanding, Princenton Press, 1994). Pe de altă parte, identitatea națională nu poate fi despărțită de componentele etnice. Relația dintre cele două este complexă și datorită contextului istoric și politic în România are particularități ce conduc la definirea culturală.

Formarea și promovarea identității naționale și a celei etnice la elevii din ciclul primar este esențială pentru dezvoltarea sentimentului de apartenență și înțelegerea diversității culturale, contribuind astfel la coeziunea socială.

Identitatea națională, componentă a identității umane, este descrisă de C. Schifirneț, ca fiind una dintre cele mai puternice identități la nivel personal dar și de grup sau comunitar. C. Schifirneț definește conceptul de identitate națională în *Identitatea românilor în contextul modernității tendențiale* astfel: „identitatea națională exprimă atitudini, mentalități și comportamente colective rezultate din apartenența indivizilor la un stat național”. Referitor la această apartenență și I. Bădescu consideră că identitatea națională se prezintă ca un proces continuu de aderare la valorile istorice, religioase, lingvistice, toate cumulate într-o sferă națională [1, p.404]. Aceste abordări ale definirii conceptului de identitate națională îl prezintă ca fiind un concept multidimensional și complex care se prezintă printr-un sentiment de apartenență la o națiune specifică.

Pe de altă parte, identitatea etnică este definită prin apartenența la un grup cu caracteristici culturale, lingvistice, religioase sau istorice specifice. F. Barth argumentează că identitatea etnică este un proces dinamic, conturat prin interacțiunea cu alte grupuri, mai degrabă decât prin trăsături esențiale fixe .

S. Cemortan consideră identitatea etnică ca fiind un prim stadiu în construirea unei națiuni, capacitatea comunității de a se prezenta ca aparținând unei națiuni [5, p.46]. Aceeași idee este agreată și de T. Vianu care precizează că identitatea etnică este imaginea pe care popoarele și le fac despre sine .

P. Vârgă în studiul său *Perspective teoretice asupra identității etnice* precizează că „este important ca identitatea etnică să nu fie tratată ca o entitate, ci ca o serie de procese complexe prin care oamenii își construiesc istoria și mențin continuitatea cu strămoșii” [13, p. 152].

Pedagogul Bobâna G. apreciază că apartenența etnică este dată fiecăruia odată cu venirea pe lume, cu capacitatea de a vorbi în limba maternă, de mediul cultural în care se va găsi și unde la rândul său va formula standarde general acceptate de comportament și autorealizare a personalității. Cu alte cuvinte, consideră că identitatea etnică se formează spontan în procesul de socializare a individului și producerea conștientizării apartenenței la o anumită comunitate etnică .

Formarea identității naționale și etnice la elevii din ciclul primar este esențială pentru dezvoltarea sentimentului de apartenență și înțelegerea diversității. Elementele de folclor joacă un rol crucial în transmiterea valorilor culturale și a tradițiilor naționale. Prin exersarea și înțelegerea acestora se facilitează identificarea cu propria comunitate și încurajează diversitatea culturală, oferind copiilor o bază solidă pentru dezvoltarea unei identități naționale echilibrate.

Pornind de la ideea promovată de C. Cucoș, conform căreia educația este inițierea în lumea valorilor și că din această ipostază ea trebuie „ să se concentreze spre un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, atașat unor valori constante și fundamentale care să scape perisabilității și facilității cotidiene” [6], se observă că sarcina principală în formarea și dezvoltarea identității naționale și a identității etnice revine educației. Aceeași abordare o întâlnim și la Ș. Bârsănescu, care precizează ca în viziunea lui „educația este acțiunea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare, pe direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de aceasta” [3, p. 160].

Așadar, educația însoțește individul în permanență pe tot parcursul vieții; A. Bețivu întărește acest aspect printr-o analiză concretă: „omniprezența educației în planul analizei diacronice și sincronice a existenței umane este indubitabilă, întrucât influențele educaționale sunt nelimitate, în sensul că educația se produce/ se poate produce pretutindeni- acasă, în curte, în stradă, în localitate, în comunitatea umană” [4, p.11]. Pornind de la aceste argumente prezentate

constant de pedagogi, s-au conturat trei forme recunoscute ale educației: *educația formală*, *educația non formală* și *educația informală*.

Definirea fiecărei forme de educație s-a realizat ținând cont de actorii implicați în realizarea acesteia, durata desfășurării, modul de organizare, resursele necesare desfășurării, locul în care se desfășoară, resursele necesare realizării, modul de evaluare și impactul obținut în formarea personalității individului în urma acestor acțiuni educative.

Pedagogul român S. Cristea definește formele educației având ca și criterii cadrul în care se desfășoară activitatea, modalitatea de realizare, actorii implicați. Astfel, *educația formală* cuprinde totalitatea activităților desfășurate în cadrul sistemului educațional, îndrumat de cadre didactice, fiind organizat pe ani de studiu, cicluri și niveluri de învățare, programat în timp și spațiu având la bază documente școlare reglatoare.

În relație directă cu educația formală este definită *educația non formală* care include activitățile realizate în afara sistemului de învățământ, realizate de cadre specializate în proiectarea și desfășurarea acestui tip de activități. Referindu-se la *educația informală* cercetătorul o definește ca fiind compusă din acțiuni pedagogice exercitate spontan asupra personalității elevului în cadrul familiei, al comunității, a informațiilor transmise prin mass-media.

G. Văideanu definește cele trei forme ale educației astfel: educația formală este cea structurată și obligatorie, desfășurată într-un cadru oficial; educația non formală este tipul de educație flexibilă, complementară, în funcție de motivația elevului și educația informală o definește ca fiind spontană și continuă, rezultată din interacțiunea elevului cu lumea înconjurătoare. Spre deosebire de alte definiții, Văideanu acordă un rol important organizațiilor în educația non formală.

În accepțiunea cercetătoarei Gabriela C. Cristea formele educației pot fi definite astfel: educația formală este un proces riguros, proiectat și realizat pe baza documentelor și structurilor clare, educația non formală o completează pe cea formală prin activități în cadrul sistemului educațional dar și în afară, iar educația informală este cumulul experiențelor trăite în exteriorul școlii și au influență asupra personalității elevului.

Spre deosebire de Văideanu, care subliniază caracterul opțional al educației non formale, Gabriela C. Cristea insistă pe rolul său complementar, chiar și în cadrul instituțiilor formale. De asemenea, în concepția ei, educația informală nu este doar un proces individual de învățare, ci un ansamblu de influențe cu caracter spontan ce au impact în formarea personalității elevului.

Analizând aceste concepte și explicații ale cercetătorilor asupra formelor educației se remarcă relația dintre educația formală și cea non formală, relație creată, mai ales, dintr-o prelungire a acțiunilor din cadrul formal în activitățile non formale dar și o completare a educației formale în desăvârșirea personalității elevului prin promovarea de activități cu caracter stimulatив și creativ. Fiecare dintre cele trei forme ale educației are propriul câmp de acțiune și finalități diferite dar împreună asigură o interdependență benefică ce mărește calitatea procesului educativ ce contribuie la formarea cât mai completă a personalității elevului. Într-o lume globalizată, în care elevii sunt expuși constant la culturi și modele externe prin media și tehnologie, este vital ca școala să echilibreze acest flux informațional cu elemente autentice din cultura națională și locală. Folclorul devine astfel un antidot împotriva pierderii identității naționale și a celei etnice mai ales în momentul actual când educația informală joacă un rol mult mai puternic în formarea copilului prin impactul tehnologiei, prin rețelele sociale, platformele online și comunitățile virtuale care reconfigurează modul în care acesta își dezvoltă abilitățile și deprinderile.

Educația formală și cea non formală deși sunt diferite ca structură nu sunt opuse, ci complementare. În ghidul *Educația non formală*, V. Florea prezintă relația dintre cele două forme ale educației: instituția extrașcolară vine în completarea procesului educațional și reprezintă spațiul aplicativ, care permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în sistemul de învățământ. În afară de aceasta, instituția extrașcolară ajută copiii să cunoască multiple activități ce se pot organiza în timpul liber (...)Numai astfel se pot crea copiilor posibilități de a-și fructifica predispozițiile în funcție de înclinații, aptitudini și interese pentru anumite cercuri de activitate.” [7,p. 39]

Pornind de la relația dintre cele două forme ale educației- formală și non formală- se poate prezenta modul de dezvoltare a identității etnice și naționale prin diverse forme ale educației non formale și care ulterior să fie desăvârșite prin activități formale.

Activitățile de tip non formal oferă cadrul flexibil, creativ și aplicat pentru a observa, înțelege și practica elemente ce aparțin folclorului. Aceste activități creează trăiri autentice prin care elevii nu învață doar despre folclor ci îl și experimentează și interiorizează. Un copil care învață să danseze hora, care coase elemente ale unei ii sau ascultă povești, legende din bătrâni va dezvolta o legătură emoțională puternică cu tradițiile și cultura poporului său. Astfel, educația non formală contribuie la formarea organică a identității naționale deoarece valorile culturale sunt transmise printr-o implicare activă și afectivă.

Astfel, în contextul actual transmiterea valorilor folclorice nu se mai limitează doar la familie sau comunitate, ci devine o componentă importantă în procesul educațional atât prin conținutul lecțiilor formale cât mai ales prin diferite activități oferite prin educația non formală. Aceste activități le oferă posibilitatea de a descoperi tradițiile populare într-un mod atractiv, contribuind astfel la formarea unei identități etnice și naționale solide.

Educația non formală are multiple forme de realizare; atunci când ne referim la transmiterea valorilor naționale deținute prin folclor, activitățile extra curriculare sunt variate și cu un impact real asupra elevilor. Una dintre aceste activități este *Șezătoarea* care se prezintă ca o formă de întrunire comunitară specifică satelor românești unde participanții combină munca cu socializarea, cântecul, jocul, povestitul. Pe lângă rolul practic de a realiza diverse munci casnice-cusut, torsul lânii, țesut, împletit- șezătoarea are o funcție culturală și educativă deoarece prin ea se transmit oral povești, legende, cântece populare, strigături și obiceiuri ce consolidează identitatea culturală a comunității.

Basmul este cel ce prezintă aspirația către ideal, prin legende se prezintă moduri de explicare a unor fenomene, întâmplări, snoavele sunt scurte relatări cu caracter satiric și prin ele se întreține o atmosferă plăcută în timpul lucrului. Cântecul popular ce se interpretează la șezători îmbracă forme diferite în funcție de sentimentul transmis: doine de jale, de cătanie, de dragoste, balade, interpretate vocal sau însoțite de acorduri ale unor instrumente tradiționale cum ar fi fluierul, cobza sau cavalul. Tot în cadrul acestor șezători se participă îmbrăcați în costume populare. Portul popular își are rădăcinile în portul geto-dac și a evoluat respectând specificul fiecărei zone.

Așadar, prin cunoașterea elementelor ce alcătuiesc costumul popular, a simbolurilor ce se regăsesc pe el putem spune că se realizează o conexiune directă cu trecutul poporului dar și cu specificul comunității din care face parte. Aceste șezători sunt activități extracurriculare foarte îndrăgite de elevii din ciclul primar, la ele participând mamele și bunicile ce contribuie la familiarizarea copiilor cu tradițiile și folclorul local.

O altă formă a educației non formale prin care se urmărește consolidarea identității naționale și etnice prin valorile regăsite în folclor este realizarea de *Ateliere meșteșugărești*. Aceste ateliere sunt concepute astfel încât să combine învățarea experienței cu transmiterea valorilor tradiționale, contribuind la dezvoltarea atașamentului elevilor pentru valorile noastre naționale.

Scopul acestor ateliere este de a înțelege modul cum erau realizate o parte dintre obiectele din gospodărie înainte de era industrializării, de a deprinde elemente de realizare a acestora și de a dezvolta un atașament față de valorile autentice ale comunității. Neacșu I. în studiul său *Metode interactive de predare și învățare în activitățile non formale* stabilește mai multe etape pedagogice în realizarea acestor ateliere: documentarea despre meșteșugul dorit a fi deprins, invitarea unui meșter popular ce cunoaște tehnica execuției acestuia, activitatea practică propriu-zisă în care meșterul exemplifică și apoi elevii lucrează și ei, iar ca ultim aspect este purtarea unor discuții privind valorizarea celor asimilate și importanța păstrării și transmiterii acestor îndeletniciri generațiilor viitoare. Atelierele sunt realizate în concordanță cu zona geografică și cu specificul localității unde se desfășoară.

Astfel, se pot organiza ateliere în care se învață tehnica realizării de covorașe din pănuși de porumb, coaserea pe gherghef, realizarea de opinci din piele, realizarea de măști populare folosite la evenimentele culturale, ateliere de olărit, de încondeiat ouă etc. Prin intermediul acestor ateliere, elevii nu doar că dobândesc cunoștințe despre patrimoniul cultural, ci și dezvoltă un respect profund pentru valorile tradiționale și pentru rolul meșteșugarilor în păstrarea identității naționale.

Printre cele mai eficiente și îndrăgite metode non formale de transmitere a folclorului se numără *Vizitele tematice la muzee*, la cele etnografice sau muzee ale satului. Aceste vizite creează o punte directă între elevi și valorile culturale autentice, facilitând contactul nemijlocit cu obiecte, povești, tradiții specifice folclorului românesc. Vizitele la muzee, ca formă de educație non formală, sunt caracterizate prin învățare, prin descoperire (Bruner, 1961, citat de Neacșu, 2013), stimulând curiozitatea naturală a elevilor și încurajându-i să exploreze în mod activ spațiul cultural. Astfel, copiii nu recepționează informații, ci participă activ la interpretarea și cercetarea patrimoniului. Acest tip de învățare experimentală are un impact mai profund asupra formării conștiinței culturale și la dezvoltarea identității naționale.

O altă formă a educației non formale prin care sunt transmise cu real succes elemente ale folclorului național cu impact asupra formării și dezvoltării identității naționale și etnice este constituirea *Ansamblurilor folclorice* pe lângă instituții culturale sau cu sprijinul organizațiilor nonguvernamentale. Acest tip de activitate artistică integrează dansuri, cântece, obiceiuri, tradiții și port popular, devenind un spațiu viu de învățare și expresie culturală. Prin implicarea în aceste ansambluri folclorice, elevii nu doar că învață pași de dans sau versuri transmise prin viu grai, ci parcurg un proces complex de învățare culturală care implică cunoașterea istoriei locale, înțelegerea simbolurilor tradiționale și asumarea unui rol activ în păstrarea și promovarea patrimoniului cultural.

Participarea la ansambluri folclorice contribuie la formarea competențelor sociale și culturale, transmiterea vie a patrimoniului imaterial, dezvoltând în același timp sentimentul de apartenență la comunitatea locală și la cultura națională deoarece ansamblurile folclorice școlare nu sunt doar spații de performanță artistică, ci laboratoare vii ale identității culturale, în care copiii învață să prețuiască moștenirea comunității și să devină creatori activi de tradiție. Această formă a educației non formale se desfășoară prin alegerea unui repertoriu autentic al zonei-cântece, dansuri, obiceiuri și tradiții- ce sunt explicate, transmise de către persoane abilitate și cunoscătoare creând o punte între generațiile anterioare și prezent.

Educația non formală este un spațiu de inovare pedagogică și de conectare autentică a elevilor cu valorile culturale și identitare tradiționale. Prin diversitatea metodelor și formelor utilizate asigură un cadru dinamic, participativ, activ, ce conduce la dezvoltarea unei identități etnice dar și naționale valoroase, cu aspecte concrete întărite de practică prin care le-a însușit. Folclorul, ca element fundamental în procesul de formare a identității naționale și etnice, are o valoare educativă deosebită la această vârstă. Experiențele trăite prin practicarea acestor activități ajută elevii să își însușească elemente esențiale ale patrimoniului cultural dar și dezvoltarea unei identități solide, bazate pe respectul pentru tradiția și diversitatea culturală.

Astfel, integrarea folclorului în educația nonformală are un impact major în consolidarea identității naționale și etnice la elevii din ciclul primar, contribuind la formarea unor cetățeni conștienți de moștenirea lor culturală și capabili să o valorifice și sporească în continuare.

### **Referințe bibliografice:**

1. Bădescu, I., - *Noopolitica*, București, Editura Ziua, 2005, ISBN 973-7712-29-3
2. Băieșu, N., - *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copiii*, Chișinău, 1980, ISBN 978-9975-136-49-5
3. Bârsănescu, S., - *Curs de pedagogie generală*, București, Editura Litera, 1935
4. Bețivu, A., - *Educația formală, non formală și informală în conturarea stilului existențial al adolescenților*, Ex Catedra, nr.6, 2019, ISSN 1810-6455
5. Cemortan, S., - *Dicționarul celor mici*, Chișinău, Editura Universitas, 2004
6. Cucoș, C., - *Pedagogie și axiologie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995
7. Florea, V., Cocean, A., Prutean, E., - *Educație Non formală, Ghid metodologic pentru cadrele manageriale și didactice*, Chișinău, 2012, ISBN 978-9975-4247-6-9
8. Gorovei, A., - *Folclor și Folcloristică*, Chișinău, Editura Hyperion, 1990, ISBN 5-368-00792-2
9. Marga, A., - *Identitate națională și modernitate*, Brașov, Editura Libris, 2018, ISBN 978-606-8814-98-8
10. Pop I.-A., - *Identitatea românească*, București, Editura Contemporanul, 2016, ISBN 978-606-8260-85-3
11. Silistraru N., - *Etnopedagogie și educație*, Chișinău, 2021, ISBN 978-9975-76-295-3
12. Ștefănuță, P., - *Folclor și tradiții populare*, Editura Știința, 1991, ISBN 53760113
13. Vârgă P- *Perspective teoretice asupra identității etnice*// Krisis, Revista de filosofie, București, 1995, nr.2

## SEMNIFICAȚIA VALORILOR NAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

### THE SIGNIFICANCE OF NATIONAL VALUES IN PERSONALITY DEVELOPMENT

*Olga SAVVA, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Olga SAVVA, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID: 0009-0009-4355-4373  
e-mail: [svatuta.olga@gmail.com](mailto:svatuta.olga@gmail.com)*

**Rezumat.** Articolul explorează rolul esențial al valorilor naționale în formarea și dezvoltarea personalității individului. Valorile naționale reprezintă un ansamblu de principii, tradiții, norme și simboluri care contribuie la definirea identității unei națiuni și influențează comportamentul și mentalitatea membrilor săi. Se evidențiază faptul că aceste valori sunt transmise prin educație, cultură și socializare, având un impact profund asupra formării conștiinței naționale și a sentimentului de apartenență. În plus, ele favorizează dezvoltarea unor trăsături precum respectul pentru tradiții, patriotismul, responsabilitatea socială și solidaritatea. Articolul subliniază că integrarea valorilor naționale în educație și în viața cotidiană contribuie la dezvoltarea unei personalități armonioase, capabile să se adapteze și să participe activ la viața societății. Se argumentează, de asemenea, că echilibrul dintre valorile naționale și deschiderea către diversitatea culturală este esențial pentru menținerea identității și pentru evoluția armonioasă a individului într-o lume globalizată. Astfel, concluzia articolului este că valorile naționale nu doar definesc identitatea colectivă, ci și modelează personalitatea fiecărui individ, având un rol fundamental în dezvoltarea sa morală și socială.

**Cuvinte-cheie:** valori naționale, identitate națională, educație și cultură, patriotism, conștiință națională, tradiții, norme, diversitate culturală.

**Abstract.** The article explores the essential role of national values in the formation and development of the individual's personality. National values represent a set of principles, traditions, norms and symbols that contribute to defining the identity of a nation and influence the behavior and mentality of its members. It is highlighted that these values are transmitted through education, culture and socialization, having a profound impact on the formation of national consciousness and the sense of belonging. In addition, they favor the development of traits such as respect for traditions, patriotism, social responsibility and solidarity. The article emphasizes that the integration of national values in education and everyday life contributes to the development of a harmonious personality, capable of adapting and actively participating in the life of society. It is also argued that the balance between national values and openness to cultural diversity is essential for maintaining identity and for the harmonious evolution of the individual in a globalized world. Thus, the conclusion of the article is that national values not only define collective identity, but also shape the personality of each individual, having a fundamental role in his moral and social development.

**Keywords:** national values, national identity, education and culture, patriotism, national consciousness, traditions, norms, cultural diversity.

**Introducere.** Educația *valorilor naționale* reprezintă un element esențial în formarea personalității umane, având un impact profund asupra evoluției individului și a societății. Aceasta

contribuie la dezvoltarea unui sistem de valori și principii etice care influențează comportamentul, relațiile interumane și coeziunea socială.

Prin promovarea *responsabilității, empatiei și respectului reciproc*, educația socio-morală îmbunătățește calitatea vieții atât la nivel individual, cât și colectiv. O societate bazată pe valori morale solide este mai echilibrată, mai tolerantă și mai capabilă să facă față provocărilor contemporane.

În general, integrarea educației socio-morale în procesul de formare a indivizilor este esențială pentru dezvoltarea unor comunități armonioase, în care etica și responsabilitatea socială contribuie la bunăstarea comună.

Când vorbim despre personalitate, noi subînțelegem că o persoană are farmec, o atitudine optimistă față de viață sau o față zâmbitoare. Când psihologii vorbesc despre personalitate, ei înțeleg un concept dinamic, care descrie creșterea sau dezvoltarea întregului sistem psihologic al unei persoane. Personalitatea este identificată ca un tot întreg, dar și ca elemente aparte.

Prin *personalitate* se înțelege, de obicei, „subiectul uman considerat ca unitate bio-psiho-socială, ca purtător al funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice. Din punctul de vedere al psihologiei, prin personalitate se mai înțelege un ansamblu structural stabil de comportamente psihice interne - cognitive, afective, motivaționale și de atitudini - în cadrul interacțiunii individului cu o realitate socioculturală determinată.

În manualul *Psihologie managerială*., autoarea T. Țurcan definește personalitatea ca unitatea funcțională dinamică, proprie unei persoane, distingând-o de alta. În sens mai larg, personalitatea este rezultatul dezvoltării însușirilor persoanei, iar în sens restrâns, persoana cu aptitudini deosebite, cu alese însușiri intelectuale și morale, având o contribuție importantă în domeniul în care activează [10, p.78-79].

Această perspectivă axiologică asupra personalității subliniază importanța conștiinței de sine și a recunoașterii sociale în definirea individualității. Personalitatea nu este doar rezultatul unor trăsături înnăscute, ci și al procesului complex de formare prin educație, experiențe și interacțiuni sociale. Unicitatea fiecărui individ derivă din combinația dintre moștenirea sa genetică și influențele mediului, care modelează structura și ierarhia capacităților sale psihice. Astfel, dezvoltarea personalității este un proces dinamic, influențat de educație și de oportunitățile sociale.

Reflecția lui *Jean Rostand* evidențiază această dualitate a unicității umane: pe de o parte, fiecare individ are o origine biologică distinctă, iar pe de altă parte, parcursul său de viață este unic și irepetabil. În acest sens, valoarea unei persoane nu se definește doar prin potențialul său nativ, ci și prin felul în care își dezvoltă aptitudinile și își valorifică experiențele de viață.

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, educația are ca misiune, printre altele, „formarea conștiinței și identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății” [2].

În acest sens, educația devine un instrument esențial pentru modelarea unei personalități echilibrate, înrădăcinate în valorile proprii comunității și națiunii, iar valorile naționale constituie reperele culturale și morale care modelează identitatea fiecărei persoane și contribuie la coeziunea socială. Printre acestea, se numără:

- *Limba maternă*, ca purtătoare de identitate și tradiție.
- *Respectul față de muncă și demnitate*, reflectate în cultura populară și în normele de conduită socială.
- *Tradițiile și obiceiurile*, care încorporează experiența generațiilor anterioare.
- *Familia și comunitatea*, ca spații de transmitere a valorilor morale.

Astfel, valorile naționale joacă un rol esențial în conturarea identității individuale și colective, având un impact profund asupra dezvoltării personalității. Acestea contribuie la formarea unui sistem de principii și credințe care ghidează comportamentul și alegerile fiecărei persoane, asigurând continuitatea culturală și socială. *I. Neacșu* le are în vedere pe cele care permit întemeierea teoretico-metodologică a strategiilor de educare a personalității morale, în special a caracterului, conform tabelului 1.

**Tabelul 1. Întemeierea teoretico-metodologică a strategiilor de educare a personalității morale [7, p.135]**

| <b>Autori</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Teorii</b>                                     | <b>Descriere</b>                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| James Marcia<br>Erik Erikson                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <i>Teoria identității personalității morale</i>   | având ca nucleu problematica statusurilor de identitate caracterială, exprimate de răspunsurile la întrebările: Cine sunt eu ? Către ce mă îndrept?,                                   |
| J. Block<br>J. Conley                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Teoria continuității personalității morale</i> | cu nucleu în patternurile maturității implicate în caracter                                                                                                                            |
| G. Allport<br>H. Eysenck<br>J. Guilford                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <i>Teoria trăsăturilor de personalitate</i>       | perspectivă psihologică ce susține că personalitatea unui individ este alcătuită dintr-un set de trăsături relativ stabile și consistente de-a lungul timpului și în diverse situații. |
| Freud, Jung,<br>Horney,<br>Fromm                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Teoriile psihanalitice</i>                     | cu nucleeele arhicunoscute - Șinele și Eul, semnificative pentru structura caracterială                                                                                                |
| A. Maslow<br>C. Rogers                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <i>Teoria fenomenologică umanistă</i>             | cu centrare pe valorile spectrului trebuințelor umane, a căror ierarhizare configurează diferit puterile caracterului                                                                  |
| G. Kelly                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Teoria constructelor personale</i>             | susține că oamenii își construiesc propria realitate printr-un set unic de <b>constructe personale</b> – filtre cognitive prin care interpretează lumea.                               |
| W. Mischel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Teoria diferențelor interindividuale</i>       | bazată pe covariația a cel puțin cinci variabile ale progreselor experimentale interpersonale:                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>competențele</i> - ce știi să faci? (abilități intelectuale, sociale, fizice ș.a.);</li> <li>• <i>strategiile de reprezentare a sinelui și a lumii</i> - cum ți le reprezinți (codificare, selectare, grupare);</li> <li>• <i>așteptările</i> - cum anticipezi evoluția ? (consecințe, anticipări);</li> <li>• <b>valorile subiective</b> - ce valoare are ? (valori atribuite, surprinse, dar și valențe, caracteristici ș. a.);</li> <li>• <i>sisteme de operare și planuri de autoreglare</i> - cum poți realiza acele proiecte valori propuse? (standarde, reguli, control, recompense ș.a.).</li> </ul> |                                                   |                                                                                                                                                                                        |

Secolul XX a creat și a lansat un alt tip de istorie, anume aceea a teoriilor, a modelelor, a paradigmatelor referitoare la persoana morală. Teza generatoare de concepții în acest spațiu

reprezintă, de fapt, răspunsul la întrebarea esențială: *Cum se definesc structurile personalității morale, în special cele implicate în definirea caracterului uman?*

Concepția constructivistă susține că personalitatea se formează prin interacțiuni sociale și prin procesul de construire a sensului în comun. Oamenii nu sunt simpli receptori ai influențelor externe, ci participanți activi la contactele sociale, modelându-și identitatea prin schimburile simbolice din mediul lor.

Cercetătorii în filosofiei minții, *R. Harre* și *G. Gillett* consideră că personalitatea este rezultatul încercării individului de a-și structura viața psihologică pe baza „discursurilor” sociale, adică a convențiilor și relațiilor din care face parte. Această perspectivă sugerează că identitatea personală nu este fixă, ci se construiește continuu prin interacțiuni.

O teorie constructivistă complementară este cea a lui *A. Hampson*, care distinge trei componente ale personalității:

- *Actorul* – reprezintă trăsăturile și înclinațiile interne ale individului.
- *Observatorul* – reflectă modul în care ceilalți percep și interpretează comportamentul persoanei.
- *Autoobservatorul* – constă în modul în care individul își analizează propriul comportament dintr-o perspectivă reflexivă.

Această abordare subliniază faptul că personalitatea nu este un element fix, ci un proces dinamic de interpretare și reinterpretare a sinelui, influențat de contextul social și de percepțiile altora.

*E. Macavei* [5, p.257], în manualul *Pedagogie, Teoria educației*, îl citează pe Immanuel Kant, care susține că omul nu este moral, el devine moral. Devenirea individului ca personalitate morală este procesul complex de structurare și organizare a unui mod specific de a asimila și interioriza normele morale, de a le cunoaște, de a le trăi afectiv, de a adera la ele din convingere, de a făptui acte morale

Manualul *Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe* evidențiază ideea că personalitatea nu este doar un set de comportamente manifestate, ci și un proces activ de interpretare și atribuire de sens acestor comportamente. Individul nu doar acționează, ci este conștient de faptul că este observat, dezvoltând credințe despre modul în care este perceput de ceilalți.

În acest context, *A. Hampson* subliniază că personalitatea nu este un element static, ci rezultă din aceste **interacțiuni complexe**, în care indivizii încearcă să construiască împreună o realitate care să fie satisfăcătoare pentru toate părțile implicate. Astfel, identitatea și comportamentul fiecărui individ sunt modelate constant de dinamica socială și de modul în care ceilalți îi validează sau îi interpretează acțiunile. [6. p.225-226].

*Trăsăturile de personalitate*, prin gradul lor de generalitate în structura personalității, se aseamănă cu valorile. Dar, în vreme ce valorile sunt criterii ale dezirabilului, trăsăturile sunt mai degrabă caracteristici instrumentale neutre din punct de vedere axiologic ale personalității. Introvertit, extrovertit, vorbăreț sau dominant sunt stiluri de comportament, nu scopuri de urmărit.

Apoi, *P. Iluț*, în manualul *Psihologie socială și sociopsihologie*, evidențiază rolul central al valorilor în configurarea personalității umane. Valorile nu sunt doar principii abstracte, ci influențează în mod direct atitudinile, judecățile și comportamentele indivizilor.

Un aspect esențial al teoriei lui *P. Iluț* este relația dintre valori și atitudini:

- *Valorile* sunt plasate în centrul sistemului motivațional și funcționează ca repere fundamentale pentru acțiunile noastre. Ele influențează direct apărarea și manifestarea eului, contribuind la dezvoltarea stimei de sine.

- *Atitudinile* sunt expresii ale valorilor, având un caracter instrumental. Ele nu reprezintă standarde în sine, ci sunt modalități prin care valorile se manifestă în comportamentul uman [4, p.411].

Formarea conștiinței și conduitei morale a elevilor necesită o abordare bazată pe respect, echilibru și autenticitate. Relațiile permissive, construite pe sinceritate și încredere în potențialul etic al copiilor, sunt esențiale pentru dezvoltarea valorilor morale.

Printre strategiile-cheie menționate se numără respectul pentru personalitatea elevilor și evitarea unui discurs rigid sau excesiv sentimental; promovarea unui climat echilibrat și deschis, care încurajează exprimarea liberă și asumarea responsabilității morale; corelarea educației morale cu viața reală, istoria, experiențele personale și resursele imaginative ale elevilor, prin contactul cu literatura, arta și cultura.

Astfel, integrarea valorilor etice în procesul educațional nu trebuie să fie un demers abstract, ci unul conectat la realitatea cotidiană și la universul interior al fiecărui elev, pentru a stimula o înțelegere profundă și autentică a moralității.

Conștiința morală înseamnă cunoașterea valorilor, conform opiniei lui *C. Cucuș*, care se cer a fi integrate apoi în comportamentul persoanei, integrare ce presupune chiar obligația, dacă voința individuală nu este în consens cu valorile promulgate. *Educația morală* - cu dimensiunile cognitive și afective - se va realiza pe următoarele direcții:

- cunoașterea valorilor;
- justificarea teoretică a valorilor;
- sădirea sentimentului obligației;
- cultivarea voinței de conformare a conduitei la valorile prevăzute;
- crearea obișnuinței de acțiune în conformitate cu valorile alese [3, p.67].

Valorile educației populare și valorile educației permanente le examinăm în viziunea cercetătorului *N. Silistraru* care demonstrează că semnificația valorilor naționale a personalităților încep de la educația populară.

„Orice popor își are cultura și tradițiile sale, care reprezintă specificul său național și care se manifestă în istorie, limbă, literatură/folclor și artă. Între cultura și pedagogia populară este o relație departe față de întreg. Experiențele educaționale ale poporului, mai exact, valorile acestora, ca parte componentă a culturii sale, se transmit din moși-strămoși prin tradiții - prin viu grai, precum și, în forme transformate, prin opera scriitorilor. Ele constituie memoria spirituală a poporului, dar și a fiecărui om în parte, și dăinuie în timp prin simboluri și semne ale valorilor respective, inclusiv prin cele de natură artistică”. [8, p.386].

În acest sens, conform teoriei behavioriste, modelele comportării demne se consolidează la nivelul personal în condițiile când discipolul trebuie să acumuleze experiența urmărilor comportării personale, când el face observații asupra comportării altora. Astfel, teoria behavioristă explică suficient mecanismele formării deprinderilor. În teoria tradițională a educației încurajarea și pedeapsa sunt tratate ca metode auxiliare de educație, deoarece ele n-au funcție de transmitere a informațiilor educative noi. Teoria ridică aceste metode la rangul celor de bază, deoarece din punctul de vedere al practicii ele sunt principale în educație. De aceea teoria behavioristă este justificată când educația are ca scop formarea deprinderilor elementare de comportament

Dar noțiunea de personalitate [9, p.80] în calitate de reglator al comportării individuale, presupune că, prin educație, tânărul se pregătește de viață în condiții sociale continue, conducându-se de noțiunile de conștiință, responsabilitate, datorie, sensul vieții etc. Behaviorismul nu

recunoaște rolul factorilor personali, el susține că comportamentul omului este condiționat doar de modelele însușite, iar veșmântul social are rolul de explicare și justificare a comportării reale

Din acest punct de vedere, sarcina cadrelor didactice este aceea de a urmări modul în care se realizează educația tinerei generații, respectiv [1, p.29]:

- *formarea deprinderilor și obișnuințelor moral-cetățenești precum: salutul, regulile integrării în societate, aprecierea obiectivă a propriului comportament și al celorlalți, dialogul civilizat, spiritul de echipă;*
- *formarea deprinderilor de comportare civilizată pe stradă, în locuri și instituții publice, în mijloacele de transport;*
- *formarea deprinderilor de comportare bazate pe respect și politețe în școală, în familie și în societate, a deprinderii de a avea o ținută corectă, curată, ordonată, estetică;*
- *formarea deprinderilor de exprimare civilizată în ceea ce privește limbajul, gesturile, atitudinea față de colegi, profesori, prieteni, părinți, față de oameni în general;*
- *formarea unui comportament civilizat, respectuos și manierat între băieți și tete.*
- *cultivarea răspunderii față de actele personale de comportament, a demnității, a consecvenței, simplității și decenței;*
- *cunoașterea și respectarea normelor care privesc respectarea Constituției și a legilor țării, a celor care reglementează viața și activitatea școlară, protecția mediului înconjurător pun măsuri ecologice, securitatea muncii și a vieții oamenilor;*
- *crearea unei opinii combative de dezaprobare față de abaterile de la normele muncii și disciplinei școlare, ale conviețuirii pașnice cu minoritățile etnice, față de tendințele și mai manifestările de egoism, individualism, nepăsare, indolență, lașitate, ipocrizie, minciună*

În concluzie, asumarea și promovarea valorilor naționale sunt factori decisivi în educația morală și civică a indivizilor. Ele contribuie la formarea unor cetățeni responsabili, conștienți de rădăcinile lor culturale și capabili să interacționeze cu alte culturi într-un mod respectuos și constructiv. Astfel, valorile naționale rămân un element definitoriu în procesul de dezvoltare a personalității și de consolidare a identității

### **Concluzii**

1. Valorile naționale nu sunt doar moșteniri istorice sau tradiții, ci și repere fundamentale care modelează caracterul, atitudinile și simțul apartenenței la o comunitate. Prin educație și prin promovarea conștientă a acestor valori, indivizii pot dezvolta un respect profund pentru patrimoniul cultural și identitatea națională.
2. Valorile naționale, fiind integrate într-un context globalizat, trebuie să fie percepute nu ca bariere, ci ca punți de legătură între culturi. Echilibrul dintre păstrarea identității naționale și deschiderea către diversitate este esențial pentru o dezvoltare armonioasă a personalității.

### **Referințe bibliografice:**

1. BARA, A., LUDUȘAN, M. *Contribuția educației imorale la realizarea integrării sociale a elevilor*. În: *Educația din perspectiva valorilor: studii, analize, sinteze*. Chișinău: Pontos, 2012 (Tip. din Alba Iulia, România). 462 p. Antetit.: Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. 458 p. ISBN 978-9975-51-406-4.
2. *Codul educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324. Art. Nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. Cod nr. 152 din 17.07.2014, 107 p.
3. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a, Iași: Polirom. 2006. 463 p. ISBN 973-681-063-1

4. ILUȚ, P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Polirom. 2009. 627 p. ISBN 978-973-46-1486-8
5. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis, Vol. I., 2001. 448 p. ISBN 973-8294-00-2.
6. MATTHEWS, G., DEARY, I.-J., WHITEMAN, M.-C. *Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Polirom. 2005. 499 p. ISBN: 973-46-0127-X.
7. NEACȘU, I. *Psihologia educației. Fundamente, procese. Mecanisme. Aplicații*. Iași: Polirom. 2018. 430 p. ISBN 978-973-46-7576-0.
8. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație: Monografie*. Univ. de Stat din Tiraspol. Catedra Pedagogie și Psihologie Generale. Chișinău: CEP UST. 2019. 407 p. ISBN 978-9975-76-295-3.
9. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. 2006. 176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8
10. ȚURCAN, T. *Psihologie managerială*. Chișinău: Epigraf. 2004. 227 p. ISBN 9975-924-39-5

## DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI: O CHEIE PENTRU SUCCESUL PERSONAL ȘI SOCIAL

### DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS: A KEY TO PERSONAL AND SOCIAL SUCCESS

*Nicoleta Adriana SCHIPOR, doctorandă,  
Colegiul Andronic Motrescu, Rădăuți, România*

*Nicoleta Adriana SCHIPOR, PhD student,  
Andronic Motrescu College, Rădăuți, Romania  
ORCID: 0009-0008-2331-0112  
e-mail: [nycoleta\\_morosan@yahoo.com](mailto:nycoleta_morosan@yahoo.com)*

**Rezumat.** Inteligența emoțională (IE) reprezintă abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a percepe și influența emoțiile celor din jur. La adolescenți, dezvoltarea IE este esențială pentru adaptarea socială, performanța academică și sănătatea mentală. Conform cercetărilor, adolescenții cu un nivel ridicat de IE au o mai bună gestionare a stresului, relații interpersonale mai sănătoase și o capacitate sporită de a face față provocărilor vieții. Dezvoltarea IE implică competențe precum autocunoașterea, autocontrolul, empatia și abilități sociale.

Programele educaționale care integrează învățarea socio-emoțională în școli au demonstrat îmbunătățiri semnificative în comportamentul și performanța elevilor. Aceste programe se concentrează pe tehnici de relaxare, exprimarea adecvată a emoțiilor și dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor.

În concluzie, investiția în dezvoltarea inteligenței emoționale a adolescenților contribuie la formarea unor indivizi echilibrați, capabili să facă față provocărilor și să construiască relații interpersonale sănătoase.

**Cuvinte-cheie:** inteligență emoțională, adolescență, sănătate mintală, conștiința de sine, empatie.

**Abstract.** Emotional intelligence (EI) refers to the ability to perceive, control, and evaluate emotions. Daniel Goleman defines EI as the capacity to motivate oneself, persevere through frustrations, control impulses, delay gratification, regulate moods, and maintain hope.

In adolescents, EI plays a crucial role in managing the challenges of this developmental stage. It influences their ability to handle stress, build relationships, and make decisions. Developing EI can lead to improved academic performance and better mental health outcomes. However, adolescents face unique challenges, such as peer pressure and identity formation, which can impact their emotional well-being.

Educational programs targeting EI development have shown promise in enhancing adolescents' coping mechanisms and social skills. These interventions can help youths navigate the complexities of their emotions and interactions, fostering resilience and emotional stability. Given the rapid changes during adolescence, continuous support and tailored programs are essential to address the evolving needs of this age group.

In summary, fostering emotional intelligence in adolescents is vital for their overall development, equipping them with the tools to face life's challenges effectively.

**Keywords:** Emotional intelligence, Adolescence, Mental health, Self-awareness, Empathy.

emoțiile proprii, precum și de a interacționa eficient cu emoțiile celor din jur. Într-o lume în care stresul, presiunea academică și relațiile sociale sunt provocări zilnice pentru elevii de liceu, dezvoltarea inteligenței emoționale este esențială pentru succesul personal și profesional. Indiferent că sunt dureroase sau plăcute, emoțiile reprezintă în mod fundamental informații. Se adună pe parcursul zilelor, oferindu-ne un feedback util. Emoțiile ne furnizează rapoarte privind stadiul în care ne aflăm pe drumul vieții și ne pot ajuta în luarea deciziilor.

Inteligența emoțională se referă la abilitatea de a identifica, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a interacționa eficient cu emoțiile celor din jur. Într-o eră în care stresul, presiunea academică și relațiile sociale constituie provocări cotidiene pentru liceeni, dezvoltarea inteligenței emoționale este crucială pentru dezvoltarea personală și profesională. Emoțiile, fie ele plăcute sau neplăcute, oferă informații valoroase. Acumulate pe parcursul zilei, ele ne furnizează feedback util, indicând starea noastră în călătoria vieții și ghidând procesul decizional.

Inteligența emoțională este un concept popularizat de psihologul Daniel Goleman și se referă la abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a interacționa eficient cu emoțiile altora. Cercetătorii P. Salovey și J. Mayer [6, p. 248] au definit inteligența emoțională drept „o formă de inteligență socială care implică capacitatea de a monitoriza emoțiile proprii și ale altora, de a face deosebire între ele și de a folosi aceste informații pentru a gândi și a acționa”. Autorii evidențiază etapele dezvoltării inteligenței emoționale, care includ:

a. Percepția, evaluarea și exprimarea emoțiilor – presupune identificarea emoțiilor și a conținutului lor, recunoașterea acestora în limbaj și comportament, exprimarea sentimentelor autentice sau ambigue, precum și diferențierea celor sincere de cele false. De asemenea, implică stabilirea relațiilor bazate pe bunăvoință, adecvare și încredere.

b. Facilitarea emoțională a gândirii – emoțiile influențează pozitiv procesul de gândire, ghidând atenția către informațiile relevante și interacționând cu procesele cognitive. Acest aspect contribuie la rezolvarea problemelor, interpretarea conținuturilor, luarea în considerare a diferitelor perspective și anticiparea modului în care o persoană s-ar putea simți în diverse circumstanțe, facilitând astfel procesul decizional.

c. Înțelegerea și analiza emoțiilor – presupune utilizarea cunoștințelor emoționale pentru a interpreta și gestiona emoțiile într-un mod adecvat.

d. Reglarea emoțiilor – esențială pentru dezvoltarea emoțională și intelectuală, implică înțelegerea impactului social al emoțiilor, monitorizarea și controlul acestora în raport cu sine și ceilalți, precum și gestionarea stărilor emoționale prin încurajarea celor pozitive și moderarea celor negative. [5, p. 424]

Goleman [4, p. 376] identifică cinci componente esențiale ale inteligenței emoționale:

a. Conștiința de sine se referă la abilitatea de a recunoaște și înțelege propriile emoții, precum și modul în care acestea influențează gândirea și comportamentul nostru. Această capacitate implică și o cunoaștere profundă a punctelor forte și a limitărilor personale. Printre trăsăturile esențiale se numără identificarea și înțelegerea propriilor emoții, conștientizarea impactului acestora asupra deciziilor și comportamentului, precum și evaluarea obiectivă a abilităților și limitărilor personale.

b. Gestionarea emoțiilor se referă la abilitatea de a-ți gestiona propriile emoții, gânduri și comportamente, adaptându-le în funcție de situațiile întâlnite și având ca scop atingerea obiectivelor pe termen lung. Această competență implică controlul impulsurilor, evaluarea rațională a gândurilor și menținerea unui comportament adecvat în diverse contexte. Dezvoltarea

autoreglării este esențială pentru menținerea relațiilor interpersonale armonioase și pentru performanța în activitățile zilnice. Persoanele cu o bună autoreglare emoțională sunt capabile să facă față stresului, să se adapteze schimbărilor și să își controleze reacțiile impulsive, contribuind astfel la o viață echilibrată și satisfăcătoare.

c. Motivarea de sine reprezintă forța interioară care ne determină să stabilim și să urmărim obiective, menținându-ne angajamentul și entuziasmul în fața obstacolelor. Persoanele cu o motivație emoțională puternică au o viziune clară asupra scopurilor lor și sunt capabile să depășească dificultățile, păstrându-și energia și determinarea pe termen lung. Printre trăsăturile esențiale se numără perseverența în fața provocărilor, abandonarea gândirii negative, capacitatea de a rămâne concentrate și motivate în fața eșecurilor și dorința continuă de a învăța și de a progresa, indiferent de obstacolele întâmpinate.

d. Recunoașterea emoțiilor în ceilalți este abilitatea de a înțelege și de a împărtăși emoțiile altora, esențială pentru construirea relațiilor interumane și pentru o comunicare eficientă. Daniel Goleman, psiholog renumit pentru lucrările sale în domeniul inteligenței emoționale, identifică trei tipuri de empatie: empatia cognitivă: capacitatea de a înțelege perspectiva și gândurile celorlalți, empatia emoțională (sau afectivă): capacitatea de a simți emoțiile altora, ca și cum ar fi proprii, îngrijorarea empatică: dorința de a ajuta sau de a sprijini pe cineva care se află în dificultate. Fără empatie, indivizii pot deveni "surzi la nivel afectiv", ceea ce duce la dificultăți în înțelegerea și interpretarea corectă a sentimentelor altora, afectând negativ relațiile sociale și comunicarea eficientă. [10, p. 272]

e. Manevrarea relațiilor se referă la competențele care ne permit să interacționăm eficient și armonios cu ceilalți, facilitând construirea și menținerea relațiilor sănătoase în diverse contexte sociale, precum școala, familia și mediul profesional. Aceste abilități include, comunicarea eficientă: capacitatea de a exprima clar gândurile și sentimentele, precum și de a asculta activ pe ceilalți, empatia abilitatea de a înțelege și de a împărtăși emoțiile altora, contribuind la relații interpersonale mai profunde și mai autentice, colaborarea: capacitatea de a lucra eficient în echipă, de a respecta opiniile și contribuțiile celorlalți și de a contribui la atingerea obiectivelor comune, rezolvarea conflictelor, abilitatea de a identifica sursa unui conflict și de a găsi soluții acceptabile pentru toate părțile implicate, menținând relații pozitive. Dezvoltarea acestor abilități este esențială pentru integrarea socială și pentru succesul în diverse aspecte ale vieții, contribuind la crearea unui mediu social armonios și susținător. [4, p. 376].

R. Bar-On [2, p. 12] a afirmat că atât inteligența emoțională, cât și cea socială sunt factori mai relevanți în previzionarea succesului în viață. Autorul a definit inteligența emoțională ca fiind „o serie de capacități, competențe și abilități non-cognitive care influențează capacitatea cuiva de a reuși să facă față cerințelor și presiunilor de mediu”, grupând componentele inteligenței emoționale în funcție de comportamentele observabile, care pot fi reglate în cadrul procesului educațional, și le-a împărțit în: dimensiunea intra personală, dimensiunea interpersonală, capacitatea de adaptabilitate, controlul stresului și dispoziția generală. [ 1, p. 623 ].

Adolescența este o perioadă de tranziție marcată de schimbări profunde la nivel cognitiv, emoțional și relațional. Este esențial ca adolescenții, părinții și educatorii să fie conștienți de faptul că această etapă presupune o restructurare a gândirii, care devine mai complexă, dar este totodată influențată de emoții intense și impulsuri inconștiente. Aceste influențe nu sunt întotdeauna sub controlul voinței sau dorinței adolescentului, ceea ce poate genera dificultăți în luarea deciziilor, gestionarea relațiilor sociale și înțelegerea propriilor trăiri.

De asemenea, procesul de maturizare nu se desfășoară uniform, ceea ce poate duce la

discrepanțe între dezvoltarea intelectuală și cea emoțională. În timp ce unii adolescenți pot avea o gândire logică avansată, gestionarea emoțiilor și a relațiilor interpersonale poate rămâne deficitară. Aceste diferențe pot provoca blocaje în comunicare, în procesul de învățare sau în adaptarea la medii sociale variate.

Un suport adecvat, precum consilierea psihologică sau psihoterapia, poate ajuta la depășirea acestor obstacole, oferind adolescenților instrumentele necesare pentru a-și înțelege emoțiile, a-și dezvolta inteligența emoțională și a-și îmbunătăți relațiile cu cei din jur. Printr-o abordare empatică și susținere adecvată, aceștia pot învăța să își gestioneze mai bine emoțiile și să își dezvolte echilibrul între gândire și afectivitate.

Inteligența emoțională se sprijină pe mai multe principii fundamentale care contribuie la gestionarea eficientă a emoțiilor și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale în rândul adolescenților. Aceste principii sunt esențiale pentru dezvoltarea personală și socială, facilitând o mai bună adaptare la mediul înconjurător.

**Autocunoașterea și reflecția.** Această abilitate constă în conștientizarea și înțelegerea propriilor emoții, identificarea surselor acestora și evaluarea impactului pe care îl au asupra comportamentului și deciziilor. O bună autocunoaștere permite recunoașterea tiparelor emoționale și a factorilor declanșatori, oferind astfel posibilitatea unui control de sine mai eficient. De asemenea, reflecția asupra propriilor reacții emoționale ajută la îmbunătățirea auto încrederii și la luarea unor decizii mai bine fundamentate. Adolescenții se confruntă adesea cu fluctuații emoționale cauzate de schimbările biologice și sociale specifice vârstei. Aceștia trebuie să învețe să își identifice emoțiile și să înțeleagă ce anume le declanșează, astfel încât să poată răspunde adecvat în diverse contexte.

**Autoreglarea emoțiilor.** Această capacitate se referă la modul în care o persoană își gestionează propriile emoții, prevenind reacțiile impulsive și limitând efectele stresului. Persoanele care exersează autoreglarea pot rămâne calme chiar și în situații tensionate, exprimându-și emoțiile într-un mod echilibrat. Diverse tehnici, precum respirația profundă, mindfulness-ul sau restructurarea cognitivă, sunt utile în menținerea unui echilibru emoțional optim.

**Motivație și perseverență.** Inteligența emoțională ajută la dezvoltarea unei motivații interne puternice, bazată pe dorința de a evolua și de a face față provocărilor. Persoanele cu o inteligență emoțională ridicată sunt adesea mai perseverenți, mai focusați pe obiectivele lor și mai rezilienți în fața obstacolelor. Adolescenții cu un nivel ridicat de inteligență emoțională au tendința de a fi mai motivați și mai perseverenți în fața dificultăților. Ei înțeleg că greșelile fac parte din procesul de învățare și nu se descurajează ușor. Acest tip de motivație internă le permite să depășească obstacolele și să își urmeze pasiunile, contribuind astfel la atingerea succesului personal.

**Empatia și relații interpersonale.** Empatia este abilitatea de a înțelege emoțiile altor persoane și de a reacționa într-un mod adecvat. Aceasta contribuie semnificativ la dezvoltarea unor relații sănătoase și de încredere. A fi empatic nu înseamnă doar să recunoști stările emoționale ale celor din jur, ci și să te pui în locul lor și să oferi suport. Ascultarea activă și observarea limbajului non-verbal sunt esențiale pentru cultivarea empatiei, un factor important în crearea unor relații durabile. [11, p. 288]

Adolescenții care își dezvoltă empatia sunt mai capabili să înțeleagă și să răspundă nevoilor emoționale ale celor din jur, ceea ce le permite să construiască relații sănătoase și de încredere cu colegii, prietenii și familia. Aceștia sunt mai predispuși să aibă relații pozitive, să rezolve conflictele într-un mod constructiv și să fie buni prieteni și membri ai grupurilor sociale.

*Dezvoltarea unei mentalități de creștere.* O mentalitate de creștere implică convingerea că abilitățile și inteligența pot fi dezvoltate prin efort și învățare constantă. Persoanele cu o astfel de mentalitate privesc eșecurile ca oportunități de dezvoltare, își asumă provocările și nu se descurajează ușor în fața dificultăților. Această atitudine favorizează perseverența, reziliența și dorința de autodepășire, având un impact pozitiv asupra dezvoltării emoționale și cognitive.

*Gestionarea relațiilor sociale.* Abilitățile sociale joacă un rol esențial în succesul zilnic al adolescenților. Menținerea unor relații sănătoase și funcționale presupune respect reciproc, o comunicare clară și încredere. Capacitatea de a comunica eficient, de a rezolva conflictele și de a colabora armonios sunt esențiale pentru construirea unor legături interpersonale solide și bazate pe respect. În perioada adolescenței, conflictele sunt frecvente, dar dezvoltarea inteligenței emoționale ajută adolescenții să le gestioneze într-un mod matur. Ei învață să își controleze reacțiile emoționale, să asculte punctele de vedere ale celorlalți și să găsească soluții benefice pentru toate părțile implicate, ceea ce le îmbunătățește relațiile și îi ajută să mențină un mediu social armonios.

*Colaborare și leadership.* Adolescenții care au o inteligență emoțională ridicată sunt mai buni la lucrul în echipă și la colaborarea cu ceilalți. Aceștia sunt capabili să își exprime opiniile și să își susțină punctele de vedere într-un mod respectuos, ceea ce le permite să devină lideri naturali în grupurile sociale sau în activitățile școlare. De asemenea, inteligența emoțională le ajută să fie empatici și să motiveze pe cei din jur, contribuind astfel la succesul grupului.

Aceste abilități sunt fundamentale nu doar în viața personală, ci și în mediul profesional, având un impact semnificativ în crearea unui mediu de lucru armonios și productiv. Comunicarea asertivă și abilitatea de a-ți exprima nevoile și emoțiile într-un mod clar și respectuos sunt cruciale pentru menținerea relațiilor echilibrate și armonioase. Prin integrarea acestor principii în viața de zi cu zi, o persoană își poate îmbunătăți considerabil inteligența emoțională, ceea ce va conduce la o mai bună gestionare a stresului, relații mai armonioase și o stare generală de bine.

Persoanele care posedă o inteligență socială dezvoltată, au o mai mare ușurință în a forma și menține relații solide, manifestând o înțelegere profundă a sentimentelor și reacțiilor celor din jur. Ele știu să își ajusteze comportamentul în funcție de context și de răspunsurile interlocutorilor, astfel încât să faciliteze o comunicare eficientă și armonioasă. Cu toate acestea, pentru ca succesul social să fie autentic și sustenabil, este esențial ca aceste abilități să fie echilibrate de o conștientizare profundă a propriilor nevoi și sentimente. În absența acestui echilibru, inteligența socială poate deveni un instrument de manipulare, generând relații superficiale și un impact negativ pe termen lung asupra dezvoltării personale. [3, p. 152].

Perioada adolescenței aduce schimbări semnificative în viața tinerilor, atât pe plan biologic, social, cât și academic. Dezvoltarea inteligenței emoționale în această etapă îi sprijină să facă față provocărilor specifice vârstei, contribuind la o adaptare mai eficientă la mediul înconjurător. Părinții au o influență majoră în formarea abilităților emoționale ale adolescenților. Un mediu familial caracterizat prin iubire și înțelegere facilitează dezvoltarea empatiei și a abilităților de comunicare eficientă. De asemenea, prin exemplul personal, părinții pot învăța tinerii să identifice și să gestioneze propriile emoții. Este important ca părinții să evite comportamentele care pot crea insecuritate în rândul copiilor, precum lipsa de conștientizare a propriilor nevoi emoționale sau temerile legate de percepția lor ca părinți.

Profesorii joacă un rol esențial în mediul educațional, având oportunitatea de a integra activități care promovează colaborarea și respectul reciproc. Prin metode precum jocuri de rol sau discuții de grup, aceștia pot ajuta elevii să înțeleagă impactul propriilor reacții emoționale asupra

celor din jur și să dezvolte abilități de rezolvare a conflictelor într-un mod constructiv. De asemenea, cadrele didactice pot oferi feedback constructiv, sprijinind elevii în gestionarea emoțiilor și învățându-i din experiențele lor. Atât părinții, cât și profesorii, prin implicarea și susținerea lor activă, pot contribui semnificativ la dezvoltarea unei inteligențe emoționale sănătoase la adolescenți, pregătindu-i astfel pentru provocările vieții de adult.

Este evident că inteligența emoțională joacă un rol crucial în succesul profesional. Persoanele care se bucură de un nivel ridicat de inteligență emoțională au o stare mentală stabilă, manifestă abilități de lider și au șanse mai mari de reușită în diverse domenii. Ele se remarcă prin abilitatea de a face față criticilor constructive, de a evalua cu atenție impactul deciziilor înainte de a acționa, de a menține relații interpersonale armonioase și de a colabora eficient. Rolul inteligenței emoționale devine deosebit de evident în pozițiile de conducere, unde, pe lângă empatie și abilități de relaționare interpersonală, se evidențiază și capacitatea de autoreglare emoțională, conștientizarea propriilor sentimente și gestionarea lor în mod eficient pentru a influența pozitiv echipa. Aceste competențe trebuie, însă, completate și de trăsături precum încrederea în sine, integritatea, perseverența și abilitatea de a lua decizii echilibrate. Prin urmare, inteligența emoțională joacă un rol esențial în dezvoltarea unei cariere de succes și în menținerea unei stări de bine pe termen lung.

Dezvoltarea inteligenței emoționale este un proces continuu, care implică conștientizare și efort constant. Adolescenții care investesc în autocunoaștere, autoreglare emoțională, empatie și în dezvoltarea relațiilor sănătoase vor experimenta succes atât în viața personală, cât și în societate. Aceste abilități dobândite de la o vârstă fragedă le oferă tinerilor un avantaj important în fața provocărilor vieții, pregătindu-i să devină adulți echilibrați emoțional, încrezători și capabili să gestioneze relațiile interumane într-un mod sănătos și eficient.

#### Referințe bibliografice:

1. AZZOPARDI, G. *Dezvoltați-vă inteligența*. București: Editura Meteor Press, 2007. 623 p. **ISBN-10:** 973-200-061-9
2. BAR-ON, R. *Development of the Bar-On EQ-i: A measurement of emotional and social intelligence*. Chicago: IL, 1997. 12 p.
3. FODOR, D. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*. Iași: Editura Lumen, 2009. 152 p. **ISBN:** 978-973-166-147-6
4. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Alfa, 2004. 376 p. **ISBN:** 973-8457-62-9
5. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2001. 424 p. **ISBN:** 973-8120-67-5
6. ROCCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Ediția a 2-a. Iași: Polirom, 2004. 248 p. **ISBN-10:** 973-681-630-3
7. SCHUTTE, N.S. et al. *Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions*. *The Journal of Social Psychology*, 2013. 628-644 p. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/00224545.2013.784508> [accesat 2025-03-10].
8. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Teora, 2000. 186 p. **ISBN:** 973-20-0228-X
9. STEIN, S. J.; H. E. BOOK. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: ALFA, 2003. 288 p. **ISBN:** 973-8457-21-1
10. STEFANIE, S. (2019). *Vindecarea copilului interior*. București: Litera, 2019. 272 p. **ISBN-10:** 6063338357
11. VERZA, E.; F. VERZA. *Psihologia vîrstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 288 p. **ISBN:** 978-973-8354-00-0

## EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE PARTICIPARE ȘI IMPLEMENTAREA ACESTUIA ÎN EDUCAȚIE: DE LA TEORIE LA APLICARE

### THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF PARTICIPATION AND ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATION: FROM THEORY TO APPLICATION

*Natalia SEMENIUC, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Natalia SEMENIUC, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID: 0009-0006-1547-3785  
e-mail: [natasemeniuc@gmail.com](mailto:natasemeniuc@gmail.com)*

**Rezumat.** Promovarea participării copiilor în procesele decizionale care îi afectează este un concept important în cadrul drepturilor copiilor. De-a lungul timpului, conceptul a evoluat semnificativ, începând de la abordări paternaliste, în care copiii erau considerați actori pasivi ai propriilor vieți, simpli beneficiari ai deciziilor luate de adulți, la viziuni care recunosc dreptul acestora de a influența direct procesele care îi vizează. Articolul scoate în evidență traseul istoric al dezvoltării conceptului de participare, precum și modul în care poate fi aplicat în domeniul educațional.

**Cuvinte-cheie:** concept de participare, procese democratice, responsabilitate civică, participarea elevilor

**Abstract.** Promoting children's participation in decision-making processes that affect them is an important concept within the framework of children's rights. Over time, the concept has evolved significantly, starting from paternalistic approaches, in which children were considered passive actors in their own lives, simple beneficiaries of decisions made by adults, to visions that recognize their right to directly influence the processes that concern them. The article highlights the historical path of the development of the concept of participation, as well as how it can be applied in the educational field.

**Keywords:** concept of participation, democratic processes, civic responsibility, student participation.

Conform Convenției Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului (CRC), copiii au dreptul la opinii proprii și la participarea în toate chestiunile care îi afectează. Dreptul la participare cuprinde dreptul copiilor de a-și exprima opiniile în toate problemele care îi privesc și de a li se lua în considerare aceste opinii (ținându-se seama de vârstă și de gradul de maturitate). Drepturile de participare reglementează implicarea copilului în deciziile care îl vizează, având strânsă legătură cu dezvoltarea psihică și morală a copilului. Posibilitatea participării oferă sentimentul de încredere în sine, creează sentimentul de a fi respectat, de valoare ca ființă umană, posibilitatea de a avea o opinie care să fie exprimată și convingerea că schimbarea este posibilă.

Multe țări, inclusiv Republica Moldova, au adoptat politici și legi care recunosc dreptul copiilor la participare în procesele educaționale și administrative care îi privesc. Aceasta poate include implicarea lor în luarea deciziilor în școli, consultarea lor în probleme care îi afectează și asigurarea unui mediu educațional care să promoveze și să respecte vocea și perspectivele elevilor. Tratarea copiilor ca actori sociali activi și agenți ai schimbării este un mesaj important al Strategiei UE privind drepturile copiilor (2021-2024) [13]. În același context, Strategia UE pentru tineret (2019-2027) [15] aduce dreptul la participare al tinerilor în centrul politicii pentru tineret prin impulsivizarea implicării, responsabilizării și colaborării. Obiectivele Strategiei vorbesc despre stimularea participării tinerilor la viața democratică. Codul Educațional al Republicii Moldova cuprinde prevederi specifice legate de participarea copiilor în educație și oferă detalii cu privire la

modul în care această participare este implementată în practică. Principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ [3] constituie un element esențial al principiilor fundamentale ale educației. Programul Național pentru Protecția Copilului pe anii 2022-2026 subliniază angajamentul autorităților față de drepturile copilului la participare și de implicarea acestora în procesele care îi privesc.

Cu toate acestea, în cadrul celor mai recente studii se demonstrează lipsa unei culturi a participării, a ascultării, resurse neadecvate, absența sau mimarea funcționării structurilor participative și neacordarea importanței cuvenite opiniilor copiilor. În special, se atestă lipsa oportunităților de participare în cazul copiilor cu dizabilități, al copiilor romi, al copiilor săraci și al celor afectați de alte vulnerabilități.

Toate acestea conturează necesitatea implementării dreptului copilului de a fi ascultat la nivelul instituțiilor școlare. În context, se conturează oportunitatea fundamentării teoretice, elaborării și implementării mecanismelor pedagogice menite să asigure participarea copiilor și tinerilor în procesele decizionale democratice în școală, or, "democrația începe în școală".

Conceptul de participare a copiilor are un istoric lung și a evoluat semnificativ de-a lungul timpului. În secolul trecut, a existat o tranziție de la abordarea paternalistă, în care adulții luau decizii în numele copiilor, la recunoașterea faptului că copiii au drepturi și opinii proprii.

În 1969 Sherry Arnstein dezvoltă scara participării civice, care este considerată a fi una dintre teoriile clasice și cele mai influente ale participării. Arnstein își bazează teoria pe declarația, potrivit căreia participarea civică este puterea cetățeanului, argumentând că participarea nu poate fi fără împărțirea și redistribuirea puterii [1,p.216-224].

În 1992 Roger Hart „a construit”, dezvoltat în baza modelului lui Sherry Arnstein o scară de participare a copiilor, care este adesea denumită scara participării tinerilor. O națiune este democratică în măsura în care cetățenii săi sunt implicați, în special la nivel comunitar. Încrederea și competența de implicare trebuie să fie treptat dobândite prin practică.

„Participarea” în societate începe din momentul în care copilul vine pe lume și prin mișcările, strigătele sale descoperă măsura în care ea este capabilă să influențeze evenimentele, acțiunile [10]. Chiar de la naștere, copiii descoperă măsura în care propriile voci influențează cursul evenimentelor din viața lor. Modelul lui R. Hart se concentrează în întregime asupra tuturor copiilor, făcând referire la participarea lor în școală, în grupuri comunitare, alte organizații. În mediul școlar acest model poate fi aplicat prin adoptarea unor măsuri reale precum: crearea de platforme (Consilii ale elevilor) în care copiii pot contribui la deciziile școlii și pot propune inițiative, proiecte participative, activitățile cărora implică elevii în soluționarea problemelor din școală, crearea unor mecanisme prin care opiniile acestora să fie luate în considerare la elaborarea regulamentelor interne sau a programelor educaționale. „Deși treptele cele mai înalte ale scării reprezintă un nivel mai înalt de inițiativă a copiilor, aceasta nu înseamnă că, copilul trebuie să se străduiască să acționeze la cel mai înalt nivel al aptitudinilor sale” [9]. Înțelegerea „scării” are importanță pentru adulți, pentru ca aceștia să creeze condiții favorabile activității copiilor la orice nivel dorit de aceștia.

În 1996 Sarah White a dezvoltat 4 tipuri de participare pentru a evidenția faptul că politicile de participare sunt bazate pe tensiuni în jurul actorilor/constituenților, termenilor și puterii. Participarea poate lua mai multe forme și poate servi diferitor interese. De fapt, tocmai aceasta este capacitatea de a se adapta la o gamă atât de largă de interese care explică de ce participarea poate impune o aclamare atât de răspândită. Dacă participarea trebuie să însemne mai mult decât o fațadă de bune intenții, este esențial de a distinge care sunt aceste interese [18]. Modelul propus

scoate în evidență aspecte ce trebuie încurajate sau, dimpotrivă, eliminate pentru a avea o participare semnificativă la nivel de instituție școlară. Participarea nominală este caracterizată prin faptul că elevii sunt implicați formal în activități pentru a crea iluzia că participarea există, dar de fapt nu are un impact real. Participarea instrumentală crește eficiența activităților educaționale, dar scopul principal rămâne implementarea inițiativelor conduse de către adulți. Elevii au un rol esențial când se discută de o participare reprezentativă sau transformativă, când sunt împuterniciți să ia decizii și să inițieze schimbări în școală. Acest model presupune trecerea de la o participare formală la una autentică, oferind elevilor un rol activ și responsabil.

În 1997, Phil Treseder propune cinci grade de participare prezentate sub forma unui cerc: „Copiii – inițiatori, împărtășesc deciziile cu adulții”, „copiii sunt consultați și informați”, „copiii sunt informați”, „adulții inițiază, împărtășesc deciziile cu copiii”, „copiii sunt inițiați și îndrumați”. Ceea ce l-a impulsionat pe Treseder la o asemenea divizare a fost faptul că diferite tipuri de activități participatorii și relații sunt caracteristice anumitor circumstanțe [13,p.215]. Practicienii trebuie să ia în calcul că în anumite împrejurări implicarea din partea copiilor poate fi diferită. Pentru ca acest model să fie eficient aplicat în școală, profesorii trebuie să realizeze și să adapteze nivelul de participare a fiecărui elev în funcție de maturitate, interesele și experiențele lor. Esențial este crearea unui mediu prietenos unde elevii sunt încurajați să vină cu sugestii de inițiere a unor schimbări în școală.

Conceptul de Roată a participării, dezvoltat de Scott Davidson în 1998, încurajează procesele de democrație civică la nivel de planificare a activităților comunitare și de implementare a lor. În cadrul acestuia, se oferă o abordare inovatoare a conceptualizării diferitelor dimensiuni ale comunicării și proceselor de implicare. Susținem că o abordare corectă a angajamentului public ar putea revitaliza sistemul de planificare. Pentru a implica în mod eficient comunitățile locale în sistemul de planificare, sunt necesare abordări noi și inovatoare. Roata participării ajută la minimizarea ambiguității asociate cu consultarea, inclusiv tehnicile și obiectivele neclare [5]. Integrarea acestui concept în mediul educațional presupune adoptarea unor metode care facilitează participarea activă a elevilor, precum ar fi: crearea unor mecanisme clare de consultare a elevilor prin organizarea de forumuri de discuție, chestionare și grupuri de reflecție pentru a identifica nevoile și propunerile elevilor. Diversificarea metodelor de participare ar contribui la adaptarea tehnicilor de implicare, cum ar fi dezbaterile, sesiunile de brainstorming pentru a răspunde diferitor stiluri de învățare și implicare ale elevilor. O altă modalitate eficientă vizează implicarea elevilor în planificarea și implementarea activităților școlare, prin crearea grupurilor de lucru, în care elevii participă activ la organizarea de evenimente, elaborarea de regulamente școlare, propuneri pentru îmbunătățirea mediului școlar.

În 2001, Harry Shier propune modelul de participare a copiilor și tinerilor bazat pe cinci niveluri, în conformitate cu trei etape ale angajamentelor pentru fiecare nivel: „oportunități”, „deschidere”, „participare”. Cele cinci niveluri propuse de Shier se axează pe organizarea de sesiuni de feedback și dezbateri regulate, astfel încât elevii să fie ascultați. Integrarea punctelor de vedere ale elevilor în politicile școlare pentru ca opiniile copiilor să fie luate în considerare; Crearea de consilii ale elevilor cu rol activ în școală pentru nivelul 3 propus de autor: copiii sunt implicați în luarea deciziilor; Copiii împart puterea și responsabilitatea în luarea deciziilor vizează proiectele în care iau decizii împreună cu profesorii și administrația instituției; Permișiunea elevilor de a iniția și a gestiona propriile inițiative și proiecte este cel mai înalt nivel în care copiii controlează procesul decizional.

În 2001, UNICEF a dezvoltat o abordare strategică a participării tinerilor, cu scopul de a stimula discuțiile și de a oferi o resursă pentru susținătorii și activiștii interesați de promovarea participării semnificative a tinerilor, la nivel global, național și comunitar. Scopul programelor de participare a adolescenților este de a asigura că tinerii cu vârste cuprinse între 10-19 ani au capacitățile, oportunitățile și mediile de sprijin necesare pentru a participa într-o modalitate eficientă și semnificativă în măsura maximă a capacităților lor de evoluție. Participarea tinerilor ar trebui să fie întotdeauna voluntară și nu constrânsă [16]. Abordarea propusă reiterează importanța oferirii de spații unde tinerii pot dezbate problemele școlii și pot propune soluții; sesiuni care să-i ajute să își dezvolte încrederea în sine și calitățile de lider; introducerea unor metode de predare care implică elevii în procesul de luare a deciziilor; crearea de parteneriate cu organizațiile locale pentru a încuraja elevii să participe activ în societate.

În 2002, Marc Jans și Kurt de Backer susțineau că tinerii vor participa activ în societate atunci când va exista un echilibru între cele trei dimensiuni ale modelului lor triunghiular, și anume provocare, capacitate și conexiune.

În primul rând, trebuie să fie o provocare care incită la participare. Aceasta poate fi o temă personală sau socială de care este atras elevul și pentru ceea ce el sau ea vrea să se dedice.

În al doilea rând, elevii trebuie să simtă că pot înțelege provocarea și că pot face diferența prin eforturile lor. Capacitatea lor de a face diferența va incita într-o mare măsură la acțiuni participative. Participarea necesită pe de o parte nevoia de a face ceva, de a schimba, pe de altă parte – competențe.

În cele din urmă, elevii trebuie să se simtă conectați și sprijiniți de cadre didactice, idei, organizații pentru a lucra împreună.[11]. Elevii trebuie să fie atrași de o temă personală sau socială care îi motivează să acționeze. Ei trebuie să simtă că au competențe necesare pentru a face față provocărilor și că eforturile lor pot avea rezultate reale, să realizeze că sunt parte a unei rețele de persoane, comunități, organizații care îi susțin și colaborează împreună pentru schimbare.

Complementar cu triunghiul de participare al copiilor, Marc Jans și Kurt de Backer analizează, de asemenea, participarea internă vs. externă, precum și directă vs. indirectă.

„Când tinerii contribuie la activitățile care îi vizează direct, vorbim de participare internă. Când tinerii intră în interacțiune cu alți adulți vorbim de participare externă” [11]. Când interacțiunile dintre elevi și alți actori implicați se desfășoară fără intermediari, e participare directă, iar când acest proces este mediat și alți actori, vorbim despre participarea indirectă.

David Driskell, în 2003, a dezvoltat dimensiunile participării tinerilor în cadrul unei practici despre modul de conceptualizare, structurare și facilitare a participării tinerilor la dezvoltarea comunității. Modelul lui Driskell împrumută cele opt grade de participare și neparticipare de la Arnstein și Hart și le aranjează într-o diagramă pentru a construi un cadru conceptual care se concentrează pe două dimensiuni: puterea tinerilor de a lua decizii și de a afecta schimbarea; interacțiunea tinerilor cu ceilalți din comunitatea lor. Autorul susține că, deși participarea nu poate fi reală fără un anumit grad de împărțire a puterii, participarea adevărată oferă atât putere, cât și interacțiune. În cazul în care tinerii sunt, totuși, tratați ca parteneri egali și valoroși luarea deciziilor în comun poate influența asupra unor probleme mai mari și puterea de a lua decizii poate afecta schimbarea la maxim.

Tot în 2003, Adam Fletcher a dezvoltat scara participării voluntarului, înțelegând că voluntariatul ar trebui să fie emancipator pentru toate părțile interesate implicate - voluntar. Acest model reprezintă viziunea autorului de participare democratică, orientată către comunitate pentru toți oamenii. Persoanele fizice și organizațiile pot folosi acest model la care să începi să te gândești

cât de voluntar pot fi integrați ca participanți împuterniciți și intenționați persoane de toate vârstele. Provocarea de a atinge trepte mai înalte pe scară este una cu care se confruntă toți indivizii și organizațiile angajate să valideze și să consolideze abilitățile persoanelor care sunt implicate. Crearea de cluburi de voluntariat în care elevii să își asume roluri active în organizarea de evenimente, campanii de conștientizare sau acțiuni sociale, implementarea de proiecte comunitare, activități de mediu, sprijin pentru colegi sau acțiuni caritabile-pot fi unele dintre activitățile aplicabile la nivel de instituție educațională, utilizând modelul menționat anterior.

Ross Mayfield, în 2006, a dezvoltat legea puterii de participare [6], cu scopul de a construi conceptul de participare. Software-ul social reunește grupuri pentru a descoperi și a crea valoare. Problema este că doar utilizatorii dedică timp pentru software-ul social. Marea majoritate a utilizatorilor nu au un nivel ridicat de implicare cu un anumit grup și cei mai mulți tind să fie liberi în funcție de prioritățile comunității. Elevii, de exemplu, pot folosi instrumente digitale pentru a colabora la proiecte, dezbateri sau inițiative școlare. Nu toți elevii vor avea același nivel de angajament; unii vor fi lideri activi, în timp ce alții vor contribui ocazional, conform intereselor lor. Ei pot fi motivați să devină mai activi prin recunoașterea contribuțiilor lor și prin crearea unui mediu care să le valorifice ideile. Profesorii pot folosi tehnici cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, discuțiile deschise și metodele interactive.

Tim Davies, în 2009, dezvoltă Matricea de participare [6], care include Scara de participare a lui Hart pe axa verticală și adaugă o axă orizontală care constă din diferite abordări de participare, rulând de la o participare de o singură dată, pe termen scurt sau abordări informale, la abordări mai structurate și pe termen lung. Matricea de Participare poate fi utilizată pentru a dezvolta strategii educaționale care să încurajeze implicarea elevilor în funcție de context și nivelul lor de angajament. Elevii pot fi implicați în activități punctuale, cum ar fi sondaje de opinie, sesiuni de feedback sau inițiative școlare pe termen scurt (participare ocazională). Proiectele colaborative, cluburile tematice și inițiative de voluntariat pot oferi elevilor un rol mai activ și constant (participare pe termen mediu). Participare structurată și de lungă durată vizează implicarea în consiliile elevilor, în procesele decizionale ale școlii sau în proiecte de leadership educațional contribuie la formarea unui spirit civic puternic și a unor competențe sociale esențiale. Prin integrarea acestei matrice în sistemul educațional, școala poate asigura o gamă variată de oportunități de participare, permițând fiecărui elev să se implice conform intereselor și nivelului său de disponibilitate.

Cea mai mare echipă de consultanță specializată în implicarea comunității din Australia, Capire Consulting Group consideră că implicarea este un element esențial al unei comunități echitabile și durabile. Fiecare angajament este unic. Echipa a lucrat cu multe organizații și comunități în care implicarea a informat luarea deciziilor, dezvoltând în 2015 Triunghiul Angajamentului [2], pentru a ajuta clienții în identificarea rezultatelor angajamentului lor și pentru a asigura beneficiul maxim pentru toate activitățile în care sunt implicați. Triunghiul angajamentului este un instrument care identifică rezultatele dorite ale angajamentului. Triunghiul ar trebui utilizat în etapele incipiente ale planificării angajamentului pentru a ajuta la clarificarea obiectivelor, cartografierea părților interesate și identificarea instrumentelor și tehnicilor adecvate. Conceptul Triunghiului Angajamentului poate fi folosit în educație pentru a îmbunătăți participarea elevilor și a comunității școlare. Prin această abordare, școala poate: stabili așteptări clare pentru implicarea elevilor în procesele decizionale școlare, crea mecanisme prin care opiniile elevilor să fie luate în considerare în mod activ, precum și promova un mediu în care elevii, profesorii și părinții sunt motivați să contribuie la viața școlară.

În 2016, Lev Robinson propune un spectru alternativ pentru identificarea eficientă a obiectivelor și tacticilor de implicare a comunității. Modelul lui Robinson localizează obiectivele de consultare de-a lungul unui spectru care variază de la „căutarea avizului” la „deschidere”, cartografiind metodele corespunzătoare.

Indicele E-participare, dezvoltat în 2019, invocă Indicele de dezvoltare umană și Indicele democrației pentru a include inițiative conduse de societate în evaluarea la nivel național și internațional. În mediul educațional, Indicele E-participare poate fi utilizat pentru a analiza și îmbunătăți implicarea digitală a elevilor și profesorilor în viața școlară și comunitară prin crearea unor platforme digitale pentru consultarea elevilor, implicarea elevilor în simulări de procese democratice, vot electronic și inițiative online care încurajează gândirea critică și responsabilitatea civică, asigurarea că toți elevii au acces la tehnologie și resurse educaționale online pentru a reduce inegalitățile și a promova participarea activă, încurajarea elevilor să folosească mediul online pentru a iniția campanii sociale, ecologice sau educaționale relevante pentru comunitatea lor.

Aplicarea modelelor și conceptelor de participare în școală nu este doar un exercițiu teoretic, ci o necesitate practică pentru dezvoltarea unei comunități educaționale dinamice, incluzive și eficiente. Aceasta aduce beneficii semnificative nu doar pentru elevi, ci și pentru profesori și întreaga comunitate educațională.

Elevii învață să își exprime opiniile și să își argumenteze punctele de vedere, își dezvoltă capacitatea de a lua decizii informate și de a evalua consecințele acestora. Atunci când elevii simt că opiniile lor contează, devin mai interesați de activitățile școlare, ai motivați de a participa în deciziile legate de curriculum sau de viața școlii, oferindu-le un sentiment de responsabilitate. Elevii învață să coopereze, să negocieze și să găsească soluții eficiente la problemele comunității școlare; Se simt mai valoroși și mai încrezători în propriile abilități, fapt ce contribuie la reducerea anxietății și a sentimentului de izolare.

Un alt aspect important vizează îmbunătățirea relației profesor-elev, profesorii devenind facilitatori ai învățării, nu doar transmițători de informații. Climatul școlar devine mai pozitiv, iar cadrele didactice pot gestiona mai eficient situațiile problematice. Atunci când elevii sunt implicați în luarea deciziilor, respectă mai ușor regulile și își asumă responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

Întreaga comunitate educațională beneficiază de multiple avantaje ca rezultat al acestui proces. Școlile devin spații democratice, unde elevii sunt încurajați să participe la viața comunității. O școală care promovează participarea activă a elevilor este percepută ca fiind una inovatoare și orientată spre viitor, care poate atrage mai multe resurse și parteneriate benefice pentru dezvoltarea instituției. Părinții se simt mai implicați, iar comunitatea locală poate sprijini mai activ inițiativele școlare. Adoptarea și aplicarea modelelor de participare în școală reprezintă un pas esențial pentru construirea unei educații moderne, centrate pe elev.

#### **Referințe bibliografice:**

1. ARNSTEIN, Sh. A ladder of citizen participation. In: Journal of American Planning, Vol. 35, No. 4, pp. 216-224, 1969.
2. CAPIRE CONSULTING GROUP. The-Engagement-Triangle. Disponibil: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tamarackcommunity.ca/hubfs/Resources/Tools/Capire%20Triangle%20Booklet.pdf>
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=146666&lang=ro#](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=146666&lang=ro#)

4. DRISKELL, D and NEEMA, K. Creating Space for Participation: The Role of Organizational Practice in Structuring Youth Participation in Community Development, 2009.
5. DAVIDSON, S. Spinning the wheel of empowerment. In: Planning. Vol. 1262, 1998.
6. DAVIES, T. Can social networks bridge the participation gap? 2009.
7. DAVIES, T. International-public-participation-models. Disponibil: <https://granicus.com/blog/international-public-participation-models/>
8. GAVENTA, J. Finding the spaces for change: a power analysis. In: IDS Bulletin, 37(6), 2006.
9. HART, R. The theory and practice of involving young citizen in community development and environmental care, Earthscan, 1997.
10. HART, R. Children's participation: from tokenism to citizenship. Essay for UNICEF (Innocenti Essay N° 4), 1992.
11. KURT, D. B. and JANS, M .Youth (-work) and social participation. Elements for a practical theory, 2002.
12. KARRER, T. Roles in communities of practice, 2006.
13. NIGEL, Th. Towards a teory of children's participation, International Journal of Children's rights 15, p. 215, 2007.
14. STRATEGIA UE PRIVIND DREPTURILE COPIILOR (2021-2024). Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>
15. STRATEGIA UE PENTRU TINERET (2019-2027). Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/eu-youth-strategy-2019-2027.html?fromSummary=15> .
16. UNICEF (2001): The participation rights of adolescents: a strategic approach. UNICEF Working Paper Series.
17. WICKLIN, R. How does participation in social media vary with age? 2010.
18. WHITE, S. Depoliticizing development: the uses and abuses of participation. Development in Practice. Vol. 6, 1996.

## STOCAJUL INTEGROFAG ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ

### THE INTEGROPHAGIC STORAGE IN SCHOOL LEARNING

*Dumitru Ciprian SGAIBĂ, doctorand,  
România*

*Dumitru Ciprian SGAIBĂ, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0001-0655-1642

e-mail: [sgaibaciprian@gmail.com](mailto:sgaibaciprian@gmail.com)

**Rezumat.** Stocajul integrofag reprezintă un concept emergent în domeniul pedagogic, care propune o nouă abordare asupra proceselor cognitive implicate în învățarea școlară. Acest concept face referire la mecanismele prin care elevii colectează, procesează, stochează și integrează informațiile provenite din diverse surse și contexte educaționale. Articolul analizează din multiple perspective - filosofică, logică, sociologică, epistemologică și psihologică - modul în care integrarea informațiilor contribuie la construirea unor structuri cognitive coerente. Abordarea multidisciplinară a învățării este esențială pentru dezvoltarea unor competențe transversale, precum gândirea critică, creativitatea și transferul de cunoștințe între discipline. De asemenea, integrarea adecvată a conținuturilor educaționale sprijină adaptabilitatea elevilor la situații reale și contribuie la formarea unor rețele cognitive solide pe termen lung. Se evidențiază, de asemenea, rolul tehnologiilor digitale în facilitarea acestui tip de integrare, asigurând o învățare flexibilă și adaptată cerințelor societății cunoașterii. Astfel, stocajul integrofag reprezintă nu doar un model teoretic, ci o premisă pentru inovarea practicilor educaționale contemporane.

**Cuvinte-cheie:** integrare, învățare școlară, stocaj integrofag, pedagogie, epistemologie

**Abstract.** The integrophagic storage represents an emerging concept in the pedagogical field, proposing a new approach to the cognitive processes involved in school learning. This concept refers to the mechanisms through which students collect, process, store, and integrate information from various sources and educational contexts. The article analyzes from multiple perspectives — philosophical, logical, sociological, epistemological, and psychological — how the integration of information contributes to the construction of coherent cognitive structures. A multidisciplinary approach to learning is essential for developing transversal skills such as critical thinking, creativity, and knowledge transfer between disciplines. Moreover, the proper integration of educational content supports students' adaptability to real-life situations and contributes to the formation of solid cognitive networks in the long term. The role of digital technologies in facilitating this type of integration is also highlighted, ensuring flexible learning adapted to the demands of the knowledge society. Thus, integrophagic storage represents not only a theoretical model but also a premise for innovating contemporary educational practices.

**Keywords:** integration, school learning, integrophagic storage, pedagogy, epistemology

#### Introducere

Conceptul de integrare joacă un rol esențial în multiple discipline, de la filosofie și logică până la pedagogie, având aplicații semnificative în procesul de învățare și dezvoltare intelectuală. În contextul educațional, integrarea vizează capacitatea elevilor de a combina informațiile provenite din diverse domenii pentru a construi un sistem coerent și interconectat de cunoștințe. Acest proces de integrare nu presupune doar acumularea de informații, ci și organizarea acestora într-un mod logic și aplicabil în diverse contexte. Stocajul integrofag, un concept central în teoria educațională, se referă la mecanismele cognitive prin care informațiile sunt colectate, procesate și utilizate într-un mod eficient, contribuind astfel la formarea unor conexiuni durabile între cunoștințe [9, p.12].

Acest proces de integrare are implicații profunde asupra strategiilor educaționale moderne, influențând nu doar modalitățile de învățare, ci și dezvoltarea abilităților cognitive, în special

gândirea critică. Prin integrarea cunoștințelor din diverse domenii, elevii sunt încurajați să aplice concepte în mod creativ și adaptativ, ceea ce le permite să abordeze problemele într-un mod mai flexibil și eficient. În acest context, tehnologiile digitale joacă un rol important, facilitând integrarea rapidă a informațiilor și accelerând procesul de învățare. Aceste progrese tehnologice impun o reevaluare continuă a metodelor de predare și învățare, pentru a răspunde noilor cerințe educaționale și pentru a asigura o educație relevantă și de calitate [7, p.36].

Prin urmare, integrarea devine un instrument esențial în dezvoltarea unui sistem educațional adaptat provocărilor contemporane, susținând formarea unor elevi capabili să gândească critic, să rezolve probleme complexe și să se integreze eficient într-o societate aflată în continuă schimbare [5, p.28].

### **Integrarea: concept și perspective**

Integrarea este un proces fundamental care presupune unificarea elementelor disparate într-un întreg coerent. Acest concept se referă la abilitatea de a combina informațiile sau cunoștințele din surse diferite, creând o structură logică și funcțională, care permite o înțelegere globală a unui fenomen sau a unui set de elemente. Prin integrare, elementele individuale nu sunt doar adunate, ci sunt și conectate într-un mod care să le confere sens și coerență, astfel încât să contribuie la formarea unui întreg mai complex și mai cuprinzător [9, p.15].

Integrarea presupune, în esență, o sinteză a diverselor informații, idei sau perspective, într-o formă care reflectă legăturile și relațiile dintre acestea. În acest proces, este esențială capacitatea de a conecta elementele în mod logic, astfel încât să se obțină o viziune completă și unitară. Acest lucru presupune nu doar o acumulare de cunoștințe, ci și abilitatea de a le plasa într-un context mai larg, de a le transfera între diferite domenii sau situații și de a le aplica într-un mod semnificativ. Astfel, integrarea implică un proces dinamic, în care fiecare element contribuie la completarea unui întreg care depășește suma părților sale [5, p.28].

În plus, integrarea este un proces esențial pentru dezvoltarea unei gândiri critice, deoarece presupune evaluarea și corelarea informațiilor din perspective multiple. Prin integrare, nu doar că se combină informațiile, dar acestea sunt și supuse unui proces de analiză și sintetizare, care le permite să fie înțelese într-un mod mai profund și mai rafinat. Această abordare contribuie la clarificarea relațiilor dintre diversele elemente și la identificarea unor noi perspective sau soluții. În acest fel, integrarea nu doar că sporește înțelegerea, dar ajută și la crearea unui cadru pentru a face față complexității și schimbărilor [7, p.36].

Prin urmare, integrarea este un proces esențial în orice context în care se urmărește crearea unui întreg coerent din elemente disparate. Aceasta ajută la formarea unei viziuni globale asupra unui fenomen și la înțelegerea interdependenței dintre părțile componente, ceea ce permite o abordare mai echilibrată și mai adaptabilă a diverselor situații sau provocări. Procesul de integrare, prin conectarea și aplicarea informațiilor în mod eficient, constituie baza unei înțelegeri mai complexe și mai nuanțate a realității [10, p.45].

#### **• Perspectiva filosofică**

În filosofie integrarea este percepută ca un proces prin care se unifică diferite elemente ale cunoașterii pentru a obține o viziune coerentă asupra realității. Conceptul filosofic de integrare subliniază importanța armonizării și combinării unor idei sau perspective aparent opuse sau contradictorii, într-un întreg unitar care să reflecte complexitatea lumii. În această viziune, integrarea nu este doar un simplu act de adunare a ideilor, ci un proces activ de reconciliere și sinteză, care duce la un progres în înțelegerea lumii și a fenomenelor din jurul nostru [9, p.15].

Un exemplu semnificativ al acestei perspective filosofice îl găsim la Fr. Hegel, care susține

că sinteza ideilor opuse conduce la un progres al cunoașterii. Potrivit lui Fr. Hegel, prin dialectică, ideile contradictorii se întâlnesc și se combină, iar această confruntare duce la o formă superioară de înțelegere. Astfel, integrarea elementelor opuse, deși aparent conflictuale, este necesară pentru dezvoltarea unui sistem de cunoaștere mai cuprinzător și mai profund. În viziunea hegeliană, această unificare a contradicțiilor reprezintă motorul progresului cunoașterii și al evoluției gândirii [Apud 7, p.36].

Pe de altă parte, Im. Kant adaugă o dimensiune importantă la acest proces de integrare, subliniind necesitatea combinării rațiunii pure cu experiența practică. Potrivit lui Im. Kant, cunoașterea nu poate fi completă doar prin intermediul rațiunii pure, abstracte, dar nici prin simpla acumulare a experienței sensibile. Integrarea celor două aspecte – rațiunea și experiența – este esențială pentru a ajunge la o înțelegere adevărată și completă a realității. În această viziune, integrarea reprezintă o condiție necesară pentru realizarea unei cunoașteri autentice, care să depășească simpla percepție și să includă o înțelegere profundă a fenomenelor [Apud 5, p.28].

Astfel, din perspectiva filosofică, integrarea joacă un rol crucial în dezvoltarea unei viziuni holistice asupra realității. Aceasta permite corelarea diferitelor teorii și perspective într-un cadru coerent, oferind o înțelegere mai completă și mai nuanțată a lumii. Prin integrarea diferitelor componente ale cunoașterii – idei, experiențe, rațiune și percepție – gândirea filosofică ajunge să fie capabilă să abordeze complexitatea realității într-un mod mai amplu și mai profund. În acest sens, integrarea devine un instrument esențial pentru a înțelege conexiunile între diferitele domenii ale cunoașterii și pentru a ajunge la o viziune integrată și unitară asupra lumii [9, p.12].

#### • **Perspectiva logică**

Din punct de vedere logic, integrarea presupune organizarea informațiilor într-un mod rațional, folosind metode deductive și inductive pentru a construi relații clare și coerente între concepte. Aceasta permite structura gândirii astfel încât fiecare element de cunoaștere se conectează la celelalte într-un mod coerent și funcțional, facilitând o înțelegere mai profundă a subiectului. În acest proces integrarea este esențială pentru a transforma informațiile disperate într-un sistem logic și bine structurat [9, p.15].

Prin integrarea logică, indivizii sunt încurajați să analizeze informațiile în mod critic și să le evalueze într-un mod sistematic. Acest tip de abordare ajută la dezvoltarea abilității de a identifica relațiile cauzale, de a construi argumente solide și de a trage concluzii bine fundamentate. Astfel, procesul de integrare logică nu doar că îmbunătățește calitatea gândirii și a procesului educațional, dar sprijină și formarea unei capacități mai mari de a rezolva probleme complexe. Prin înțelegerea modului în care informațiile se leagă și se structurează, indivizii pot aborda mai eficient diversele provocări din viața cotidiană sau profesională [5, p.28].

#### • **Perspectiva sociologică**

Din perspectiva sociologică, integrarea este văzută ca un proces de coeziune socială, în care elementele diverse ale societății sunt unite pentru a asigura o funcționare armonioasă și echilibrată. Acest concept implică integrarea indivizilor sau grupurilor în structuri sociale care le oferă oportunități egale de participare și dezvoltare, contribuind astfel la reducerea diviziunilor și promovarea unui sentiment de apartenență [9, p.15].

Un exemplu semnificativ al acestei integrări sociale este implementarea politicilor de incluziune și diversitate, care asigură acces egal la educație pentru toți indivizii, indiferent de origine socială sau culturală. Prin promovarea unui sistem de educație bazat pe integrare socială, se reduce inegalitatea și se creează un climat de învățare echitabil și colaborativ. Astfel, integrarea socială sprijină formarea unei societăți mai coezive, în care diversitatea este apreciată și valorizată

[5, p.28].

- **Perspectiva epistemologică**

Epistemologia explorează modul în care diferite forme de cunoaștere sunt integrate într-un sistem coerent, combinând informațiile și conceptele pentru a construi o înțelegere globală și logică a realității. Integrarea cunoașterii permite corelarea și validarea diferitelor surse de informație, asigurând un sistem epistemologic coerent. În acest proces se realizează un transfer continuu între domenii, contribuind la construirea unei viziuni mai clare și mai cuprinzătoare asupra fenomenelor studiate [9, p.15].

Această integrare este esențială și pentru dezvoltarea gândirii critice, deoarece le permite indivizilor să înțeleagă cum se construiește și cum se validează cunoașterea. În acest fel sunt capabili să analizeze informațiile din perspective multiple și să le aplice într-un cadru coerent și valid. Integrarea cunoașterii sprijină astfel procesul de evaluare și analiză critică, esențială pentru înțelegerea complexității lumii [7, p.36].

- **Perspectiva psihologică**

Din punct de vedere psihologic, integrarea cunoștințelor este esențială în formarea și consolidarea rețelelor neuronale responsabile de învățare și memorie. Conform teoriilor cognitiviste, crearea de conexiuni între informații noi și cunoștințele existente facilitează stocarea pe termen lung și recuperarea eficientă a informațiilor [6, p.78]. J. Piaget subliniază importanța schemelor cognitive, structuri mentale care se îmbogățesc constant prin integrarea de noi informații, proces denumit asimilare. În același timp, adaptarea acestor scheme prin restructurare (acomodare) joacă un rol crucial în dezvoltarea gândirii critice și creative [7, p.49].

L. Vygotsky evidențiază dimensiunea socială a învățării și susține că integrarea eficientă a cunoștințelor este facilitată de interacțiunile sociale și de sprijinul oferit de colegi sau profesori în zona proximei dezvoltări [8, p.63]. De asemenea, teoriile moderne de învățare multimodală sugerează că expunerea la informații în formate variate (vizual, auditiv, kinestezic) sprijină integrarea mai profundă și adaptarea conținuturilor în funcție de stilurile de învățare individuale [5, p.93].

Astfel, perspectiva psihologică subliniază că integrarea nu este doar un proces pasiv de combinare a informațiilor, ci un mecanism activ și dinamic de construcție cognitivă, ghidat de procese de atenție, memorie, gândire logică și reflexivă, dar și de motivația intrinsecă a elevilor. Această înțelegere ajută profesorii să creeze contexte educaționale care să susțină o învățare profundă și semnificativă, axată pe dezvoltarea competențelor de transfer și aplicare a cunoștințelor în situații noi [1, p.87].

- **Integrarea în pedagogie**

În domeniul pedagogiei, integrarea joacă un rol esențial în construcția unui curriculum modern, flexibil și adaptat cerințelor societății contemporane. Un curriculum integrat urmărește să elimine granițele rigide dintre discipline și să ofere elevilor oportunități de a înțelege fenomenele complexe printr-o abordare interdisciplinară [4, p.45]. Acest tip de integrare încurajează transferul de cunoștințe și dezvoltarea gândirii critice, prin conectarea conceptelor din domenii variate într-un sistem coerent [6, p.59].

Metodele didactice bazate pe integrare includ învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning), în care elevii rezolvă probleme reale apelând la cunoștințe din diverse arii curriculare, și abordarea STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), care combină științele, tehnologia și gândirea inginerască în contexte educaționale practice. Prin astfel de metode, elevii învață să aplice cunoștințele nu doar în contexte academice, ci și în viața de zi cu zi, dezvoltând

abilități esențiale pentru adaptarea la cerințele pieței muncii și ale societății bazate pe cunoaștere [9, p.67].

În plus, integrarea pedagogică sprijină învățarea personalizată, în care profesorii pot adapta conținuturile și metodele în funcție de nevoile, interesele și stilurile de învățare ale elevilor. Tehnologiile educaționale joacă și ele un rol semnificativ, facilitând accesul la resurse interdisciplinare și crearea unor medii de învățare interactive și colaborative. Astfel, integrarea în pedagogie nu se limitează doar la structurarea curriculumului, ci devine un principiu pedagogic fundamental, orientat spre formarea unor elevi capabili să navigheze și să facă față provocărilor unei lumi complexe și interconectate [2, p.138].

Integrarea este un aspect esențial al educației moderne, având un impact profund asupra modului în care elevii învață, își dezvoltă gândirea critică și aplică cunoștințele în practică. Ea joacă un rol central în formarea unei viziuni globale asupra cunoașterii, ajutând elevii să coreleze informațiile și să înțeleagă conexiunile dintre diversele domenii ale învățământului. Din perspectiva filosofică, logică, sociologică, epistemologică și psihologică, integrarea furnizează un cadru coerent și interconectat de înțelegere a cunoștințelor. Fiecare dintre aceste perspective contribuie la aprofundarea înțelegerii procesului educațional, iar integrarea, în acest context, devine un principiu fundamental care asigură o educație holistică și relevantă.

Prin adoptarea unei abordări integrate în educație, profesorii pot facilita procesele de învățare, oferind elevilor oportunități de a aplica cunoștințele în situații autentice și diverse, care reflectă complexitatea realității. Aceasta nu doar că sprijină dezvoltarea gândirii critice, dar ajută și la consolidarea competențelor necesare pentru a face față provocărilor unui mediu în continuă schimbare. Stocajul integrofag, ca tehnologie inovatoare de organizare a informațiilor, joacă un rol important în optimizarea procesului educațional, deoarece permite elevilor să rețină și să aplice mai eficient noile concepte. Această tehnologie contribuie la formarea unei înțelegeri aprofundate și la o retenție mai mare a informațiilor, ceea ce îmbunătățește calitatea învățării.

### **În concluzie:**

Integrarea joacă un rol fundamental în dezvoltarea unui sistem educațional eficient, care să răspundă nevoilor unei societăți tot mai complexe și diverse. Implementarea unor metode didactice bazate pe integrare contribuie semnificativ la îmbunătățirea rezultatelor școlare, pregătind elevii pentru a face față provocărilor globale și interdisciplinare. Prin promovarea unei abordări trans disciplinare, care favorizează conexiuni între diferitele domenii ale cunoașterii și prin utilizarea unor strategii educaționale inovatoare, integrarea devine un pilon central al unei educații de calitate. Astfel, integrarea nu este doar o tehnologie pedagogică, ci o *filosofie educațională* care ajută la formarea unor cetățeni capabili să gândească critic, să rezolve probleme complexe și să se adapteze la schimbările societății moderne.

Integrarea este un proces de combinare, unire a informațiilor cognitive din diverse domenii pentru a produce un sistem coerent de cunoaștere, aplicabil în diverse contexte.

Stocajul integrofag, definit ca un model de depozitare cognitivă deschisă consumului, presupune un proces complex de integrare activă a informațiilor într-o rețea logică și funcțională, care favorizează nu doar acumularea de cunoștințe, ci și structurarea lor coerentă și aplicabilă. Acest tip de stocaj nu se limitează la păstrarea pasivă a informației, ci o supune unui proces continuu de analiză, sinteză, argumentare și asimilare, consolidând astfel legături semantice și conceptuale între domenii variate.

Prin modelarea unor construcții cognitive flexibile și adaptabile, stocajul integrofag contribuie la formarea unor conexiuni durabile între cunoștințe și la dezvoltarea gândirii critice și

reflexive. Rezultatul constă în facilitarea unei înțelegeri profunde și nuanțate a realității, în configurarea unei perspective unitare și holistice asupra cunoașterii și în consolidarea capacității de transfer interdisciplinar. În acest sens, stocajul integrofag reprezintă un mecanism esențial în progresul cunoașterii, stimulând adaptabilitatea cognitivă și creativitatea epistemică, ambele indispensabile în fața complexității și dinamismului contemporan.

#### Referințe bibliografice:

1. Ausubel, D. P. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer, 2000. 212 p. ISBN 978-0792365051.
2. Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. *Make It Stick: The Science of Successful Learning*. Belknap Press, 2024. 336 p. ISBN 978-0674729018.
3. Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, 1966. 192 p. ISBN 978-0674897014.
4. Clark, R. C., & Mayer, R. E. *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley, 2023. 528 p. ISBN 978-1119158660.
5. Dewey, J. *Experience and Education*. Macmillan, 1938. 91 p. ISBN 978-0020136602.
6. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 1983. 528 p. ISBN 978-0465024339.
7. Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984. 390 p. ISBN 978-0132952613.
8. Mayer, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2009. 320 p. ISBN 978-0521735353.
9. Ministerul Educației, UNICEF România, Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională. *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. Editura Centrul Step by Step, 2024. 180 p. ISBN 978-606-94035-0-1.
10. Novak, J. D., Gowin, D. B. *Learning How to Learn*. Cambridge University Press, 1984. 220 p. ISBN 978-0521319263.
11. Piaget, J. *The Psychology of Intelligence*. Routledge, 1950. 182 p. ISBN 978-0415210003.
12. Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 159 p. ISBN 978-0674576292.
13. Wilson, E. O. *Consilience: The Unity of Knowledge*. Vintage, 1998. 384 p. ISBN 978-0679768678.

**RELEVANȚA DEZVOLTĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ABORDAREA  
NEDISCRIMINATORIE A RESURSELOR UMANE ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ  
A ASISTENȚILOR MEDICALI**

**THE RELEVANCE OF DEVELOPING MOTIVATION FOR A NON-  
DISCRIMINATORY APPROACH TO HUMAN RESOURCES IN THE  
PROFESSIONAL TRAINING OF MEDICAL ASSISTANTS**

*Adriana SLUSAR, doctorandă,  
România*

*Adriana SLUSAR, PhD student,  
Romania*

ORCID: [0009-0002-2535-8386](https://orcid.org/0009-0002-2535-8386)  
e-mail: [slusaradriana87@gmail.com](mailto:slusaradriana87@gmail.com)

**Rezumat.** Formarea profesională a viitorilor asistenților medicali trebuie să fie centrată nu doar pe dezvoltarea competențelor profesionale tehnice, ci și pe cultivarea unei atitudini etice și echitabile față de toți pacienții și colegii de breaslă. Acest articol explorează importanța motivației în asigurarea unei abordări nediscriminatorii în domeniul medical, subliniind rolul educației, al valorilor profesionale și al strategiilor instituționale în pregătirea viitorilor asistenți medicali.

Într-o societate diversificată, asistenții medicali trebuie să adopte o abordare incluzivă și echitabilă față de pacienți și colegi, indiferent de gen, etnie, religie sau statut socio-economic. Motivația pentru respectarea principiilor etice și pentru promovarea echității în îngrijirea medicală este esențială pentru menținerea unor standarde înalte de profesionalism.

Dezvoltarea motivației pentru o abordare nediscriminatorie în formarea profesională a asistenților medicali este un obiectiv esențial pentru asigurarea unor servicii medicale de calitate. Prin implementarea unor strategii educaționale eficiente, politici organizaționale incluzive și promovarea valorilor etice, se poate construi un sistem medical mai echitabil și mai incluziv, în beneficiul întregii societăți. Viitorii asistenți medicali trebuie să fie pregătiți să își asume responsabilitatea profesională și să contribuie activ la eliminarea inechităților din sistemul de sănătate.

**Cuvinte-cheie:** competențe profesionale, consiliere profesională, motivație, comunicare eficientă, empatie.

**Abstract.** The professional training of future nurses must be centered not only on developing technical professional competencies but also on cultivating an ethical and equitable attitude towards all patients and professional colleagues. This article explores the importance of motivation in ensuring a non-discriminatory approach in the medical field, highlighting the role of education, professional values, and institutional strategies in preparing future nurses.

In a diverse society, nurses must adopt an inclusive and equitable approach towards patients and colleagues, regardless of gender, ethnicity, religion, or socio-economic status. The motivation to adhere to ethical principles and to promote equity in healthcare is essential for maintaining high standards of professionalism.

Developing the motivation for a non-discriminatory approach in the professional training of nurses is a crucial objective for ensuring quality medical services. By implementing effective educational strategies, inclusive organizational policies, and promoting ethical values, a more equitable and inclusive medical system can be built, benefiting the entire society. Future nurses must be prepared to assume their professional responsibility and actively contribute to eliminating inequalities within the healthcare system.

**Keywords:** professional competencies, professional counseling, motivation, effective communication, empathy.

### **Introducere**

În mediul universitar, comunicarea dintre profesori și studenți este adesea încadrată într-un mediu tensionat, rigid și ineficient.

În general, se presupune că a fi un bun profesor înseamnă a stăpâni conținutul materiei și a-l explica, iar o variabilă care este rar luată în considerare în predarea universitară este motivația.

Dacă elevii învață sau nu depinde de mulți alți factori, inclusiv de timpul pe care îl petrec studiind, care este în afara controlului profesorilor. Această perspectivă este o vedere parțială a

funcției de predare. În învățământul medical, profesorii nu primesc o recunoaștere adecvată pentru participarea lor în majoritatea țărilor, calitatea academică este evaluată exclusiv prin munca lor ca cercetători. Prin urmare, puțin timp este dedicat formării profesorilor și continuă să fie aplicate metodele tradiționale de instruire.

Predarea nu înseamnă doar arătarea, explicarea sau argumentarea conținutului, ci și luarea în considerare a procesului de învățare, care presupune promovarea și facilitarea învățării unui anumit conținut, într-un context dat și cu un grup de elevi cu caracteristici particulare.

Așadar, motivația elevilor devine parte a provocărilor pentru profesori, care trebuie să se confrunte cu diferențe care se încadrează în ceea ce este cunoscut sub numele de inechitate motivațională, pe care Nicholls [8, p. 5] a identificat-o ca fiind lipsa acelor elevi care nu ajung cu aceleași posibilități de a-i motiva, ca și alții care au aceste posibilități. Elevii care au o anumită motivație anterioară, cu abilități de adaptare și atitudini care să le permită să-și mențină un interes intrinsec, să-și identifice obiectivele și, de asemenea, să își autoregleze abilitățile, vor avea mai multe șanse de a fi motivați decât cei cărora le lipsesc.

Termenul de motivație este derivat din verbul latin „movere”, care înseamnă „a mișca”, „a pune în mișcare” sau „a fi gata de acțiune”. Good și Brophy [5, p. 199] îl definesc ca un construct ipotetic folosit pentru a explica debutul, direcția, intensitatea și persistența comportamentului direcționat către un scop. Este legat de interese, curiozitate și intenții de a realiza ceva. Este un fapt identificat că motivația se corelează pozitiv cu performanța academică.

În învățare sunt detectate două componente majore: *componente cognitive*, care se referă la cunoștințele, strategiile și abilitățile necesare, și *componentele motivaționale*, care implică dorința de a o face, a avea dispoziție și intenție suficientă. În acest sens, înțelegerea teoriilor motivației și a repercusiunilor acestora în sala de clasă devine o problemă fundamentală pentru profesori. Motivarea elevilor înseamnă îndrumarea acestora pentru atingerea obiectivelor și asigurarea faptului că iau pașii necesari pentru a face acest lucru. Elevul auto motivat va lua măsuri și va căuta satisfacția de a-și atinge obiectivele.

Scopul acestui articol este de a trece în revistă pe scurt patru abordări ale motivației: teoria atribuirii, convingerile de auto-eficacitate, obiectivele de învățare și performanță și teoria motivației de realizare. Deși aceste perspective diferă, ele împărtășesc și unele elemente. De exemplu, sunt de acord cu ideea că motivația depinde de interacțiunea elevului cu materialele de învățat și că evidențiază relația dintre motivație și cogniție, de aceea afirmăm că aceasta este legată de credințe, experiențe și auto explicații despre situația de învățare.

Trecerea în revistă a acestor perspective conduce la sugestii practice și concrete care permit profesorilor și elevilor să creeze situații de învățare și predare care să conducă la procese plăcute și rezultate satisfăcătoare.

În ultimii 30 de ani s-au înregistrat progrese considerabile în cercetarea motivației în educație, teoriile punând tot mai mult accent pe elementele contextuale și sociale pentru a înțelege caracteristicile acesteia. Studiile timpurii s-au concentrat pe elemente individuale și biologice (inclusiv studii detaliate ale mecanismelor fiziologice la animale), apoi au trecut de la individ la studiul interacțiunilor în grupuri educaționale pentru a trece în final la o examinare a școlilor și instituțiilor ca medii și comunități care generează învățare. Majoritatea cercetărilor privind motivația se încadrează în trei cadre teoretice: behaviorism, cognitivism și umanism.

Pentru behavioriști, comportamentul este determinat de întăririle oferite de mediu, iar cauzele motivației sunt căutate în interacțiunea pe care subiecții o au cu mediul lor și influența pe care o primesc din acesta. În schimb, pentru cognitiști, controlul motivației derivă mai mult din

aspecte interne, cum ar fi procesele de gândire și emoțiile, astfel încât semnificațiile personale date unor situații particulare devin relevante pentru această poziție. Umaniștii au asemănări cu abordarea cognitivă, dar, totuși, principala lor preocupare este în cursul dezvoltării personale, cu accent pe realizarea potențialului personal. Abordarea cognitivă se bazează pe faptul că percepțiile și gândurile (sursele intrinseci) influențează decisiv modul în care acționăm.

Pentru cognitiști, atunci când învățarea este repetitivă, limitată și pe termen scurt, motivația nu este esențială. Totuși, atunci când cineva încearcă să stăpânească o disciplină care necesită concentrare și perseverență, motivația este absolut necesară. Dorința de a avea cunoștințe, ca scop în sine, este mai importantă în învățarea semnificativă decât în învățarea repetitivă. În învățarea semnificativă, atunci când obțineți o înțelegere a noilor cunoștințe, obțineți automat recompensă și satisfacție, adică există plăcere în dobândirea cunoștințelor.

Sunt descrise mai jos patru teorii ale motivației, care evidențiază forța dorinței de a cunoaște, de a rezolva probleme și de a pune întrebări dintr-o motivație care decurge în general din tendințele interne care duc la înțelegerea și confruntarea cu lumea pentru a o explora, a afla informații despre ea și a o manipula. Ei se ocupă de potențialul care direcționează individul prin interese și impulsuri care, fiind interne, au fost construite prin anumite experiențe de învățare care nu au fost scutite de influențe externe, cum ar fi recunoașterea, recompensele și alte realizări personale.

Societatea actuală prezintă un context de competiție în ceea ce privește calificările, diplomele academice și dobândirea de locuri de muncă. Ca o contrapondere a acestui context utilitarist, teoriile salvează valoarea cunoașterii și înțelegerii, prin propuneri de promovare a „dobândirii pe termen lung a unor corpuri de cunoștințe semnificative și utile, și de a dezvolta motivațiile intrinseci adecvate pentru o astfel de învățare”. [6, p. 106]

Motivația elevilor devine parte a provocărilor pentru profesori, care trebuie să se confrunte cu diferențe care se încadrează în ceea ce este cunoscut sub numele de inechitate motivațională, pe care Nicholls [8, p. 11] a identificat-o ca fiind lipsa acelor elevi care nu ajung cu aceleași oportunități de a-i motiva, decât alții care au aceste posibilități, iar elevii care au o motivație anterioară, abilități de adaptare și atitudini care le permit să-și mențină un interes intrinsec, să-și identifice obiectivele și, de asemenea, să își autoregleze abilitățile, vor avea mai multe șanse să fie motivați decât cei cărora le lipsesc.

Elevii care au succes tind să atribuie succesul efortului și abilităților, în timp ce eșecurile sunt atribuite lipsei de dedicare sau utilizării unor strategii neadecvate. Conform modelului, elevii cu performanțe scăzute, „pe lângă stima de sine slabă, lipsesc motivația, așteptările de succes și manifestă mai puțină dorință de provocări”. [3, p. 104] Prin urmare, este important ca elevii să învețe nu doar să depună un efort și să selecteze acele strategii care îi conduc la succes, ci să reflecteze și asupra faptului că succesul sau rezultatul obținut este strâns legat de selecția strategiilor și de munca depusă. de către ei.

Durkheim consideră că elevii pot urmări două tipuri de obiective, care implică modele diferite de comportament afectiv și cognitiv. [4, p. 96] Primul dintre ele ar fi *scopul învățării*, obiectivul său fiind de a-și crește și îmbunătăți abilitățile prin învățare. Sunt elevi care tind să folosească strategii de analiză și organizare a informațiilor, mențin un efort continuu și, atunci când apar dificultăți, persistă în scopurile lor. Motivația lor este intrinsecă, se autoreglează prin creșterea timpului și a atenției atunci când activitatea o cere și învață din greșelile lor.

Al doilea obiectiv este *performanța* sau *execuția*, unde elevii au mai puțin angajament față de activitățile academice, învățarea lor este de obicei mecanică, iar atunci când se confruntă cu

eșec se simt incapabili, generează anxietate și le scade dedicarea. Dorințele lor se concentrează pe obținerea de judecăți pozitive sau prevenirea evaluărilor negative ale competențelor acestora. Ei percep dificultățile ca fiind insurmontabile, așa că se simt ușurați atunci când succesul este ușor de obținut. Abraham H. Maslow îi caracterizează pe acești elevi ca fiind predispuși să trișeze și să caute scurtături în pregătirea muncii fără a depune efortul de a învăța. Această abordare evidențiază importanța obiectivelor care trebuie atinse ca modelare a acțiunilor oamenilor. [1, p. 111]

Auto eficacitatea „este un fel de așteptare sau judecată personală cu privire la propria capacitate de a îndeplini o sarcină”. [9, p. 43] Specialiștii o definesc ca reprezentând „judecățile oamenilor cu privire la abilitățile lor de a organiza și de a realiza o serie de acțiuni necesare atingerii unui anumit scop”. [1, p. 143] Auto eficacitatea este creată prin diverse experiențe și este influențată de interpretarea pe care elevii o fac asupra performanței lor. Este de mare valoare în acțiunile academice, deoarece afectează cantitatea de efort și persistența pe care o dedică unei anumite sarcini. Alți cercetători consideră că auto eficacitatea influențează alegerea activităților pe care elevul le face dacă are un sentiment ridicat de eficacitate într-un anumit domeniu, de aceea el sau ea își va crea obiective înalte și va persista în fața dificultăților prin investirea eforturilor; Pe de altă parte, dacă sentimentul de auto eficacitate este scăzut, elevul va evita sarcinile care sunt provocatoare. Auto eficacitatea este legată de atribuții, de aceea elevii care au o auto eficacitate ridicată într-un anumit domeniu, de exemplu: „Sunt bun la anatomie” își atribuie eșecurile lipsei de efort și apoi, presupun: „A trebuit să studiez mai mult ca să obțin rezultate mai bune”.

În schimb, studenții cu auto eficacitate scăzută „Sunt prost la anatomie” tind să explice eșecul lipsei de abilități. Dacă elevii cred că abilitatea nu poate fi schimbată și au un sentiment scăzut de auto eficacitate, motivația ar fi devastată.

Motivația de realizare este definită ca acțiunile și sentimentele legate de îndeplinirea standardului interiorizat de excelență și constă în relația dintre abordarea unui obiectiv de realizare și dorința de a nu eșua. Potrivit specialiștilor în domeniu, tendința de a aborda un obiectiv de realizare cuprinde trei aspecte: *nevoia de realizare, probabilitatea de succes și valoarea pe care succesul o are pentru persoană*. O motivație puternică de realizare implică faptul că elevul are încredere în sine, își atribuie responsabilitatea pentru acțiunile sale, își asumă provocări, planifică și își economisește timpul.

Elevii care au o motivație mare de realizare își pot crește motivația atunci când eșuează la o sarcină, deoarece vor dori să se perfecționeze. Dacă ai o motivație scăzută de realizare, eșecul la o sarcină îți va scădea motivația din cauza fricii de eșec; în schimb, succesul crește motivația atât la elevii cu motivație scăzută de realizare, cât și la cei cu motivație ridicată.

Potrivit lui Ausubel, Novak și Hanesian, [2, p. 238] ceea ce se numește motivație de realizare în mediile școlare nu reflectă o unitate omogenă și conține cel puțin următoarele trei componente:

a) *Motivația bazată pe autoperfecționare*. Este un impuls care este orientat către scopuri academice, prestigiu și viitor profesional, în care elevii recunosc că își ating obiectivele, consolidându-și astfel dezvoltarea personală. Aprobarea din partea profesorilor sau a persoanelor de rang superior satisface autoperfecționarea deoarece confirmă performanța bună care se obține.

b) *Motivația bazată pe elemente de afiliere*. Motivele elevului sunt concentrate pe obținerea unei bune performanțe academice, care este recunoscută de familia sa, profesorii și grupul de colegi. Elevul îndeplinește standardele și așteptările celorlalți oameni deoarece aprobarea acestora este cea care îi confirmă statutul.

c) *Motivația bazată pe impulsuri cognitive*. Este orientată spre îndeplinirea sarcinilor de

învățare și obținerea de cunoștințe și reprezentată ca o nevoie marcată de a învăța, bazată pe curiozitate. Principala sa recompensă este intrinsecă și constă în îndeplinirea sarcinilor și rezolvarea problemelor care generează o satisfacție largă.

Proporția în care aceste elemente sunt prezente variază în funcție de vârstă, cultură, apartenența la clasa socială, originea etnică și structura personalității. Experiențele de familie, mediul sociocultural și experiențele personale fac ca fiecare profesor și fiecare elev să-și dezvolte propriul stil motivațional.

Studentii universităților au diverse surse de motivație: pentru unii, poate fi o apreciere socială, cum ar fi acceptarea de către un grup, în timp ce alții poate fi o stima de sine ridicată și respect din partea celorlalți. În concluzie, sursele de motivație se găsesc în autorealizare, cu dezvoltarea abilităților de a deveni ceea ce îți dorești. În plus, modelele de motivație variază în timp, deoarece așteptările și nevoile se schimbă în mod constant. [7, p. 193]

Ar fi practic imposibil ca profesorul să abordeze aceste surse diferite de motivație într-un mod special, totuși, el poate crește motivația, în termeni generali, dacă consideră cadrul și scena propice dezvoltării educaționale. Un scenariu în care mediul, atât fizic, cât și stabilit prin atitudinea și intenția profesorului, asigură încredere și provocări, însoțit de o scenă care este alcătuită din resursele didactice folosite și organizarea conținutului predat pentru a stabili o legătură comunicare bogată în posibilități de transmitere, schimb și creație.

### **Concluzii:**

Preocupările și problemele viitorilor asistenți medicali gravitează adesea în jurul percepției de a simți puțin sprijin în timpul formării lor, deoarece aceștia își consideră profesorii distanți, la fel fiind și relația cu colegii lor. Se pare că educația medicală este excesiv legată de realizările academice imediate în vederea obținerii unei performanțe profesionale competente și de succes pe piața muncii. Ca urmare, se creează un decalaj în îmbogățirea personală și o lipsă de plăcere și motivație în procesul de învățare și formare ca viitor asistent medical. La rândul ei, această situație sărăcește calitatea vieții personale cu repercusiunile ulterioare asupra vieții profesionale. Motivația este o invitație la acțiune care duce la bunăstare.

### **Referințe bibliografice:**

1. ABRAHAM H. MASLOW, *Motivație și personalitate*, București: Editura Trei, 2007, 569 p.
2. AUSUBEL D, NOVAK J. HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Mexic: Editura Trillas, 2009, 350 p.
3. COMĂNESCU I. , *Autoeducația azi și mâine*, Oradea: Editura Imprimeriei de Vest, 1996, 344 p.
4. DURKHEIM E., *Educație și sociologie*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, 111 p.
5. GOOD T, BROPHY J., *Psicología educativa contemporánea*, Mexic: Editura Mac Graw Hill, 1996, 295 p.
6. JINGA I., *Managementul învățământului*, București: Editura Aldin Press, 2001, 191 p.
7. JOIȚA E., *Management educațional*, Iași: Editura Polirom, 2000, 230 p.
8. NICHOLLS J.G., *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance* în *Psychological Review* (pp. 328-346), New York: Academic Press, 1984, 19 p.
9. PÂNIȘOARĂ G., PÂNIȘOARĂ I. O., *Motivarea eficientă, Ghid practic*, Iași: Editura Polirom, 2010, 296 p.

## STRATEGII ȘI METODE FOLOSITE PENTRU DEZVOLTAREA COMUNICĂRII SPECIFICE COPIILOR CU TSA

### STRATEGIES AND METHODS FOR DEVELOPING COMMUNICATION SPECIFIC TO CHILDREN WITH ASD

*Daniela-Iulia STROESCU, doctorandă,  
Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Constanța, România*

*Daniela-Iulia STROESCU, PhD student,  
General Directorate of Social Assistance and Child Protection, Constanta, Romania  
ORCID: 0009-0000-6878-7004  
e-mail: [stroescudaniela1981@gmail.com](mailto:stroescudaniela1981@gmail.com)*

**Rezumat.** În acest articol am propus un model de *Strategii psihopedagogice de stimulare a comunicării la copiii cu TSA (SPSC-TSA)*, abordare pe care o considerăm inovatoare și de la care așteptăm beneficii în dezvoltarea generală a copilului. Încercăm să evidențiem rolul cercetării, dezvoltării și inovării în problematica copiilor cu TSA, precum și importanța noilor abordări pentru dezvoltarea, socializarea și integrarea socială individuală. Încercăm o abordare *sistematică și metodică* a elementelor noi și caracteristice problematicei, interpretarea unor fapte și revizuirea aspectelor care pot aduce beneficii maxime privind stimularea comunicării copiilor cu TSA. Ne dorim să arătăm că ideile noastre se pot dezvolta și concretiza în soluții practice care vor îmbunătăți datele existente și vor aduce elemente utile și de satisfacție domeniului.

**Cuvinte-cheie:** strategii, metode, dezvoltare, inovare

**Abstract.** In this article we have proposed a model of psycho-pedagogical strategies to stimulate communication in children with ASD (SPSC-TSA), an approach that we consider innovative and from which we expect benefits in the overall development of the child. We try to highlight the role of research, development and innovation in the issue of children with ASD, as well as the importance of new approaches for individual development, socialization and social integration. We try a systematic and methodical approach to the new and characteristic elements of the problem, the interpretation of some facts and the review of the aspects that can bring maximum benefits regarding the stimulation of communication of children with ASD. We want to show that our ideas can develop and materialize into practical solutions that will improve existing data and bring useful and rewarding elements to the field.

**Keywords:** strategies, methods, development, innovation

**Argument.** Ne propunem abordarea inovatoare a unui model de *Strategii psihopedagogice de stimulare a comunicării la copiii cu TSA (SPSC-TSA)* care să aducă beneficii în dezvoltarea generală a copilului, inclusiv în dezvoltarea comunicării specifice.

**Scop.** Urmărim obținerea unui impact pozitiv asupra dezvoltării limbajului precum și stimularea eficientă a comunicării copilului diagnosticat cu TSA.

**Obiectivul** nostru principal este elaborarea și implementarea unui model de strategii psihopedagogice de stimulare a comunicării la copiii cu TSA, aprobarea experimentală și evaluarea eficienței obținute prin aplicarea programului la preșcolarii mari. Dorim să îndeplinim criteriile unui *experiment empiric, amplu și deschis* care să pună la dispoziție informații și date utilizate pentru analiza cantitativ-calitativă a rezultatelor obținute.

**Noutatea și originalitatea științifică.** Modelul propus poate reprezenta un reper metodologic important în intervenția logopedică deoarece, în funcție de capacitățile individuale ale copiilor, acest set de strategii poate ajuta la dezvoltarea unor competențe funcționale de comunicare și integrare socială. Prin argumentele teoretice și aplicative prezentate încercăm demonstrarea eficienței strategiilor psihopedagogice și a modelului conceput pentru stimularea comunicării specifice persoanelor cu TSA.

**Rezultatele** preliminare au doar caracter provizoriu și de tranziție. Ele aduc noi informații logopedice pe care le raportăm la posibilitățile de stimulare a comunicării specifice copiilor cu TSA și rezultatele parțiale sunt pozitive. Continuăm identificarea de căi și direcții noi de cercetare pentru obținerea maximului de eficiență ce poate fi adusă fiecărui copil, acceptând permanent diversitatea umană pe care, noi toți, avem datoria „s-o privim prin prisma sistemelor de operare umane, nu din perspectiva etichetelor de diagnosticare [...]", [4, p. 385].

Anticipăm rezultate pozitive în dezvoltarea comunicării specifice copiilor cu TSA. Pentru îndeplinirea acestui scop, noi asigurăm un suport terapeutic adaptat la *nivelul de dezvoltare* al copilului, *preferințele* evidențiate, *contextul familial și social* în care trăiește și ținem cont de *flexibilitatea* și *adaptabilitatea* metodelor și strategiilor utilizate. Suportul terapeutic include strategii și metode de comunicare care țin cont în orice moment al terapiei de nivelul de dezvoltare, cerințele și nevoile copilului și conduc spre reducerea treptată a comportamentelor dezadaptate. Din analiza datelor înscrise în dosarul personal al fiecărui copil și pe baza observațiilor noastre am constatat că, stabilirea nivelului de dezvoltare al fiecărui copil a beneficiat de o evaluare profesionistă, pertinentă și precisă pe care specialiștii ai realizat-o cu rigurozitate la nivelul întregii dezvoltări cognitive și lingvistice și au stabilit nivelul real de dezvoltare și capacitatea copilului de înregistrare a noilor informații, modalitatea de exprimare și cât de bine se poate face înțeles. Ținând cont de particularitățile individuale de dezvoltare am constatat că preferințele copilului pentru unele metode, strategii și tehnici de comunicare ce alcătuiesc suportul terapeutic sunt diferite și de aceea, unii copii preferă limbajul semnelor, alții obțin rezultate bune prin sistemul de comunicare bazat pe imagini. În parteneriatul inițiat între logoped și părinte, noi le explicăm cât de important este pentru copil contextul familial și social. Le recomandăm să depună eforturi pentru asigurarea unui mediu de viață *compatibil* și *adaptabil* la necesitățile reale ale copilului, să *comune* permanent și să folosească aceleași metode și strategii de lucru pe care și noi le utilizăm în actul terapeutic al copilului. Încercăm să-i facem să înțeleagă că, numai în acest mod poate fi asigurată *coerența* și *continuitatea* actului terapeutic, atât de necesară copilului. Noi utilizăm metode și strategii de lucru flexibile și adaptate la nevoile și cerințele individuale și le explicăm părinților că un caracter **strict**, **închis** și **dur** al suportului terapeutic poate avea efecte nedorite. De aceea, susținem suportul terapeutic prin intervenții adecvate, personalizate și atent monitorizate, urmărind reducerea comportamentelor dezadaptate, dezvoltarea optimă și integrarea socială a copilului.

**Intervenții psiho-educative și terapeutice.** Practica psiho-educativă și terapeutică dispune la nivelul întregii lumi de o paletă însemnată de instrumente însă, diferența eficienței este dată de modul cum sunt cercetate metodele și strategiile utilizate, dacă monitorizarea rezultatelor este *atentă*, *continuu* și *precisă* și dacă instrumentelor depășite, învechite sau perimate sunt completate cu altele noi, cu caracter inovator. Desprindem din literatura de specialitate informații importante despre eficiența unor metode și strategii de lucru cu rezultate benefice pentru dezvoltarea comunicării copiilor cu TSA. Pentru eficiența dovedită științific, unele instrumente de lucru sunt utilizate pe scară tot mai largă în România și noi le utilizăm la cabinetul logopedic:

1) **Terapia ABA** (*Applied Behavior Analysis-Analiza Comportamentală Aplicată*) este o metodă terapeutică care include intervenții structurale bazate pe întărirea pozitivă a copilului cu scopul de a îmbunătăți comunicarea și abilitățile de învățare, pentru eliminarea comportamentelor dezadaptate și dezvoltarea comportamentelor sociale. Principiile pe care ne bazăm terapia sunt științifice, vizează comportamentul și învățarea, aspectul esențial fiind analiza comportamentală funcțională. Prin *observație structurată*, *întărire pozitivă* și alte *strategii* aplicate pentru

gestionarea comportamentului, credem că îndeplinim rigorile principiului care vizează **modificarea comportamentului** individual. Un alt principiu pe care ne bazăm terapia îl reprezintă **generalizarea** adică, copilul care a dobândit unele abilități în cadrul terapiei, să fie capabil să le transfere în mod adecvat altor contexte ([www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913](http://www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913) [5], ([www.webmd.com/mental-health/what-is-applied-behavior-analysis](http://www.webmd.com/mental-health/what-is-applied-behavior-analysis)) [6]. De asemenea, urmărim **întărirea pozitivă** (pentru încurajarea comportamentelor agreabile) și **întărirea negativă** (pentru eliminarea stimulilor care determină manifestarea comportamentelor dezagreabile), ([www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913](http://www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913)) [5].

Alte strategii utilizate de noi în terapie vizează: a) **Discret Trial Training** (*Învățarea pe probe discrete*- DTT) prin care încercăm fracționarea structurată și sistematizată a abilităților în componente mici care să ne permită predarea pas cu pas a fiecăreia și să fie ușor de gestionat; b) **redirecționarea** prin care urmărim distragerea atenției copilului de la comportamentul nedorit și îndreptarea atenției spre alt comportament agreabil; c) **modelarea video** prin intermediul căreia arătăm copilului cum să se comporte în anumite situații; d) **învățarea fără erori** prin care arătăm copilului cum își poate minimaliza greșelile și cum poate maximiza efectul abilităților pe care copilul le are, ([www.healthline.com/health/aba-therapy](http://www.healthline.com/health/aba-therapy)), [3]. În funcție de cerințele și necesitățile individuale, utilizăm și alte strategii structurate și personalizate pentru dezvoltarea comunicării, printre care: *Inducerea comportamentului; Învățarea în Mediul Natural; scenarii*). Menționăm că, existând o modalitate flexibilă de utilizare a fiecărei strategii și metode menționate, reușim să adaptăm fiecare instrument de lucru la nevoile și progresul fiecărui copil ceea ce aduce satisfacții privind efectele pozitive obținute în sfera abilităților de comunicare și interacțiune socială.

2) **Metoda TEACCH** (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) o folosim pentru educarea și recuperarea copiilor cu TSA, având permanent în atenție:

- *organizarea fizică a spațiului* prin structurarea locului de terapie astfel încât, să permită reducerea eforturilor nejustificate, să ofere claritate și predictibilitate (cu scopul de a reduce stresul și anxietatea);

- *orarul vizual personalizat* ajută copilul să-și planifice activitățile, să le organizeze în mod adecvat, să înțeleagă ordinea firească a activităților pe care urmează să le desfășoare și să se pregătească mental pentru realizarea activităților (toate acestea oferindu-i copilului sentimentul de independență personală și că poate controla situația – permanent fiind monitorizat de adult pentru a ști în ce etapă se află copilul și să anticipeze care poate fi următoarea acțiune a acestuia);

- *sistemele de activități organizate vizual* motivează și încurajează participarea activă a copilului, îl ajută prin dezvoltarea abilităților de secvențiere a sarcinii și prin organizare vizuală să reușească învățarea pașilor care îl conduc la finalizarea sarcinii (motivația copilului fiind dată de vizualizarea programului care îl face să înțeleagă instrucțiunile și să înțeleagă ce se așteaptă de la el).

Constatăm că aceste metode riguros concepute ne ajută să punem la dispoziția copiilor un mediu de învățare mult mai accesibil și eficient. Pentru a crea un mediu structurat și predictibil în cadrul terapiei, noi realizăm următoarele activități specifice Metodei TEACH:

- a) *jocurile de rol* sunt utilizate de noi pentru că stimulează creativitatea și imaginația copiilor permițându-le să-și dezvolte abilitățile sociale și de comunicare și să poată identifica soluții corecte în unele situații de joc;

b) *activitățile de sortare și clasificare* a unor obiecte implică alegerea și poziționarea lor în funcție de anumite criterii legate de mărime, formă, culoare și ajută copilul să-și dezvolte capacitățile de discriminare;

c) *puzzle-urile și jocurile de construit* le folosim pentru că urmărim dezvoltarea gândirii logice și a abilităților motorii fine;

d) *activitățile de tranziție* utilizate se referă la rutinele zilnice și cardurile de tranziție pe care le folosim cu scopul de a reduce anxietatea copiilor și creșterea autonomiei personale prin intermediul unor activități care ne dorim să fie clare, predictibile și să intre în rutina lor zilnică.

3) ***Învățarea social-emoțională (Social-Emotional Learning-SEL)*** este o nouă abordare educațională utilizată de noi în terapia logopedică prin care încercăm să ajutăm copiii să dobândească noi cunoștințe pe care să le aplice în mod eficient altor contexte. În acest sens, ne axăm pe dezvoltarea unor atitudini și abilități care să-i ajute mai mult în gestionarea emoțiilor, să aibă empatie, să creeze relații pozitive, să le mențină și să poată lua decizii corecte în situații mai puțin comode pentru ei. Componentele de bază pe care ne axăm această abordare educațională au în vedere: 1) *conștiința de sine* (înțelegerea propriilor emoții și a gândurilor, precum și a modului cum le influențează comportamentele); 2) *autogestionarea* (referindu-ne la capacitatea individuală de reglare a propriilor emoții și gânduri pentru a nu le aduce prejudicii emoționale în anumite situații); 3) *conștiința socială* (cu impact asupra capacității copilului de a avea un minim de înțelegere și empatie față de oameni și problemele acestora în diferite contexte); 4) *dezvoltarea abilităților de relaționare* (în sensul de comunicare eficientă, să dezvolte relații, să coopereze și să-și gestioneze conflictele, cel puțin cu minimă eficiență); 5) *asumarea unor decizii responsabile* (în sensul de a face alegeri în concordanță cu normele etice, morale și sociale).

În cadrul strategiei de învățare social-emoțională, folosim mai multe metode de lucru selectând ceea ce este potrivit nivelului de dezvoltare, preferințelor și nevoilor individuale. Utilizăm:

a) *poveștile sociale* prezentate de noi sunt însoțite de imagini adecvate contextului, conținutul este scurt, folosim un limbaj simplu, accesibil, clar și personalizat prin intermediul căruia descriem copiilor unele situații sociale și le oferim exemple de comportamente (cu scopul însușirii acestora, pe parcursul terapiei) învățându-i cum pot comunica și interacționa eficient în diferite situații de viață în care se impune respectarea regulilor și comportamentelor sociale;

b) *jocurile de rol* le utilizăm pentru a ajuta copiii să dobândească noi abilități sociale ori, să exerseze în mediul controlat al cabinetului abilitățile avute (existând posibilitatea ca ulterior să-și exerseze abilitățile și în alte contexte sociale);

c) *activitățile de grup* sunt utilizate de noi numai în situațiile în care nivelul de dezvoltare, necesitățile și cerințele individuale sunt favorabile și permit desfășurarea activităților de grup, noi încurajând permanent comunicarea, colaborarea și interacțiunea.

4) ***Limbajul mimico-gestual (LMG)*** este o modalitate vizuală de comunicare prin care emiterea mesajelor se face prin intermediul mâinilor, a mișcărilor corporale și a expresiilor faciale. În terapia copiilor cu TSA, noi considerăm că această formă de comunicare reprezintă o *metodă* și un *instrument de comunicare augmentativă și alternativă* (Augmentative and Alternative Communication- AAC). Am constatat că, această modalitate de comunicare este folosită de copiii non-verbali deoarece contribuie la: a) îmbunătățirea abilităților de comunicare prin asocierea gesturilor cu unele cuvinte; b) îi ajută să înțeleagă și să se exprime făcând conexiuni între sunete și semnificații; c) contribuie la reducerea comportamentelor dezadaptate (prin toleranță crescută la frustrare reușind să-și gestioneze mai eficient comportamentele agresive); d)

ajută la dezvoltarea abilităților sociale (prin înțelegerea, interpretarea și răspunsul adecvat la semnalele non-verbale venite din partea celorlalți); e) contribuie la îmbunătățirea calității vieții personale și familiale deoarece, copilul reușește să se facă înțeles, ceea ce îl ajută să depășească unele stări de anxietate, frustrare sau comportamente dezadaptative.

Fiind tot mai mult preocupați de identificarea unor soluții terapeutice care să aducă un plus de eficiență în calitatea vieții copiilor, am propus inițierea unor **Strategii psihopedagogice de stimulare a comunicării la copiii cu TSA (SPSC-TSA)**. Abordarea noastră se adresează acelor copii cu sistem de comunicare nefuncțional și care întâmpină dificultăți majore în ceea ce privește exprimarea nevoilor personale și înțelegerea de către cei din jur a necesităților pe care aceștia le au. Susținem modelul strategiei inițiate bazându-ne pe principiul fragmentării sarcinii în secvențe mărunte pe care să le învețe copilul pas cu pas, creșterea progresivă a numărului de sarcini și a complexității acestora, eliminarea progresivă a comportamentelor dezadaptate și dezvoltarea comportamentelor de comunicare [1]. Ne dorim ca, la finalul cercetării, rezultatele așteptate să reprezinte efectul pozitiv al *îmbinării*, *combinării* și *ajustării* unor elemente caracteristice metodelor și strategiilor cu largă răspândire în practica logopedică. În funcție de specificitatea fiecărei situații și particularitățile individuale ale fiecărui copil, dacă vom consta eventuale lacune sau neajunsuri, ne propunem completarea ocazională a modelului propus cu elemente noi. Ne dorim ca acest program să îl putem aplica oricărui copil cu TSA înscris în programele logopedice ale cabinetului, fără să existe vreo restricție de aplicare, indiferent de nivelul de dezvoltare generală a copilului, nivelul limbajului înșușit, modalitatea de comunicare, ritmul de învățare, nevoile și cerințele individuale. Modelul inițiat include elemente ajutătoare în terapia logopedică (aplicații de comunicare, povești sociale, limbaj mimico-gestual, pictograme și altele) și reprezintă un set de strategii conceput ca instrument de lucru pentru dezvoltarea abilităților de comunicare funcțională. Acesta are ca scop principal ajutarea copilului să inițieze interacțiuni spontane, să le mențină cât mai mult timp posibil, să finalizeze interacțiunea în condiții bune (*comunicare funcțională*) și să dezvolte abilități specifice funcțiilor proto-imperative și comportamente proto-declarative (*comunicare specifică*). Precizăm că, principiile generale ale modelului SPSC-TSA au la bază **principiul ierarhizării complexității sarcinii**, ceea ce înseamnă că ajutăm copilul în mod progresiv să-și realizeze sarcina acordându-i ajutorul necesar până ce va atinge stadiul independenței comportamentelor de comunicare adecvate. Strategiile propuse cuprind mai multe etape parcurse progresiv și în funcție de ritmul dobândirii abilităților specifice etapei, procedăm la tranziția către următoarea etapă (existând oricând posibilitatea revenirii asupra unor secvențe anterioare, dacă considerăm necesar). Atunci când apreciem că este necesară folosirea unor materiale de lucru, avem în vedere confecționarea sau achiziționarea unor materiale simple, ușor de achiziționat și pe care să le putem adapta în funcție de nevoile și interesele individuale ale copiilor, nivelul cognitiv de dezvoltare, ritmul de învățare și punctele forte identificate la fiecare copil [2].

Pentru stabilirea eficienței modelului de *Strategii psihopedagogice de stimulare a comunicării la copiii cu TSA (SPSC-TSA)*, avem în vedere: a) obținerea de *informații actualizate* privind nevoile, cerințe și dificultățile întâmpinate de copilul inclus în terapie; b) *evaluarea periodică a abilităților dobândite* în timpul terapiei; c) *identificarea secvențelor care necesită ajustări* (din perspectiva tehnicilor utilizate, resursele necesare și modalitatea de structurare a sesiunilor programate); d) *dezvoltarea resurselor materiale* adaptate nevoilor și intereselor manifestate de fiecare copil; e) *evaluare continuă* (culegerea datelor necesare pentru evaluarea strategiilor utilizate precum și monitorizarea permanentă a eficienței); e) *testarea și ajustarea*

*periodică* (dacă se impune, ca efect al observațiilor și feedback-ului așteptat). Inițiativa noastră privind conceperea acestui model nou de lucru în terapia copiilor cu TSA se sprijină pe dovezi științifice, adaptăm fiecare element la nevoile individuale, urmărim obținerea unui impact pozitiv asupra dezvoltării limbajului și stimularea eficientă a comunicării. Din această perspectivă, instrumentul de lucru rămâne permanent deschis oricărei actualizări pertinente. [1], [2]. Am observat că pe parcursul desfășurării terapiei prin intermediul strategiilor inițiate, activitățile copiilor sunt mai atractive și ușor interactive. Ne exprimăm convingerea că rezultatele finale nu vor fi **standard** deoarece nivelul dezvoltării individuale și nevoile fiecărui copil sunt diferite. Până atunci, continuăm să monitorizăm și să facem evaluări permanente privind eficiența fiecărei metode, strategii și mijloace terapeutice utilizate în terapia copilului cu TSA, astfel încât scopul intervențiilor realizate să fie atins, să îndeplinim obiectivele propuse, să fie utile copilului și să ne aducă satisfacții.

#### Referințe bibliografice:

1. RACU, Aurelia, STROESCU, Daniela-Iulia. *Autismul și recuperarea logopedică. Aspecte teoretice și practice*. Chișinău: Editura Pontos, 2024, 148 p. (în curs de apariție).
2. RACU, Aurelia, STROESCU, Daniela-Iulia. *Tulburarea din spectrul autist. Ghid de orientare teoretică și practică pentru psihopedagogi, cadre didactice și părinți*. Chișinău: Editura Pontos, 2024, 148 p. (în curs de apariție).
3. RAYPOLE, Crystal. *Is Applied Behavioral Analysis (ABA) Right for Your Child?* Heatline Media, 20 June, 2021. Disponibil: [www.healthline.com/health/aba-therapy](http://www.healthline.com/health/aba-therapy) [accesat 2025-01-29].
4. SILBERMAN, Steve. *Neorotriburi: istoria uitată a autismului*. Trad. din lb. engleză de Bărbulescu Anca. București: Editura Frontiera, 2016, 460 p. ISBN 978-606-93371-7-7.
5. VERYWELL HEALTH. *Is Applied Behavioral Analysis (ABA) Right for My Autistic Child*. Verywell Health, 2022. Disponibili: [www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913](http://www.verywellhealth.com/aba-applied-behavioral-analysis-therapy-autism-259913) [accesat 2025-02.07].
6. WebMD, EebMD (WenMD Editorial Contributors). *What Is Applied Behavior Analysis?* WebMD, EebMD, 9 Aprilie. 2021. Disponibil: [www.webmd.com/mental-health/what-is-applied-behavior-analysis](http://www.webmd.com/mental-health/what-is-applied-behavior-analysis) [accesat 2025-02-03].

## ROLUL ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE ÎN DEZVOLTAREA HOLISTICĂ A PREȘCOLARILOR

### THE ROLE OF INTEGRATED ACTIVITIES IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*Silvia Elena TROCMAER, doctorandă,  
România*

*Silvia Elena TROCMAER, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0004-2619-0604

e-mail: [silviatrocmaer@yahoo.com](mailto:silviatrocmaer@yahoo.com)

**Rezumat.** Articolul „*Rolul activităților integrate în dezvoltarea holistică a preșcolarilor*” explorează importanța activităților educative care integrează mai multe domenii de învățare în procesul educațional al preșcolarilor, cu scopul de a sprijini dezvoltarea lor globală. În acest context, „dezvoltarea holistică” se referă la formarea echilibrată a abilităților cognitive, fizice, emoționale și sociale ale copiilor, considerându-i ca indivizi complecși, cu nevoi multiple. De asemenea, se evidențiază rolul educatorului în facilitarea acestor activități și în crearea unui mediu de învățare stimulativ și inclusiv, care să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil. Se subliniază că activitățile integrate sunt un instrument puternic pentru dezvoltarea holistică a preșcolarilor, contribuind la formarea unor indivizi echilibrați, creativi și capabili să facă față provocărilor vieții.

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare holistică, educația holistică, activitatea integrată, preșcolari etc.

**Abstract:** The article “The Role of Integrated Activities in the Holistic Development of Preschoolers” explores the importance of educational activities that integrate multiple learning areas in the educational process of preschoolers, with the aim of supporting their overall development. In this context, “holistic development” refers to the balanced formation of children’s cognitive, physical, emotional and social skills, considering them as complex individuals with multiple needs. It also highlights the role of the educator in facilitating these activities and in creating a stimulating and inclusive learning environment that meets the individual needs of each child. It is emphasized that integrated activities are a powerful tool for the holistic development of preschoolers, contributing to the formation of balanced, creative individuals capable of facing life’s challenges.

**Keywords:** holistic development, holistic education, integrated activity, preschoolers etc.

Atât în România cât și în Republica Moldova, politicile educaționale actuale plasează în loc central dezvoltarea holistică a preșcolarilor.

În documentul de politici educaționale „*Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului Național*” (ISE, 2016)[8], se precizează faptul că, actualul curriculum pentru educație timpurie urmărește ca drept fundamental un set de finalități care sunt conturate în documentul de politici educaționale „*Repere fundamentale în învățarea și dezvoltare timpurie*” RFIDT aprobat prin ON nr.3851/210 [9].

Documentul prezentat amintește de finalitățile urmărite în educația timpurie, acestea fiind fidele unei abordări holistice și vizând cele cinci domenii de dezvoltare ale copilului de vârstă preșcolară [3].

Curriculumul elaborat, pornind de la politicile educaționale actuale, trecute prin cadrul legislativ european, conturează un cadru educațional care pune în centrul obiectivelor urmărite, dezvoltarea copiilor într-un mod holistic, acest lucru fiind posibil prin punerea în aplicare a politicilor educaționale și de îngrijire care dau copiilor posibilitatea de a-și atinge potențialul

maxim, dând astfel posibilitatea cadrelor didactice să-și personalizeze abordarea în funcție de interesele, necesitățile și particularitățile individuale ale copiilor [3].

Conform Comisiei Europene EACEA și Eurydice, 2014, în documentele europene elaborate se specifică în mod cert importanța deținută de curriculumul predat asupra formării și dezvoltării copiilor [7]. Mergând în aceeași direcție în ceea ce privește dezvoltarea holistică a copilului și Republica Moldova în curriculumul elaborat precizează acest lucru completând cu elaborarea centrată pe copil în procesul educațional [4]. Urmărind importanța acordată de diverse state dezvoltării holistice a individului, mă văd îndreptățită să fac câteva precizări cu privire la educația holistică.

De reținut este faptul că *dezvoltarea holistică* este unul dintre cele mai noi concepte pe care le urmăresc sistemele educaționale din întreaga lume. Dezvoltarea holistică se focusează pe satisfacerea nevoilor copiilor fiind urmărite laturile emoționale, fizice, intelectuale, spirituale și sociale vizând în mod concret relația cu ceilalți. În anii apariției abordării holistice și-au făcut simțită prezența sisteme educaționale alternative care aveau ca obiectiv principal înlocuirea învățării pasive care avea în centru memorizarea, cu o formă nouă de învățare și educație care se baza pe explorare.

Oferta educației holistice aduce în plan principal, învățarea bazată pe cooperare, experimentală, ascendentă, colaborarea între toate resursele umane implicate în actul educațional identificate ca fiind cadre didactice, elevi și părinți, acordarea de respect și importanță vieții interioare a copilului.

Conform dex online termenul holistic văzut ca adjectiv este definit ca aparținător de holism sau privitor la holism și provine din cuvântul englezesc holistic. Citând aceeași sursă descoperim și termenul holism prezentat ca substantiv neutru la care se face referire ca fiind drept concepție metafizică idealistă apărută la începutul secolului XX, care interpretează mistic teza ireductibilității întregului la suma părților sale socotind drept factor integrator al lumii un principiu imaterial și incognoscibil. Proveniența termenului este identificată ca fiind cuvântul de origine franceză holisme și cuvântul grecesc holos care înseamnă întreg [6].

Privit din alt unghi, termenul de holism este văzut ca o concepție ce susține ireductibilitatea întregului la suma părților sale, afirmând și susținând faptul că anumite caracteristici ale întregului nu pot fi explicate în termenii proprietăților și relațiilor componentelor. Ideea întregului este prezentă și în Antichitate, iar în epoca modernă aceasta se prezintă ca și principiu de alcătuire și ordonare. Ludwig von Bertalanffy a avut capacitatea de a ridica principiul holistic la nivelul unei teorii generale a sistemelor, perspectiva holistică inundând ramuri ca economia, sociologia și cultura [12].

Willard Van Orman Quine se identifică prin anii 50-60 ca susținător al distincției dintre enunțuri analitice și enunțuri sintetice în lucrarea sa “Two Dogmas of Empiricism”, apărută în anul 1951 și tradusă în limba română (în *Epistemologie. Orientări contemporane*, ed. [Ilie Pârvu](#), București: Editura Politică, 1974, a fost singura traducere), și argumentul indeterminării traducerii radicale conceptualizate în lucrarea “Word and Object” apărută în anul 1960. Aceste argumente prezentate de Quine, împreună cu teza sub determinării teoriilor sunt folosite pentru susținerea holismului semantic. Conform holismului semantic semnificația empirică nu se stabilește la nivelul enunțului ci la nivelul întregului sistem de enunțuri [13].

*Educația holistică* este o filozofie care utilizează o abordare integrată de învățare având ca finalitate dezvoltarea potențialului emoțional, intelectual, spiritual, social și etic al copiilor în strânsă legătură cu abilitățile academice pe care le dețin. Această educație dă deschidere către

împuternicirea copilului în descoperirea identității, a scopului și a semnificațiilor prin interacțiune în comunitate, cu natura, spiritualitatea, compasiunea și armonia.

În instituțiile de învățământ în care se urmărește dezvoltarea holistică a preșcolarilor se identifică impactul semnificativ asupra generațiilor societății viitoare, ajutându-i pe cei educați să dețină raționament critic necesar pentru abordarea problemelor din lumea reală, îndemnându-i să prețuiască relațiile sănătoase pentru susținerea valorilor umane fundamentale. Educația holistică își are punctual de pornire în vechile culturi grecești și indigene care presupuneau că o educație completă ar trebui să insufle copiilor educați, nu numai ca o formă de maturitate cu ascendențe academice ci și implicare morală și fizică. Termenul de *educație holistică* este atribuit lui Jan Christiaan Smuts (1870-1950), un comandant militar, om de stat, savant și filozof sud-african. Smuts a deținut un rol important în înființarea ONU și a Ligii Națiunilor de asemenea el propunând o filozofie modernă a educației care izvoră din aceleași filozofii antice grecești. El definește holismul ca fiind tendința naturii de a forma întregi mai mari decât suma părților prin evoluția creative [10].

Făcând referire la sfera educațională, John Dewey, Rudolph Steiner și Maria Montessori, sunt identificate ca fiind figuri influente în dezvoltarea modelului holistic și a cadrului pedagogic pregătit de inițiator, punând însă accent pe inteligența emoțională, creativitate și abilitățile de gândire critică. Realmente în scurt timp educația holistică ajunge și în India și devine din ce în ce mai răspândită, deoarece părinții din această țară recunosc importanța acestei educații pentru creșterea completă a copiilor lor, extinzându-se cumva dincolo de realizarea academică. Acest tip de sistem educațional devine rapid o parte esențială în majoritatea școlilor din India. O astfel de unitate școlară este și școala cu internat Taurian World School, care a adoptat abordarea holistică pentru educarea elevilor săi. Școala are ca ideal educațional dezvoltarea holistică a elevilor săi. Această școală oferă facilități de ultimă generație și acoperă toate subiectele necesare pentru a sprijini dezvoltarea completă a unui copil, de la mediul academic la arte, la sport și atingerea valorilor, pregătindu-i să facă față lumii exterioare și să contribuie pozitiv la societate [10].

Utilizarea unei abordări holistice în educația copilului aduce numeroase beneficii. Dacă ar fi să identific aceste beneficii le-aș prezenta ca fiind, promovare creșterii personale și profesionale și oferirea copiilor educați instrumente esențiale pentru atingerea succesului în diferite domenii ale vieții, îmbunătățește performanța academică acest lucru fiind posibil deoarece, copilul educat aici are la dispoziție un mediu sigur și conectat care crește capacitatea creierului, care le permite să se concentreze mai mult și să performeze mai bine.

Educația holistică ajută în același timp la dezvoltarea conștiinței sociale, a bunătății și a conștientizării de sine, atribute esențiale în lumea modernă, interconectată prin încurajarea copiilor să-și confrunte sentimentele și să-și introspecteze comportamentele.

O altă latură pozitivă a educației holistice este dată de faptul că ajută la îmbunătățirea capacității de rezolvare a problemelor, copiii își dezvoltă și perfecționează abilitățile de gândire critică pe care le aplică încercând să răspundă provocărilor din lumea reală.

În tema prezentată ne propunem să reflectăm la faptul că , dacă propunem pentru copiii noștri să ajungă la o dezvoltare holistică este nevoie să utilizăm activități integrate.

În politicile educaționale actuale, se precizează importanța tratării integrate din punct de vedere educațional a preșcolarilor.

Astfel, în *Curriculum pentru Educație Timpurie*, din România, se precizează ca și principiu-principiul dezvoltării integrate a copilului preșcolar, acest lucru fiind posibil printr-o abordare integrată a activităților, interdisciplinară, multidisciplinară [3]. De asemenea, în

Curriculum pentru Educație Timpurie din Republica Moldova, este menționat principiul dezvoltării integrate printr-o abordare integrată a activităților transversal, corelarea domeniilor de activitate cu domeniile de dezvoltare a copilului [4].

În Codul educației al Republicii Moldova, se menționează următoarele: „Educația timpurie are drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară”. Tot în acest document oficial este prezentată ca finalitate a educației, formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori care permit participarea activă a individului la viața socială și economică [5].

Competența copilului vizează un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori achiziționate, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme și diverse contexte și situații.

Astfel, în Insula Prințului Eduard din Canada, Curriculum pentru grădiniță, menționează faptul că, fiecare copil este unic. Programul din grădinițele de aici găzduiește o gamă largă de nevoi ale copiilor precum și stilurile de învățare ale acestora, facilitând învățarea continuă. Acest lucru este posibil prin implementarea unui curriculum integrat care încorporează o varietate de modele de instruire, strategii și resurse [11].

Integrarea curriculară oferă educatorilor o abordare practică realizând o conectare semnificativă a rezultatelor. Este o abordare holistică care reflectă lumea reală și pregătește copiii pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În această politică educațională, integrarea este văzută ca fiind o practică ce nu se învață sau se predă ci pur și simplu este trăită. Un citat identificat în acest curriculum este proverbul african „Este nevoie de un sat pentru a crește un copil,,.

Programul de grădiniță prezentat de autori prețuiește dezvoltarea întregului copil prin recunoașterea naturii individuale și sociale a învățării, pune în centru învățarea prin implicare activă și joc plin de sens, dând importanță tuturor domeniilor de dezvoltare, în primii ani ai preșcolarului se consideră ca realizând fundația puternică pe care se pun bazele învățării pe tot parcursul vieții.

Prezentul Curriculum, în capitolul Integrare, menționează faptul că în timp ce conținutul curricular și rezultatele învățării din secțiunea curriculară a acestui document, sunt organizate în materii separate, se intenționează ca educatorii să folosească un mod de livrare integrat. Pentru copilul de grădiniță, experiențele de viață și de învățare sunt inseparabile. Învățarea face parte din experiența totală de a trăi. Separarea experiențelor de învățare în materii predate în mod izolat este contrar cu ceea ce știm despre modul în care învață copiii [11].

Integrarea în această concepție este văzută ca fiind reunirea legăturilor natural dintre diverse arii curricular pentru a veni în sprijinul copiilor care dau un sens lumii lor. Îi ajută astfel pe preșcolari să dobândească abilități, aptitudini și cunoștințe care le permit să crească și să învețe într-o manieră holistică. Integrarea, în această concepție oferă educatorilor oportunitatea de a alege și organiza strategiile de predare. Aceasta integrează experiențele de învățare care se bazează pe nivelul de dezvoltare al copilului și întărește chiar extinzând baza pentru învățarea viitoare.

În același document se precizează importanța stabilirii a ceea ce copiii știu deja, a ceea ce trebuie să știe și a ceea ce vor să știe. Atunci când copiii și educatorii colaborează în planificarea temelor, activitățile sunt mai susceptibile răspunzând la nevoile copiilor fiind mult mai adecvate pentru dezvoltare.

Concluzia la care s-a ajuns când a fost aplicat acest curriculum a fost aceea că, educatorul care învață copiii să realizeze planificarea integrării, facilitează transformarea preșcolarilor în parteneri în procesul educativ. Realizarea unor astfel de materiale asigură un echilibru între

experiențele inițiate de copil și cele conduse de profesor, activități individuale sau de grup și între diferitele domenii de conținut [11].

Activitatea integrată este activitatea specifică reformei curriculare propusă de noul Curriculum pentru învățământul preșcolar. Aceasta se desfășoară atât ca activitate în cadrul unui proiect tematic, cât și în cadrul proiectării pe teme săptămânale.

Maniera integrată presupune abordarea realității printr-un demers globalizat, în cadrul căreia tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor științe dispărând granițele dintre variatele categorii de activități.

Activitățile integrate sunt de patru tipuri în funcție de elementele de conținut.

Conform clasificărilor, există următoarele tipuri de activități integrate :

- activitate integrată care cuprinde toate activitățile din cadrul unei zile;*
- activitate integrată care cuprinde activitățile liber alese și activitățile pe domenii experiențiale;*
- activitate integrată care cuprinde activitățile pe domeniile experiențiale dintr-o zi;*
- activitate integrată în care sunt cuprinse mai multe domenii experiențiale indiferent de programul zilei.*

Activitățile integrate dau mai multă libertate de exprimare și acțiune atât din punct de vedere al copiilor cât și al cadrelor didactice formatoare. Ca și avantaje în implementarea activităților integrate de menționat ar fi multitudinea de oportunități oferite copiilor pentru exersarea unei forme de învățare activă. Activitățile integrate aduc coerență și lejeritate procesului didactic, iar accentul este pus pe joc, jocul fiind văzut ca metodă de bază a procesului.

Realizarea activităților integrate presupune formularea și punerea în aplicare a unor obiective. Introducerea și operarea cu obiective operaționale integrative asigură coerența teleologică a activităților educative, acest tip de obiective urmărind orientarea și reglementarea oricărei activități educaționale derulate [1].

Dacă o activitate integrată necesită combinarea de conținuturi care aparțin diverselor discipline sau chiar domenii, atunci obiectivele operaționale integrative, care reprezintă obiectivul general al activității integrate, necesită “încorporarea” obiectivelor operaționale care sunt urmărite în domeniile sau disciplinele vizate, astfel încât să poată fi explicat nivelul, implicit, domeniile de încorporare a secvențelor activităților de predare ce urmează a fi transmise [2].

Obiectivele operaționale integrative coexistă cu obiectivele operaționale care au fost utilizate până acum în planificarea activităților, ele neavând ca scop înlocuirea acestora ci deservește completarea în zona care reflectă nivelul de integrare a conținutului în activitatea integrată, proiectată și desfășurată. Formularea și utilizarea obiectivelor integrative respectă viziunea din Curriculumul actual, a activităților desfășurate în grădinița de copii.

În cele expuse am dezbătut atât dezvoltarea holistică, creionată de educația holistică, realizată propunând activități integrate care sunt bazate pe obiective operaționale integrative.

Putem afirma că predarea integrată și implicit desfășurarea de activități integrate, în grădinița de copii, este o abordare a educației timpurii care combină diverse discipline și abilități în experiențe de învățare holistică. Prin implementarea diferitelor subiecte îi încurajăm pe copii să facă conexiuni între idei favorizând o înțelegere mai profundă a lumii din jurul lor.

Dezvoltarea holistică în educația timpurie este definitorie în ghidarea traiectoriei creșterii și dezvoltării copiilor. Utilizarea activităților integrate în învățare nu numai că stimulează dezvoltarea cognitivă, fizică și emoțională dar încurajează și creativitatea, gândirea critică și abilitățile sociale.

“Copiii nu sunt lucruri care trebuie modelate, ci oameni care trebuie lăsați să se desfășoare” Jess Lair. Esența citatului dă contur însuși conceptului dezvoltării holistice în educația timpurie. Având ca puncte forte interesele individuale ale copiilor, trecuți prin prisma educației holistice, avem ca rezultat un adult împlinit, dezvoltat integral, și infuzat cu un profund sentiment de conștientizare de sine. Pornind de la aceste premise subliniez faptul că dezvoltarea holistică devine vitală pentru dezvoltarea generală a copiilor aflați la vârstă preșcolară, deoarece se are în vedere în măsură egală creșterea cognitivă, dezvoltarea fizică, emoțională și socială.

Spre deosebire de modelele educaționale care au fost aplicate până acum câțiva ani, abordarea holistică vede copilul ca pe o entitate întreagă, asigurându-se că dezvoltarea sa emoțională, socială și fizică nu poate fi umbrită de limitele impuse de dezvoltarea academică. Această formă de învățare recunoaște faptul că preșcolarii se dezvoltă în ritmul propriu în diferite domenii. Hrănind zonele individuale de creștere și dezvoltare, mai degrabă decât prin prescrierea unui curriculum unic, se dă libertate copiilor să exploreze și să învețe în maniera lor personală, distinctă.

Fiecare copil este unic prin felul său de a simți, a interacționa cu ceilalți sau prin felul de a gândi. Misiunea educatorului, făcând apel la toate mijloacele moderne de realizare a activităților este aceea de a-i ajuta să-și identifice unicitatea și să ajungă la potențarea calităților pentru că toți “copiii sunt ca fluturii care zboară în văzduh. Unii se înalță mai sus decât alții, însă fiecare zboară cât de bine poate. Fiecare este diferit ! Fiecare este unic ! Fiecare este special ! Fiecare este frumos !”.

Ca dascăli avem menirea de a ajuta fluturii să zboare când le vine timpul, să evolueze armonios pentru că, așa cum spunea, Albert Einstein “toți suntem genii”.

#### Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M.D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., CHIȘ, O., ANDRONACHE, D.C., Dicționar Praxiologic de Pedagogie, Volumul I, Pitești, Editura Paralela 45, 2016;
2. BOCOȘ, M.D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C., Dicționar Praxiologic de Pedagogie, Volumul IV, Pitești, Editura Cartea Românească Educațional, 2018;
3. Curriculum pentru educație timpurie 2019. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019;
4. Curriculum pentru educație timpurie. Editura Lyceum, Chișinău, 2019.
5. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial. nr. 152 din 17.07.2014;
6. Dexonline. Dicționar explicativ al limbii române;
7. Legea Educației Naționale (1/201, România, Publicat în Monitorul oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011;
8. Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național (ISE, 2016);
9. [https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf)
10. <https://twse.edu.in/blog/comprehensive-guide-on-holistic-education-history-methods-and-benefits/>
11. [https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc\\_kindergarten.pdf](https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_kindergarten.pdf) Disponibil (accesat 07.03.2025)
12. [https://en.wikipedia.org/wiki/Ludwig\\_von\\_Bertalanffy](https://en.wikipedia.org/wiki/Ludwig_von_Bertalanffy) Disponibil (accesat 07.03.2025)
13. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Willard\\_Van\\_Orman\\_Quine](https://ro.wikipedia.org/wiki/Willard_Van_Orman_Quine) Disponibil (accesat 07.03.2025)

## ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ: DE LA MEMORARE LA ANALIZĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

### ACTIVE LEARNING: FROM MEMORIZATION TO ANALYSIS IN PRIMARY EDUCATION

*Sorina VETRILĂ, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Sorina VETRILĂ, PhD student,  
Republic of Moldova  
[ORCID: 0000-0001-8047-5273](https://orcid.org/0000-0001-8047-5273)  
e-mail: [vetrilasorina@gmail.com](mailto:vetrilasorina@gmail.com)*

**Rezumat.** Învățământul primar reprezintă fundamentul dezvoltării cognitive și sociale a copiilor, fiind etapa în care se formează bazele învățării pe termen lung. În acest context, metodele tradiționale, centrate pe memorare mecanică și reproducerea informațiilor, devin insuficiente pentru a răspunde nevoilor unui sistem educațional modern. Învățarea activă se impune ca o alternativă eficientă, promovând implicarea directă a elevilor în procesul educațional prin explorare, colaborare și gândire critică.

Acest articol își propune să analizeze impactul și beneficiile învățării active în învățământul primar, evidențiind tranziția de la simplele exerciții de memorizare la activități care stimulează analiza și rezolvarea de probleme. Vom explora metode interactive precum învățarea prin joc, proiectele colaborative și utilizarea tehnologiei în procesul educațional. De asemenea, vom discuta provocările implementării acestor tehnici și soluțiile prin care învățătorii pot facilita o învățare eficientă și atractivă pentru elevii din ciclul primar.

**Cuvinte-cheie:** învățare activă, gândire critică, participare activă, dezvoltare cognitivă, explorare, descoperire.

**Abstract.** Primary education is the foundation of children's cognitive and social development, being the stage in which the foundations of long-term learning are formed. In this context, traditional methods, focused on mechanical memorization and reproduction of information, become insufficient to meet the needs of a modern educational system. Active learning is emerging as an effective alternative, promoting the direct involvement of students in the educational process through exploration, collaboration and critical thinking.

This article aims to analyze the impact and benefits of active learning in primary education, highlighting the transition from simple memorization exercises to activities that stimulate analysis and problem solving. We will explore interactive methods such as game-based learning, collaborative projects and the use of technology in the educational process. We will also discuss the challenges of implementing these techniques and the solutions through which teachers can facilitate effective and attractive learning for primary school students.

**Keywords:** active learning, critical thinking, active participation, cognitive development, exploration, discovery.

**Introducere.** În contextul transformărilor globale accelerate, un învățământ performant devine fundamentul esențial al dezvoltării capitalului uman, influențând direct progresul sustenabil al unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și informatizare. Educația de calitate nu se mai reduce la transmiterea mecanică a informațiilor, ci implică adoptarea unor metode didactice moderne, centrate pe elev și adaptate nevoilor individuale, în vederea maximizării potențialului de învățare. În acest sens, formarea competențelor transversale – precum *gândirea critică, rezolvarea de probleme, colaborarea și adaptabilitatea* – devine o prioritate strategică în sistemele educaționale contemporane. Aceste direcții reflectă mutarea accentului de pe acumularea de cunoștințe spre dezvoltarea unor *abilități funcționale*, indispensabile integrării active în societatea cunoașterii și în economia digitală. Astfel, educația devine un vector esențial al incluziunii sociale, al participării civice și al creșterii coeziunii sociale.

În contextul digitalizării accelerate, procesul educațional este chemat să se adapteze profund, prin integrarea tehnologiilor informaționale în structura sa funcțională, astfel încât să faciliteze accesul echitabil la cunoaștere și să stimuleze forme active, colaborative și reflexive de învățare. Provocările lumii contemporane – precum *societatea cunoașterii*, *globalizarea*, *digitalizarea*, dar și *pluralismul epistemologic al postmodernismului* – au remodelat funcțiile educației, determinând o reconfigurare a paradigmelor didactice și a finalităților învățământului.

În acest cadru, *cunoașterea* și *inovația* devin resurse strategice ale dezvoltării durabile, iar competitivitatea sistemului educațional este strâns corelată cu capacitatea acestuia de a genera capital uman adaptabil, competent digital și capabil să facă față dinamicii socio-economice. Astfel, *calitatea educației* devine nu doar un indicator al performanței instituționale, ci și un pilon esențial al evoluției progresive a societății moderne.

**Rezultate și discuții.** Potrivit grupului de cercetători autohtoni V. Cojocaru, V. Gh. Cojocaru și A. Postica (în Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației), adaptarea învățământului la schimbările rapide ale epocii contemporane presupune transformări structurale și conceptuale profunde. Acestea implică o reconfigurare a concepției asupra educației, recunoașterea rolului acesteia în menținerea coeziunii sociale, în asigurarea calității vieții și în garantarea dezvoltării sustenabile. În contextul avansului tehnologic și al digitalizării globale, sistemele educaționale sunt chemate să cultive competențe-cheie ale viitorului: *gândirea critică*, *creativitatea*, *competențele digitale* și *capacitatea de învățare continuă*. Acestea devin esențiale într-o lume caracterizată de incertitudine, volatilitate și schimbări tehnologice exponențiale. Lipsa unei investiții strategice în educație nu doar că frânează progresul economic, ci amplifică discrepanțele între statele dezvoltate și cele emergente, compromițând coeziunea globală. Astfel, educația se conturează drept principalul motor al progresului, contribuind la formarea unei forțe de muncă flexibile, inovatoare și capabile să se adapteze la noile provocări socio-economice și culturale [4, p.9].

În contextul actual al digitalizării, internetul și tehnologiile digitale au remodelat fundamental modul în care oamenii accesează, creează și diseminează informația. Aceste transformări implică o reconfigurare a practicilor educaționale și a competențelor solicitate de societate. *Tehnologia* devine nu doar un instrument auxiliar, ci un element central al procesului de învățare și al integrării profesionale. *Abilitățile tehnologice*, alături de *gândirea critică*, *colaborarea* și *comunicarea eficientă*, sunt indispensabile în noile locuri de muncă performante, care solicită adaptabilitate, capacitate de documentare, analiză critică a informațiilor și rezolvare creativă a problemelor. Educația trebuie, așadar, să formeze indivizi capabili să navigheze cu discernământ în ecosistemele informaționale digitale, să colaboreze eficient în medii virtuale și să valorifice tehnologia în mod strategic, pentru inovare și progres personal și profesional.

Autorul M.-W. Conley, în lucrarea *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*, evidențiază presiunea crescută pe care o exercită tehnologia asupra modului în care elevii trebuie să învețe și să interacționeze cu informația. Într-o lume tot mai complexă și digitalizată, alfabetizarea nu mai este limitată la lectura și înțelegerea textelor scrise, ci presupune dezvoltarea unor competențe multiple de localizare, evaluare critică, sintetizare și comunicare a informațiilor, provenite dintr-o varietate de surse – de la materiale tipărite tradiționale până la resurse digitale interactive. Accesul nelimitat la informație prin internet impune formarea discernământului informațional: a ști unde, cum și când poate fi găsită informația relevantă este la fel de important ca și capacitatea de a o interpreta, evalua și utiliza critic. În acest context, educația modernă trebuie să cultive nu doar cunoștințe, ci mai ales abilități meta-cognitive și strategii de învățare autonomă, pregătind elevii

pentru a funcționa eficient într-un ecosistem informațional dominat de viteză, volum și complexitate [5, p.35].

Învățarea la vârsta școlară mică se desfășoară pe baza principiului construcției progresive a cunoștințelor, în acord cu teoriile constructiviste ale dezvoltării cognitive. Contrar concepției învechirii trans misive, copilul nu acumulează pasiv informații, ci participă activ la construirea sensului, integrând noile concepte în structurile cognitive deja formate.

Procesul este mediat de capacitatea elevului de a relaționa informația nouă cu experiențele sale anterioare, dar și de modul în care cadrul didactic structurează și adaptează învățarea. Potrivit teoriei lui L. S. Vâgotsky, zona dezvoltării proxime (ZDP) evidențiază faptul că un copil poate atinge niveluri superioare de învățare doar cu sprijinul și ghidajul adecvat al unui adult sau al unui coleg mai competent.

În aceeași direcție, J. Bruner susține învățarea prin descoperire, subliniind importanța unui mediu educațional stimulant, care să favorizeze autonomia elevului, dar în același timp să asigure suport pedagogic adecvat. Noile concepte trebuie introduse gradual, explicate în termeni accesibili și consolidate prin activități semnificative, deoarece copiii percep diferențele conceptuale în mod diferit față de adulți. Aceste abordări justifică necesitatea unui învățământ diferențiat, centrat pe ritmurile și stilurile individuale de învățare, care să valorifice întreg potențialul cognitiv al fiecărui elev [2, p.985].

Astfel, într-o societate aflată într-o continuă transformare, *educația* este chemată să depășească paradigma tradițională a instruirii centrate pe memorare și reproducere mecanică a cunoștințelor, orientându-se către dezvoltarea competențelor de ordin superior, precum *gândirea critică, analiza și interpretarea informației*.

Elevii au nevoie de activități care să-i angajeze cognitiv, emoțional și contextual, care să-i provoace să relaționeze activ cu conținuturile propuse, să construiască semnificații proprii și să stabilească conexiuni relevante cu experiențele lor de viață.

Literatura de specialitate subliniază că *învățarea activă* este facilitată atunci când elevii sunt implicați în prelucrarea activă a cunoștințelor, în locul unei simple receptări pasive. Din această perspectivă, sarcinile de învățare trebuie să fie autentice, ancorate în contexte semnificative, legate de realitatea cotidiană, astfel încât să stimuleze implicarea reflexivă și să contribuie la formarea unei înțelegeri durabile. Învățarea autentică, bazată pe sens, presupune trecerea de la o pedagogie a transmiterii la una a explorării, construcției și aplicabilității cunoașterii, în acord cu nevoile reale ale elevilor din societatea contemporană.

Potrivit cercetătorului I. Albulescu, învățarea activă reprezintă o direcție esențială în reconceptualizarea educației moderne, fiind definită ca un model didactic fundamentat pe implicarea directă a elevilor în propriul proces de învățare, prin metode interactive care stimulează explorarea, investigarea, rezolvarea de probleme și aplicarea cunoștințelor în contexte reale (*Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*).

În acest cadru, învățarea nu mai este percepută ca o simplă achiziție de informații, ci ca un **proces complex de construcție și reconstrucție a cunoașterii**, în care elevul devine autorul propriilor achiziții. Accesul la înțelegere este un proces variabil, dependent de o succesiune de operații intelectuale care presupun activarea funcțiilor cognitive și metacognitive, selecția, organizarea și integrarea informației. Prin urmare, atenția profesorului trebuie să se orienteze nu doar asupra conținuturilor predate, ci mai ales asupra **modului în care elevii învață, a proceselor cognitive implicate, a strategiilor de învățare și a contextelor situaționale** care facilitează învățarea temeinică. În acest sens, se impune redefinirea rolului cadrului didactic ca **facilitator al**

**învățării**, dar și conștientizarea responsabilității elevului în propriul proces de formare intelectuală [1, p.9].

Predarea nu reprezintă un scop în sine, ci o funcție pedagogică fundamentală în sprijinul dezvoltării autonomiei elevului în învățare. În acest sens, obiectivul cadrelor didactice nu trebuie să se rezume la simpla transmitere de informații, ci să se extindă către construirea unor contexte educaționale care stimulează gândirea independentă, reorganizarea cognitivă și descoperirea personală a sensurilor.

Conform acestei viziuni, învățătorul devine un mediator al dezvoltării intelectuale, capabil să creeze situații de învățare diferențiate, menite să provoace procese cognitive complexe – precum inversarea, substituirea sau restructurarea cunoștințelor – în vederea cultivării unei învățări creative și profunde. Predarea eficientă se fundamentează, așadar, pe generarea de situații problematice, divergente, care invită elevii la reflecție, explorare și soluționare multiplă, contribuind astfel la consolidarea gândirii flexibile și a capacității de adaptare intelectuală.

Învățarea devine cu adevărat activă atunci când elevul dobândește o experiență nouă prin propriul efort, descoperind-o și exersând-o în contexte problematice divergente, care solicită imaginația, gândirea și capacitatea de investigare. Acest tip de învățare se centrează pe cercetare, descoperire și reconstrucție personală a cunoștințelor, punând în prim-plan efortul individual – fie el independent sau ghidat – și echipamentul intelectual operatoriu, adică instrumentele mentale prin care se realizează procesarea creativă a informației.

În acest cadru, elevul nu este un receptor pasiv, ci un agent activ al propriei formări, cu dreptul și responsabilitatea de a se îndoii, de a examina critic ideile cu care vine în contact, de a le reformula și de a decide în cunoștință de cauză dacă le va integra în sistemul său de valori și cunoștințe. Reformularea personală presupune un travaliu cognitiv intens, prin care elevul nu doar reține informații, ci își construiește autentic competența, ca produs al reflecției, înțelegerii și asumării personale a cunoașterii [9, p.142].

Începând cu anii '70, teoriile privind memoria au fost profund influențate de evoluțiile psihologiei cognitive, care au redefinit memoria nu ca simplă reproducere mecanică a informației, ci ca proces activ de organizare, integrare și reconstrucție a cunoștințelor. Din această perspectivă, memoria este analizată prin prisma organizării semantice și iconice a informațiilor, elemente esențiale în facilitarea reamintirii și a aplicabilității acestora în contexte noi. Reținerea eficientă presupune, așadar, nu doar acumularea de date, ci implicarea în procese de gândire reflexivă, deducție logică și rezolvare de probleme, care contribuie la o memorare semnificativă și de durată. Astfel, memoria devine o componentă funcțională a învățării profunde, în strânsă legătură cu atenția, înțelegerea și capacitatea de a face conexiuni între informații diverse, consolidând structurile cognitive necesare adaptării și performanței intelectuale [7, p.52].

O interogație esențială, formulată de Pierce Howard, vizează relația profundă dintre învățare și memorie, sintetizată în ideea că „învățarea este memoria care se fixează”. Această perspectivă provoacă reflecții asupra modului în care reamintirea se constituie nu doar ca act mecanic, ci ca mărturie a unei asimilări profunde, înrădăcinate în experiențele noastre de viață. Este învățarea suma a ceea ce ne amintim? Sau ne modelăm comportamentele și deciziile în baza unor conținuturi învățate care nu se activează în mod explicit, ci acționează din sfera subconștientului? O mare parte a învățării pare să se păstreze la nivelul memoriei implicite, adică al cunoașterii tacite – acel tip de cunoaștere greu de verbalizat, dar accesibilă în acțiune și în reacții intuitive. Această dimensiune a memoriei nu presupune reamintirea conștientă a unei informații, ci mai degrabă manifestarea unui „știm cum” în absența unui „știm de ce”. În acest sens, învățarea

devine un proces hibrid, în care se combină elemente declarative și non-declarative, experiențiale și reflexive, conștiente și instinctuale, conturând o imagine complexă a formării și utilizării cunoștințelor în viața reală [8, p.135].

În procesul de învățare, simpla luare de notițe nu este, în sine, o garanție a reținerii informației. Pentru ca notițele să faciliteze memorarea și înțelegerea durabilă, este necesar ca elevii să interacționeze activ cu ele, să le revină, să le prelucereze și să le utilizeze în contexte diverse. Notițele devin astfel un instrument metacognitiv, nu doar de înregistrare, ci și de reorganizare și consolidare a cunoștințelor. În acest sens, strategiile eficiente de gestionare a notițelor includ modelul celor „cinci R”, conform Tabelului 1.

**Tabelul 1. Metoda cinci R pentru a facilita memorarea informațiilor** [5, p.299-301]

| <b>Cinci R pentru a facilita memorarea informațiilor</b> |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Record                                                   | <b>Înregistrarea</b> | Luarea de notițe nu se reduce la o activitate pasivă de transcriere, ci reprezintă un instrument esențial de sprijin în procesul de învățare activă și reflexivă. Elevii utilizează coloana de notițe ca spațiu personal de înregistrare și organizare a informațiilor esențiale, fie în timpul lecturii, fie în timpul activităților de instruire, ori de câte ori simt nevoia să fixeze idei, concepte sau conexiuni semnificative. Acest proces permite nu doar reținerea informației, ci și activarea proceselor metacognitive, prin care elevii își monitorizează înțelegerea, își formulează întrebări și își sintetizează în mod personal conținuturile. |
| Recall                                                   | <b>Reamintirea</b>   | Formularea imediată de întrebări și selectarea cuvintelor-cheie după luarea notițelor reprezintă o strategie didactică esențială, care sprijină procesele de învățare activă și profundă. Această practică valorifică un moment critic pentru consolidarea memoriei, contribuind la reactivarea informației și la crearea de conexiuni semnificative. Prin implicarea elevilor în generarea de întrebări și în organizarea vizuală a ideilor în coloane dedicate reamintirii, se stimulează gândirea reflexivă, clarificarea înțeleșurilor, identificarea relațiilor dintre concepte și stabilirea unei continuități în învățare.                               |
| Recite                                                   | <b>Recapitularea</b> | Activitatea de reamintire activă consolidează memoria pe termen lung. Prin răspunsul la întrebări și definirea cuvintelor-cheie, elevii exersează procese cognitive superioare, precum sinteza și reformularea, care facilitează înțelegerea profundă. Scrierea unui rezumat contribuie la organizarea logică a informației și dezvoltă gândirea critică.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Reflect                                                  | <b>Reflectarea</b>   | Reflecția asupra notițelor reprezintă un demers cognitiv avansat, prin care elevii explorează legăturile dintre concepte, identificând conexiuni semnificative și structuri logice între idei. Acest proces favorizează învățarea integrativă și dezvoltarea gândirii critice. Generarea de întrebări noi consolidează memoria, stimulează curiozitatea și ajută la reformularea activă a cunoștințelor, transformând notițele într-un instrument personalizat de învățare.                                                                                                                                                                                     |
| Review                                                   | <b>Revederea</b>     | Revederea frecventă a notițelor, în special înainte de sarcini și evaluări, reprezintă o strategie esențială pentru întărirea memoriei de lungă durată și pentru pregătirea eficientă. Această practică favorizează actualizarea cunoștințelor în rețeaua cognitivă a elevului. În plus, revizuirea regulată permite identificarea lacunelor, clarificarea conceptelor și consolidarea conexiunilor între idei, contribuind astfel la o învățare activă și la performanțe sporite în contexte aplicative și evaluative.                                                                                                                                         |

Un plan eficient pentru consolidarea învățării constă în ghidarea elevilor către **corelarea activă a notițelor cu sarcinile de lucru și cu evaluările**. În acest sens, cadrele didactice pot stimula reflecția și implicarea elevilor solicitându-le să extragă din notițele proprii cele mai relevante idei, întrebări sau cuvinte-cheie care ar putea constitui baza unor sarcini formative sau a unor itemi de testare. Această strategie didactică atinge simultan două obiective fundamentale: (1) creează **conexiuni cognitive puternice** între procesul de luare a notițelor și activitatea practică de rezolvare a sarcinilor, consolidând învățarea activă și contextualizată, și (2) favorizează **implicarea elevilor în propriul proces de evaluare**, sporindu-le motivația intrinsecă și conștiința metacognitivă asupra propriilor achiziții. Astfel, notițele nu mai sunt simple rezumate pasive ale

lecțiilor, ci devin **instrumente reflexive și formative**, care susțin autonomia învățării și construirea competențelor de autoevaluare.

În contextul educației contemporane, *învățarea activă* reprezintă un pilon fundamental, în special în învățământul primar, unde se formează bazele cognitive și atitudinale ale elevului. Această abordare permite depășirea limitelor învățării mecanice, oferind oportunitatea dezvoltării gândirii critice, analitice și creative, esențiale într-o societate dinamică și digitalizată. Metodele interactive – precum jocurile didactice, proiectele de grup, învățarea bazată pe probleme și învățarea prin descoperire – creează contexte stimulative în care elevii sunt încurajați să exploreze idei, să formuleze ipoteze, să experimenteze și să exprime soluții originale. Aceste practici nu doar că intensifică implicarea emoțională și cognitivă a elevilor, dar facilitează și formarea competențelor transversale necesare integrării active în comunitatea școlară și în viața socială de mai târziu.

Potrivit paradigmei constructiviste, învățarea nu este un proces pasiv de receptare a realității exterioare, ci un proces activ, personal și/sau colectiv, prin care individul își construiește propria înțelegere asupra lumii. Din această perspectivă, cunoașterea este rezultatul unei activități mentale dinamice, influențate de contextul socio-cultural, de experiențele anterioare și de interacțiunile cu ceilalți. Învățarea este, așadar, situativă, multidimensională și sistemică, fiind în mod constant ancorată în realitatea concretă a elevului.

Așa cum subliniază teoriile constructiviste (J. Piaget, L. S. Vâgotsky, J. Bruner), rezultatele învățării nu pot fi standardizate sau pe deplin anticipate, deoarece fiecare elev construiește în mod individual semnificația experienței, în funcție de particularitățile sale cognitive și afective. Această viziune susține dezvoltarea unor practici educaționale flexibile, adaptate diversității și centrate pe participare activă, gândire critică și investigare reflexivă [11, p.31].

În acest context, învățarea promovată de paradigma pedagogiei constructiviste se distinge printr-o serie de indicatori calitativi esențiali, care subliniază caracterul său profund personalizat, reflexiv și activ. Conform acestei abordări, procesul de învățare se caracterizează prin:

- *Învățarea ca proces de construire a realității* – Cunoașterea nu este transmisă, ci construită activ de către fiecare elev, în funcție de modul său unic de percepere și interpretare a lumii;
- *Învățarea ca valorizare a experienței* – Elevii integrează noi cunoștințe prin raportare la amintirile, trăirile și structurile cognitive deja existente, ceea ce conduce la o învățare semnificativă și durabilă;
- *Învățarea ca formare a gândirii* – Nu doar acumularea de informații este vizată, ci și modelarea perspectivei individuale asupra realității, a modului de analiză, selecție și interpretare a informației, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri autonome, critice și flexibile.

Acești indicatori susțin o pedagogie centrată pe procesul de învățare, nu doar pe produs, punând accent pe complexitatea și unicitatea fiecărui traseu educațional. Astfel, rolul profesorului devine acela de facilitator al dezvoltării gândirii și al proceselor autoreglate, într-un mediu în care învățarea este contextualizată, interactivă și profund relevantă pentru elev [10, p.128].

Cercetătorii J.B. Black și R.O. Mc Clintock, citați de E. Joița în lucrarea *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, propun modelul ICON ca un cadru didactic eficient pentru formarea capacității de interpretare activă a elevilor. Acest model promovează o învățare constructivistă, bazată pe implicare cognitivă profundă, explorare și contextualizare. Etapele propuse sunt:

1. *Observarea și analiza* – Elevii sunt invitați să observe atent situația propusă (text, problemă, fenomen) și să efectueze o primă analiză critică;
2. *Construirea interpretărilor* – Pe baza observațiilor, elevii elaborează independent interpretări multiple, susținute prin argumente proprii;

3. *Contextualizarea* – Prin documentare suplimentară și selecția rațională a ideilor, elevii extind contextul, organizând coerent informațiile și interpretările;
4. *Audierea și compararea* – Elevii confruntă propriile interpretări cu cele ale profesorului sau ale altor surse, într-un demers de validare și reconstrucție cognitivă;
5. *Colaborarea și evaluarea* – Se încurajează schimbul de perspective în grupuri, reflectând asupra câștigurilor cognitive obținute și evaluând rezultatele procesului;
6. *Transferul și aplicarea* – Elevii aplică strategia ICON la texte și probleme noi, demonstrând flexibilitate cognitivă și capacitate de transfer.

Modelul ICON susține învățarea activă, dezvoltarea gândirii critice și autonomia intelectuală, încurajând elevii să devină exploratori activi ai cunoașterii. Prin caracterul său etapizat și reflexiv, acest model se aliniază perfect cu principiile pedagogiei constructiviste și cu idealul unei educații centrate pe sens, interpretare și transfer de competențe [6, p.117].

Astfel, putem concluziona că constructivismul cognitiv, în calitate de model general de reconceptualizare a cunoașterii și de structurare a procesului instructiv-educativ, a generat o schimbare de paradigmă în educație, influențând profund atât concepția despre predare și învățare, cât și metodele și strategiile didactice aplicate. În această nouă viziune, învățarea nu mai este redusă la transferul de informații, ci este înțeleasă ca un proces de construire activă, situativă și reflexivă a cunoașterii, susținut de interacțiune, explorare, interpretare și contextualizare.

Ca urmare, au apărut numeroase variante ale proiectării activităților educaționale, centrate pe elev, pe *gândirea critică*, pe *flexibilitatea cognitivă* și pe *transferul competențelor* în contexte autentice. Modelul constructivist oferă astfel o bază teoretică și practică solidă pentru transformarea educației într-un proces formativ autentic, capabil să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere, inovație și învățare continuă.

### **Concluzii**

1. Trecerea de la memorare la analiză nu doar că îmbunătățește înțelegerea profundă a conceptelor, dar și contribuie la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și la consolidarea competențelor sociale. Astfel, elevii devin mai implicați, mai motivați și mai încrezători în propriile capacități.
2. În concluzie, integrarea învățării active în procesul educațional este esențială pentru formarea unor indivizi capabili să se adapteze și să răspundă provocărilor societății moderne. Profesorii au un rol fundamental în facilitarea acestui proces, prin crearea unui mediu de învățare stimulat și prin utilizarea unor strategii didactice inovatoare. Numai printr-o astfel de abordare, educația primară poate deveni un fundament solid pentru dezvoltarea cognitivă și personală a fiecărui elev.

### **Referințe bibliografice:**

1. ALBULESCU, I. *Instruirea bazată pe înțelegere: cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*. București: Didactica publishing House. 2020. 198 p. ISBN 978-606-048-291-8.
2. CATTAROSS, F., SEFCICK, R. *Intrarea la școală: grădinița și clasa pregătitoare: ghidul părinților*. București: Corint. 2012. 95 p. ISBN 978-973-135-680-8.
3. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Ediția a II-a. București: Aramis. 2008. 395 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
4. COJOCARU, V., COJOCARU, V.-GH., POSTICA, A. *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*. Chișinău: Tipografia centrală. 2011. 192 p.
5. CONLEY, M.-W. *Înțelegerea textelor și ariile curriculare*. Iași: Polirom. 2019. 429 p. ISBN: 978-973-46-6918-9.
6. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom. 2002. 243 p. ISBN: 973-681-100-X.

7. LAIR, S. *Cum să memorăm. Metode. Strategii. Exerciții*. Iași: Polirom. 2003. 184 p. ISBN: 973-681-222-7.
8. LUCAS, B. *Amplifică-ți forța mintală. Învățați mai repede, lucrați mai inteligent*. București: Meteor Publishing. 2001. 287 p. ISBN 978-606-8653-99-0.
9. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP. 2009. 316 p. ISBN 978-973-30-244-7.
10. PALOȘ, R., SAVA, S. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom. 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-06673-3
11. SIELBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European. 2001.

## MODALITĂȚI DE SPRIJIN ÎN ÎNVĂȚAREA PRIN EXPLORARE ȘI EXPERIMENTARE ARTISTICĂ ÎN MEDIUL DIGITAL

### WAYS TO SUPPORT LEARNING THROUGH EXPLORATION AND ARTISTIC EXPERIMENTATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

*Oxana GÎSCĂ, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Oxana GÎSCĂ, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID:0009-0003-3038-376x  
[e-mail: giscaoxana@gmail.com](mailto:giscaoxana@gmail.com)*

**Rezumat.** Articolul "*Modalități de sprijin în învățarea prin explorare și experimentare artistică în mediul digital*" explorează integrarea tehnologiilor digitale în educația artistică preșcolară stimulează creativitatea și explorarea prin aplicații interactive precum Tux Paint, ArtRage și Quiver. Realitatea augmentată și virtuală facilitează înțelegerea formelor și proporțiilor, contribuind la dezvoltarea gândirii spațiale. Echilibrarea activităților digitale cu cele tradiționale și formarea cadrelor didactice sunt esențiale pentru o implementare eficientă.

**Cuvinte cheie:** tehnologii digitale; aplicații interactive; realitate augmentată; realitate virtuală; abilități tehnice; gândire spațială; experiențe interactive etc.

**Abstract.** The article "*Ways to Support Learning Through Exploration and Artistic Experimentation in the Digital Environment*" explores the integration of digital technologies into preschool art education, stimulating creativity and exploration through interactive applications such as Tux Paint, ArtRage, and Quiver. Augmented and virtual reality facilitate the understanding of shapes and proportions, contributing to the development of spatial thinking. Balancing digital activities with traditional ones and teacher training are essential for effective implementation.

**Keywords:** digital technologies; interactive applications; augmented reality; virtual reality; technical skills; spatial thinking; interactive experiences, etc.

În contextul actual, educația artistică se află într-o continuă transformare, fiind influențată de evoluția tehnologică și de integrarea mediului digital în procesul de învățare. Explorarea și experimentarea artistică, elemente esențiale ale dezvoltării creative, capătă noi valențe prin utilizarea instrumentelor digitale, care facilitează accesul la resurse diverse și stimulează interacțiunea copiilor cu mediul artistic într-un mod inovator.

Tehnologiile educaționale oferă multiple posibilități de sprijin pentru copii, facilitând atât procesul de descoperire individuală, cât și colaborarea în cadrul activităților artistice. Aplicațiile de desen digital, softurile de modelare 3D, tabletele grafice și realitatea augmentată creează un cadru interactiv și flexibil, unde copiii pot experimenta tehnici diverse fără constrângerile materialelor tradiționale. Aceste instrumente permit o învățare adaptată ritmului fiecărui copil, oferind feedback instant și posibilitatea de a revizui sau îmbunătăți creațiile.

Un alt aspect esențial al sprijinului didactic în acest context este ghidarea oferită de educatori și proiectarea unor activități bazate pe explorare activă. Metode precum învățarea bazată pe proiecte, utilizarea platformelor de colaborare și integrarea storytelling-ului digital sunt exemple eficiente prin care tehnologia devine un aliat al creativității. Astfel, copiii nu doar că își dezvoltă competențele artistice, ci își îmbunătățesc și gândirea critică, capacitatea de rezolvare a problemelor și abilitățile de comunicare. Utilizarea mediului digital în educația artistică aduce beneficii semnificative în incluziunea educațională. Copiii cu nevoi speciale pot accesa resurse

adaptate și pot interacționa mai ușor cu activitățile creative prin instrumente accesibile, precum aplicațiile cu interfețe intuitive sau dispozitivele tactile. În acest fel, mediul digital nu doar că extinde posibilitățile de experimentare artistică, dar contribuie și la democratizarea accesului la educația vizuală și plastică.

Prin această cercetare, ne propunem să analizăm diverse modalități de sprijin în învățarea prin explorare și experimentare artistică în mediul digital, să identificăm bunele practici și să evidențiem rolul esențial al tehnologiei în dezvoltarea creativității. Vom explora exemple concrete de integrare a resurselor digitale în procesul educațional și impactul acestora asupra copiilor, punând accent pe beneficiile pedagogice și pe oportunitățile inovatoare pe care le oferă.

În conformitate cu *Curriculumul pentru educație timpurie*, domeniul de dezvoltare *Științe și tehnologii* pune un accent deosebit pe stimularea curiozității, a explorării și a experimentării active ale copiilor în raport cu lumea înconjurătoare. O componentă esențială a acestui domeniu este *Educația digitală*, care urmărește dezvoltarea competențelor timpurii de utilizare a tehnologiei, facilitând astfel accesul copiilor la instrumente digitale ce sprijină învățarea prin descoperire și creație [1, p.96].

Dimensiunea *Educație digitală* promovează utilizarea tehnologiei ca mijloc de investigare, comunicare și exprimare artistică, aspect ce se aliniază perfect cu necesitatea integrării resurselor digitale în activitățile plastice și vizuale. Prin explorarea și experimentarea artistică în mediul digital, copiii își pot dezvolta creativitatea, gândirea critică și abilitățile de rezolvare de probleme, toate acestea fiind obiective importante în cadrul domeniului *Științe și tehnologii* [1, p.70].

Astfel, integrarea mijloacelor digitale – precum aplicațiile interactive de desen, animația digitală sau realitatea augmentată – sprijină nu doar dezvoltarea expresiei artistice, ci și înțelegerea relației dintre tehnologie și creație. În acest sens, activitățile propuse în grădiniță pot include utilizarea unor platforme educaționale care le permit copiilor să experimenteze concepte vizuale și tehnici diverse într-un mod interactiv, susținând astfel o învățare activă și mult senzorială.

Prin urmare, educația timpurie trebuie să valorifice potențialul mediului digital pentru a crea contexte de învățare variate, care să stimuleze autonomia, colaborarea și explorarea artistică, contribuind astfel la formarea unei generații de copii creativi, adaptabili și pregătiți pentru viitor.

Educația artistică reprezintă un domeniu fundamental în dezvoltarea armonioasă a preșcolarilor, stimulând creativitatea, imaginația și exprimarea emoțiilor. În contextul actual, integrarea tehnologiilor digitale în activitățile de educație plastică oferă oportunități inovatoare pentru învățarea prin explorare și experimentare artistică.

Accesibilitate sporită la resurse educaționale interactive, cum sunt aplicațiile de desen digital (Tux Paint, ArtRage, SketchBook). Iată câteva exemple de software-uri și recomandări pentru educatori privind implementarea acestora în activitățile integrate.

Prin intermediul software-ului *Tux Paint* – „*Explorăm natura prin desen*”, copiii desenează elemente ale naturii (flori, frunze, animale) utilizând ștampilele și instrumentele de pictură din Tux Paint ce este combinată cu o plimbare în parc unde copiii observă natura, apoi, în grupă, recrează pe ecran ceea ce au văzut. Scopul este dezvoltarea atenției la detalii și a expresivității artistice. Ca sugestii cu titlu de recomandare este ca educatorii să introducă activitatea printr-o poveste despre anotimpuri, apoi să încurajeze copiii să deseneze elementele caracteristice fiecărui anotimp.

Cu ajutorul software-ului *ArtRage* – „*Atelierul micilor pictori*”, copiii creează tablouri digitale folosind pensulele și tehnicile de amestecare a culorilor disponibile în ArtRage ce poate fi utilizată într-un proiect despre pictorii celebri (ex. Van Gogh – pictura cu tușe groase) și

experimentarea diferitelor tehnici artistice. Astfel, copilul învață combinațiile de culori și explorarea texturilor virtuale.

Ceea ce ține de software-ul *SketchBook* – „*Personajele din povești*”, copiii desenează personaje din povești cunoscute, utilizând straturile și opțiunile de schițare ale *SketchBook*. Se corelează cu o activitate de lectură – după ce ascultă o poveste, copiii ilustrează scena preferată. Scopul ar fi dezvoltarea coordonării mână-ochi și înțelegerea proporțiilor în desen. Educatorii oferă modele sau contururi de personaje pe care copiii să le completeze, pentru a-i ajuta să își dezvolte abilitățile artistice.

*Cum să implementeze educatorii aceste activități în activitățile integrate?*

– *Stabiliți un obiectiv educațional clar (ex. „Explorăm culorile primare și secundare” prin ArtRage).*

– *Asigurați-vă că fiecare copil are acces la un dispozitiv sau că activitatea este demonstrată pe un ecran mare.*

– *Combinați activitățile digitale cu povești, experimente sau observații reale.*

– *Copiii lucrează în perechi pentru a crea o scenă comună sau un tablou digital.*

Aceste idei ajută la integrarea tehnologiilor digitale în educația plastică, transformând procesul de învățare într-o experiență interactivă și captivantă.

**De asemenea o activitate valoroasă este explorarea senzorială prin realitate augmentată și virtuală. Prin ea copiii percep culorile, formele și texturile într-un mod interactiv.**

Tehnologia modernă oferă oportunități inedite pentru dezvoltarea senzorială a copiilor, iar realitatea augmentată și realitatea virtuală sunt instrumente valoroase în acest sens. Acestea permit explorarea culorilor, formelor și texturilor într-un mod captivant, stimulând curiozitatea și creativitatea celor mici. Propunem câteva **activități bazate pe realitate augmentată cum ar fi „Culorile prind viață” – Aplicația Quiver.**

Copiii colorează o planșă tipărită, apoi o scanează cu aplicația **Quiver**, iar desenele lor prind viață în 3D. Personajele sau obiectele desenate capătă volum, oferind o experiență interactivă de explorare a detaliilor grafice. Această activitate poate fi utilizată în cadrul activităților despre anotimpuri, animale sau personaje din povești, ajutând copiii să perceapă diferențele de formă și culoare în mod tridimensional. Această aplicație dezvoltă percepția vizuală și a relației dintre culori și forme în spațiul tridimensional.

După ce copiii înțeleg cum funcționează aplicația, discutați despre cum se schimbă culorile și umbrele atunci când obiectul se mișcă, comparând desenul 2D cu versiunea sa 3D interactivă.

O altă aplicație interactivă și interesantă ar fi „Sculptură virtuală” – Aplicația AR Mak. Aici copiii pot modela obiecte virtuale pe ecranul unei tablete, apoi le pot „așeza” în spațiul real cu ajutorul realității augmentate. Acest proces permite o mai bună înțelegere a volumului, proporțiilor și echilibrului. Activitatea poate fi combinată cu lecții despre forme geometrice, arhitectură sau sculptură, oferind copiilor posibilitatea de a explora structuri tridimensionale fără a folosi materiale reale. Drept scop este dezvoltarea percepției vizuale, a creativității și a gândirii spațiale.

Educatorii ghidează copii să creeze o sculptură inspirată de un artist celebru (ex. Constantin Brâncuși), discutând despre echilibrul formelor, texturi și expresivitatea obiectelor modelate. Aceste activități reprezintă o punte către o educație interactivă, unde tehnologia susține dezvoltarea simțurilor și a gândirii critice. Educatorii adaptează aceste instrumente în funcție de nevoile copiilor, stimulându-le curiozitatea și dorința de a explora lumea artei în moduri

inovatoare.

Trăim într-o eră digitală în care tehnologia influențează toate aspectele vieții noastre, inclusiv educația artistică. Un subiect important și inovator este dezvoltarea abilităților tehnice prin utilizarea instrumentelor digitale pentru crearea de opere artistice. Instrumentele digitale oferă oportunități nelimitate pentru exprimarea artistică. Aplicațiile de desen digital, programele de editare grafică și platformele de realitate augmentată permit copiilor să experimenteze cu forme, culori și texturi într-un mod interactiv. Aceste resurse *nu înlocuiesc tehnicile tradiționale*, ci le completează, oferind noi modalități de explorare vizuală.

Prin utilizarea aplicațiilor precum *Tux Paint*, *ArtRage*, *SketchBook* sau a programelor de grafică vectorială, copiii învață să controleze instrumentele digitale, dezvoltând *coordonarea mână-ochi, precizia și gândirea logică*. De asemenea, folosirea tabletelor grafice și a programelor 3D stimulează *capacitatea de rezolvare a problemelor și adaptabilitatea* la noile tehnologii. *Nour Apostol* a explorat resursele de predare a artelor vizuale pentru o școală a viitorului, evidențiind utilizarea platformelor digitale precum Tinkercad și Canva pentru a stimula creativitatea și abilitățile de design ale copiilor [3].

Instrumentele digitale oferă posibilitatea de *a explora diferite tehnici* artistice rapid și eficient. De exemplu, un copil poate experimenta cu pictura digitală fără să fie limitat de materiale sau timp. Mai mult, utilizarea tehnologiei *permite compararea și evaluarea propriilor lucrări*, dezvoltând astfel *gândirea critică și autocunoașterea*.

Noi credem că educația trebuie să fie flexibilă și adaptabilă noilor generații de copii care cresc înconjurați de tehnologie. Prin activități interactive bazate pe realitate augmentată, realitate virtuală și aplicații artistice, copiii pot explora lumea artei într-un mod captivant. Un exemplu este *Google Arts & Culture*, care le permite să viziteze virtual muzee și să descopere capodopere ale artei mondiale.

Desigur, utilizarea tehnologiei în educația artistică vine și cu provocări: accesibilitatea la echipamente, necesitatea de formare a cadrelor didactice și echilibrarea dintre activitățile digitale și cele tradiționale. Implementarea unor ateliere digitale, parteneriate cu instituții culturale și utilizarea resurselor gratuite disponibile online pot facilita accesul la aceste tehnologii.

A integra instrumentele digitale în educația artistică nu înseamnă a renunța la tehnicile clasice, ci a le îmbogăți, oferindu-le copiilor uneltele necesare pentru a-și exprima creativitatea în moduri inovatoare. Prin aceste tehnologii, copiii nu doar că învață să creeze, dar își dezvoltă și abilități esențiale pentru viitor, cum ar fi adaptabilitatea, gândirea critică și colaborarea.

Unul dintre cele mai mari beneficii ale utilizării instrumentelor digitale este posibilitatea de a adapta procesul educațional la **ritmul și interesele fiecărui copil**. Platformele interactive și aplicațiile de artă digitală permit personalizarea activităților, oferind fiecărui copil oportunitatea de a explora tehnici și stiluri artistice în funcție de propriile preferințe. Copiii pot exersa și repeta anumite concepte artistice, ajustând dificultatea în funcție de progresul lor individual. Platformele digitale le permit să experimenteze liber, fără teama de greșeli definitive, încurajând inovația și gândirea divergentă.

Aplicațiile oferă sugestii și corecturi în timp real, ajutând copiii să înțeleagă mai bine principiile de design, culoare și compoziție. Pentru a integra tehnologia în educația artistică utilizăm diverse platforme digitale interactive cu ajutorul tabletelor și a ecranelor tactile pentru desen digital aplicate la diverse ateliere virtuale: *sesiuni de creație artistică în medii online colaborative*.

Integrarea tehnologiei digitale în educația artistică la nivel preșcolar ridică atât oportunități

valoroase, cât și provocări specifice. Pe de o parte, aceasta deschide noi orizonturi creative, oferind copiilor acces la instrumente interactive și experiențe imersive. Pe de altă parte, necesită o abordare echilibrată pentru a menține interacțiunea directă cu materialele tradiționale și pentru a dezvolta armonios gândirea artistică și expresivitatea. Identificarea soluțiilor adecvate presupune adaptarea strategiilor educaționale, formarea educatorilor și optimizarea resurselor disponibile, astfel încât tehnologia să devină un aliat în stimularea creativității și explorării artistice a copiilor.

Într-o lume din ce în ce mai digitalizată, copiii devin mai atrași excesiv de ecrane, ceea ce poate afecta experiențele lor senzoriale și creative. **Soluția** constă în crearea unui program echilibrat, în care tehnologia să fie utilizată ca un instrument complementar, nu ca principală metodă de explorare artistică. De exemplu, un copil poate exersa desenul digital într-o sesiune, iar în următoarea să picteze cu acuarele sau să modeleze lut, pentru a experimenta direct texturile și materialele. [4 p.1]

Nu toate grădinițele dispun de tablete, ecrane interactive sau software specializat pentru educația artistică. **Soluția** este utilizarea aplicațiilor gratuite și accesibile, precum **Tux Paint, Quiver, SketchBook**, care pot fi instalate pe dispozitive existente. De asemenea, cadrele didactice pot adapta resursele disponibile, folosind proiecții sau prezentări interactive pentru a oferi copiilor o experiență vizuală captivantă chiar și fără echipamente avansate.

Un alt obstacol este *lipsa de pregătire a educatorilor în utilizarea resurselor digitale* pentru activitățile artistice. **Soluția** constă în organizarea de ateliere de formare și sesiuni practice, în care educatorii să învețe să integreze tehnologia în mod creative: *organizarea de cursuri despre utilizarea **realității augmentate pentru explorarea artei**, crearea de animații simple sau combinarea tehnicilor digitale cu cele tradiționale pentru a sprijini exprimarea artistică a copiilor.*

Pentru ca tehnologiile digitale să fie integrate eficient în educația artistică la vârsta preșcolară, este esențial ca educatorii să fie bine pregătiți în utilizarea acestora. Programele de formare ar putea viza: instruire practice privind utilizarea aplicațiilor precum Tux Paint, ArtRage, Quiver sau SketchBook, strategii de îmbinare a activităților digitale cu cele tradiționale, pentru a asigura un echilibru educațional, modalități prin care educatorii pot analiza progresul copiilor în dezvoltarea creativității și a abilităților artistice prin activități digitale, dezvoltarea propriilor scenarii didactice interactive, adaptate nevoilor copiilor.

Atelierele practice, schimburile de experiență și ghidurile metodologice ce contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale educatorilor, asigurând o utilizare eficientă și creativă a tehnologiei în grădinițe.

Pentru a evalua impactul tehnologiilor digitale asupra dezvoltării artistice a copiilor, am realizat o comparație între metodele tradiționale și cele bazate pe tehnologie prezentate în tabelul 1.

**Tabelul 1. Metode tradiționale vs. metode digitale în educația artistică preșcolară**

| Aspect                           | Metode tradiționale                                    | Metode digitale                                           |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Materiale utilizate</b>       | Creioane, acuarele, lut, hârtie                        | Tablete grafice, aplicații interactive, VR/AR             |
| <b>Dezvoltarea creativității</b> | Explorare senzorială directă, libertate de expresie    | Experimentare rapidă, posibilități infinite de modificare |
| <b>Feedback și corectare</b>     | Învățare prin încercare și eroare, fără anulare rapidă | Corectare instantă, posibilitatea de revizuire            |

| Aspect                         | Metode tradiționale                            | Metode digitale                                          |
|--------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Accesibilitate</b>          | Necesită materiale fizice, uneori costisitoare | Necesită echipamente digitale, dar oferă resurse variate |
| <b>Gândirea spațială</b>       | Modelare directă, observare tridimensională    | Explorare virtuală, vizualizare detaliată a formelor     |
| <b>Incluziune educațională</b> | Limitată pentru copiii cu dizabilități motorii | Accesibilitate sporită prin funcții adaptate             |

Cercetările demonstrează că fiecare metodă are avantajele sale, iar cea mai eficientă abordare este combinarea celor două, permițând copiilor să beneficieze atât de experiențele tactile și senzoriale tradiționale, cât și de posibilitățile inovatoare oferite de tehnologie. Astfel, integrarea echilibrată a tehnologiilor digitale poate îmbogăți procesul educațional, sprijinind dezvoltarea artistică a copiilor într-un mod adaptat cerințelor actuale. Printr-o abordare echilibrată și strategică, grădinițele pot valorifica avantajele tehnologiei fără a neglija importanța contactului direct cu materialele și experimentarea senzorială esențială pentru dezvoltarea creativității la preșcolari.

Integrarea mediului digital în educația artistică preșcolară deschide noi orizonturi de explorare și experimentare, sprijinind dezvoltarea creativității copiilor. Prin utilizarea echilibrată a tehnologiilor, cadrele didactice pot transforma actul educațional într-o experiență captivantă și inovatoare.

În ultimii ani, tema explorării și experimentării artistice în mediul digital a captat tot mai mult interesul cercetătorilor și practicienilor din domeniul educației artistice, fiind abordată din perspective diverse, de la integrarea noilor tehnologii în procesul creativ până la impactul acestora asupra dezvoltării expresivității și gândirii vizuale a copiilor.

*Cătălina Secu* a publicat un articol intitulat „Experiențe și experimente în cadrul orelor de educație vizual-artistică. Învățarea prin descoperire, în care subliniază importanța învățării prin descoperire în educația artistică și rolul acesteia în dezvoltarea competențelor tinerilor pentru viață în secolul XXI [4].

*Claudia Bîrgăoanu* a analizat impactul tehnologiilor digitale asupra dezvoltării creativității la școlarii mici, evidențiind modul în care acestea pot transforma cum creativitatea este cultivată în rândul elevilor din învățământul primar.

Aceste lucrări oferă perspective valoroase asupra integrării mediului digital în educația artistică și a modului în care acesta poate sprijini învățarea prin explorare și experimentare.

Integrarea tehnologiilor digitale în educația artistică preșcolară reprezintă o oportunitate inovatoare pentru stimularea creativității și explorării artistice. Aplicațiile de desen digital, realitatea augmentată și realitatea virtuală contribuie la dezvoltarea abilităților tehnice și a gândirii critice a copiilor, oferind experiențe interactive și captivante.

Printre resursele educaționale utilizate se numără aplicațiile Tux Paint, ArtRage și SketchBook, care permit preșcolarilor să experimenteze tehnici artistice variate. Activități precum "Explorăm natura prin desen" sau "Atelierul micilor pictori" facilitează învățarea combinării culorilor și a detaliilor grafice printr-o abordare ludică. De asemenea, aplicația Quiver transformă desenele copiilor în modele 3D interactive, sporind percepția vizuală și comprehensiunea spațială. *Cercetătorii Ungureanu E., și Gînju S.,* au realizat o retrospectivă teoretico-metodologică a învățării prin descoperire, subliniind importanța acesteia în familiarizarea preșcolarilor cu natura și în dezvoltarea abilităților de investigare a realității. [6]

Realitatea augmentată și virtuală oferă posibilitatea explorării tridimensionale a formelor și texturilor, facilitând o mai bună înțelegere a proporțiilor și echilibrului artistic. Aplicații precum AR Mak permit modelarea digitală a obiectelor, contribuind la dezvoltarea gândirii spațiale și a coordonării mână-ochi.

Implementarea acestor tehnologii necesită stabilirea unor obiective educaționale clare și echilibrarea activităților digitale cu cele tradiționale, pentru a asigura o dezvoltare armonioasă a preșcolarilor. Totodată, formarea cadrelor didactice și accesibilitatea resurselor digitale sunt aspecte esențiale pentru integrarea eficientă a acestor instrumente în procesul educațional.

Prin utilizarea echilibrată a tehnologiei și a materialelor tradiționale, educația artistică preșcolară devine un proces interactiv, adaptat nevoilor actuale, stimulând curiozitatea și exprimarea creativă a copiilor.

#### Referințe bibliografice:

1. Curriculum pentru Educație Timpurie. Chișinău: Editura Lyceum. 2019. ISBN 978-99753285-7-9.
2. NOUR-APOSTOL, Z. Artele vizuale resurse didactice pentru o școală a viitorului . In: Cercetare, inovare, dezvoltare, Ed. Vol. II, 19 aprilie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, Vol. II, pp. 10-16. ISBN 978-9975-48-207-3. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/10-16\\_30.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/10-16_30.pdf) (Accesat 06.03.2025)
3. NOUR-APOSTOL, Z. Valorificarea resurselor artelor vizuale – metodă eficientă în educația elevilor din clasele primare. In: *CULTURA ȘI ARTA: cercetare, valorificare, promovare*, 8 decembrie 2023, Chișinău. Chișinău: 2024, pp. 121-128. ISBN (pdf) 978-9975-176-04-0. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/121-128\\_23.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/121-128_23.pdf) (Accesat 09.03.2025)
4. ORDEAN, S. M. Integrarea tehnologiei în activitățile preșcolare: avantaje și provocări. 2024. Revista Educație ISSN: 1582-909X.
5. SECU, C. Experiențe și experimente în cadrul orelor de educație vizual-artistică. Învățarea prin „descoperire”. Publicat în revista EDICT, 24 martie 2022. ISSN: 1582-909X.
6. UNGUREANU, E.-N. Retrospectiva teoretico-metodologică a învățării prin descoperire în vederea familiarizării preșcolarilor cu natura. Theoretical-methodological retrospective of learning through discovery in order to familiarize preschoolers with nature / Eugenia-Nadia Ungureanu, Stela Gînju // Revista de științe socioumane. - 2022. - Nr. 1 (50). - P. 21-36. - ISSN 1857-0119 ISSN-e 2587-330X. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/21-36\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/21-36_1.pdf) (Accesat 09.03.2025)

CZU: 391.2:746.34

## CÂMPURILE ORNAMENTALE ALE CĂMĂȘII CU ALȚIȚĂ

### THE ORNAMENTAL FIELDS OF THE SHIRT WITH ALȚIȚĂ

*Olesea ENACHI, doctorandă,  
Republica Moldova*

*Olesea ENACHI, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID: 0009-0006-2525-0251  
e-mail: [enachiolesea7@gmail.com](mailto:enachiolesea7@gmail.com)*

**Rezumat.** În lucrarea de față, mă voi referi la modul de decorare și orientarea câmpurilor ornamentale respectate la coaserea cămășii cu alțiță, element de identitate culturală în Republica Moldova și România, inclusă pe Lista Patrimoniului Cultural Imaterial al Umanității. Specificul cămășilor românești este asigurat de echilibrul și armonia dintre spațiul alb al pânzei și părțile împodobite cu motive decorative, fără a avea niciodată efectul de „încărcat”, predominând albul. În zonele în care pieptul era acoperit de pieptar sau salbe, ornamentul împodobește predominant mâneca. Astfel, cămașa din orice zonă etnografică a fost ornamentată prin broderie pe partea superioară a mânecii. Cele două reguli de bază ale broderiei tradiționale românești sunt repetiția și alternanța. Alțița este partea brodată care marchează umerii. Pe mânecă se broda un râu central, două, trei sau cinci râuri. Râurile costeșate de pe cămășile românești sunt distanțate, nefiind cusute foarte des. Ele se pot repeta cu un motiv identic, dar cel mai adesea râurile alternează. Gulerul sau brezarăul, ca modalitate de finalizare a stănilor, în partea superioară a cămășii, adică în jurul gâtului, s-a folosit, de regulă, în nordul Moldovei, fiind realizat în punctul de cusătură numit „drug”. Gulerul/ciupagul s-a folosit în toate zonele etnografice. Brățara, brezarăul sau fodorul finalizează partea de jos a mânecii, iar în Moldova este răspândit, pe lângă acestea două, și brezarăul.

**Cuvinte-cheie:** câmpuri ornamentale, cămașă cu alțiță, alțiță, râuri, guler.

**Abstract.** The paper, discuss the method of decoration and the orientation of ornamental fields observed when sewing the shirt with alțiță, an element of cultural identity in the Republic of Moldova and Romania, included on the Intangible Cultural Heritage of Humanity List. The specificity of Romanian shirts is ensured by the balance and harmony between the white space of the cloth and the parts decorated with ornamental motifs, without ever having the effect of being "loaded," with white predominating. In areas where the chest was covered by a breastplate or beads, the ornament predominantly adorned the sleeve. Thus, the shirt from any ethnographic area was ornamented with embroidery on the upper part of the sleeve. The two basic rules of traditional Romanian embroidery are repetition and alternation. Alțiță is the embroidered part that marks the shoulders. A central river, or two, three, or five rivers are embroidered on the sleeve. The ribbed rivers on Romanian shirts are spaced apart and are not sewn very often. They can be repeated with an identical motif, but most often, the rivers alternate. The collar, or brezarău, as a way of finishing the stand, in the upper part of the shirt (around the neck), was usually used in northern Moldova and employs a stitching point called "drug." The collar/ciupag was used in all ethnographic areas. The bracelet, brezarău, or fodorul to finish the lower part of the sleeve: both the bracelet and the fodorul were used, and in Moldova, in addition to these two, the brezarău was also used.

**Keywords:** ornamental fields, shirt with alțiță, alțiță, rivers, collar.

Înscrierea artei cămășii cu alțiță pe Lista Patrimoniului Cultural Imaterial al Umanității, deschide noi perspective de aprofundare a cercetărilor acestei piese vestimentare, în special a aspectelor mai puțin elucidate. Decorul cămășii cu alțiță merită noi abordări, pentru a înțelege mai bine principiile creative după care s-au condus creatorii populari.

Conform clasificării realizate de Maria-Hedvig Formaggiu, cămașa cu alțiță este inclusă în categoria cămășilor carpatice (tipul I) și este considerat un element distinctiv al culturii populare

românești<sup>1</sup>. Cămașă fiind foarte răspândită în mai multe zone etnografice românești și-a constituit un specific artistic complex care necesită să fie explicat. Voi pune în valoare *câmpurile ornamentale* ale cămășii cu altiță. Studiile anterioare au acordat atenția cuvenită și putem observa că mai mulți autori au prezentat compoziția tripartită a decorului mânecii cămășii. Prin urmare, decorul cusut se plasează în mod constant în aceleași zone ornamentale, inclusiv la piesele confecționate pentru a fi purtate în zilele lucrătoare<sup>2</sup>. În baza cercetărilor anterioare, s-a stabilit că această piesă vestimentară are câmpurile ornamentale, în spațiul cultural românesc, atât în România cât și în Republica Moldova.

Cămașa are un rol central în costumul tradițional, fiind piesa fundamentală care definește întregul ansamblu vestimentar. De aceea, ea este împodobită cu o mare atenție, folosind tehnici de broderie și țesut. Astfel, cămașa devine cea mai complexă piesă vestimentară din punct de vedere artistic, reflectând măiestria și creativitatea meșteritei care a realizat-o. Este cunoscută cel mai frecvent sub numele de „cămașa femeiască cu altiță” (cu „latiță”, „lătițariu”, „umăr”, „umerăș”) sau cămașă/cămeșă cu altiță, cămașă/cămeșă încrețită la gât, cămașă/cămeșă de sărbătoare, cămașă/cămeșă națională. În părțile nordului și în Câmpia Sorociei se spunea cel mai des „cămașa fetelor”<sup>3</sup>.

Haina se caracterizează prin constanța următoarelor câmpuri ornamentale: altița, încrețul de sub altiță, râurile de-a lungul mânecii, gulerul („obinzica”), șirurile ornamentale de pe piept, de o parte și de alta a deschizăturii cămășii și brățara. Ne propunem să analizăm și să evidențiem importanța și valoarea fiecărei componente care conlucrează la întregirea decorului acestei piese vestimentare. Este important să remarcăm aici că specificul cămășilor românești este asigurat de echilibrul și armonia între spațiul alb al pânzei și părțile împodobite cu motive decorative, fără a avea niciodată efectul de „încărcat”, predominând albul. În societatea rurală, ornamentul a fost în acord cu rolul funcțional al cămășii și cu celelalte piese care alcătuiesc costumul. În zonele în care pieptul era acoperit de pieptar sau salbe, ornamentul împodobește predominant mâneca. Astfel, cămașa tradițională din orice zonă etnografică a țării s-a ornamentat prin broderie pe partea superioară a mânecii. Tehnicile de cusut sunt extrem de vechi. Deprinderea lor începe odată cu apariția îmbrăcăminte. Cusăturile au avut o răspândire generală, fiind utilizate la toate piesele de îmbrăcăminte și încălțăminte pentru prinderea părților componente. Cusăturile ornamentale au apărut ca un nou gen decorativ. Faptul că broderiile permiteau marcarea unor deosebiri semnificative între oameni, clase sociale și comunități omenești a constituit un puternic stimulent în dezvoltarea și diferențierea lor zonală, națională, internațională. Broderia, după cum rezultă din documentele cercetate, nu a apărut ca o artă independentă, ci ca o tehnică decorativă aplicată. În paralel cu dezvoltarea artei casnice a broderiilor, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, producția de broderii a fost integrată în sistemul manufacturier. Ulterior, această activitate a fost realizată și prin mijloace industriale, cu ajutorul mașinilor de brodat.

Compoziția câmpurilor ornamentale pe mânecile cămășilor cu altiță este formată din trei unități distincte, numită compoziție tripartită, constituind elementele stabile ale compoziției: altița,

---

<sup>1</sup> FORMAGIU, Hedvig Maria. *Portul popular din România*. Catalog tipologic. București. Muzeul de Artă Populară, 1974. p. 28.

<sup>2</sup> FLORESCU, Florea Bobu. PETRESCU, Paul, *Arta Populară Românească* ed. Academiei Republicii Socialiste România. București, 1969. p.450.

<sup>3</sup> BUZILĂ, Varvara. „Retică vestimentară: cămașa cu altiță/ Rhetoric of dress: the blouse with „altiță”. Chișinău 2022, ISBN 978-9975-163-16-3. p.18.

<sup>4</sup> BĂNĂȚEANU, Tancred. *Arta populară Bucovineană*. Suceava, Ediția a II-a, 1975. p. 286.

încrețul și râurile sau tabla. Compoziția tripartită este cea mai răspândită pe întregul teritoriu al României, cât și în Republica Moldova. Această compoziție este caracteristică și populației huțule, care denumește acest tip de cămașă „vološka”, adică „românească” și apare în R.S.S. Moldovenească și în R.S.S. Ucraina<sup>4</sup>

Voi menționa schemele compoziționale din lucrarea *Costumul popular din Republica Moldova*, ghid practic, de Dr. Varvara Buzilă unde sunt desenate modalitățile de compunere a câmpurilor ornamentale ai cămășii cu altiță (Împărțirea tripartită a decorului mânecii)<sup>5</sup>. Sunt remarcabile proporțiile compoziției tripartite ale mânecii cămășii: registrul altiței este de trei ori mai mare decât al încrețului și este structurat din 3 sau 5 rânduri (când lățimea unui rând întrece lățimea degetului), ori din 7 sau 9 (dacă acestea sunt foarte înguste), plasate paralel cu încrețul. Rândurile sunt ierarhizate cu intervale între ele. Cel de sus este puțin detașat de celelalte, încât finalizează compoziția<sup>6</sup>, (foto1). Fiecare rând al altiței constă din repetarea lineară a unor motive geometrice (foto 2), sau avimorfe (foto 3) sau fitomorfe (foto 1), puse în valoare cu ajutorul diferitelor culori. Analizând colecțiile muzeale, putem deduce că vechile altițe nu aveau motive vegetale sau naturaliste. Dar în ultima etapă de dezvoltare a costumului popular în satele raionului Camenca din Transnistria și cele românești din Bucovina, adică în zonele unde costumul a fost purtat mai îndelung, au fost incluse în decorul altiței și astfel de motive<sup>7</sup>.



Foto1



Foto2



Foto 3

**Orientarea câmpurilor ornamentale** la altiță, care este alcătuită din șiruri geometrice cu elemente sau motive elaborate ce se repetă la aceeași distanță, cel mai des fiind șirul elementelor geometrice repetate alternativ. Motivele ornamentale pot fi simetrice cu axul vertical și formează o simetrie bilaterală (fig. 1), care dă o direcție strict verticală, sau pot fi simetrice cu axa înclinată

<sup>5</sup> BUZILĂ, Varvara. *Costumul popular din Republica Moldova*. ghid practic; Chișinău, 2012. (anexe).

<sup>6</sup> Idem, Op.cit., p.74.

<sup>7</sup> Idem, Op.cit., p.75.

(fig. 2) sau asimetrice (fig. 3), care trebuie obligatoriu orientate către spate. Râurile sunt orientate spre laterale, raportându-se la o axă imaginară central sau de jos în sus.

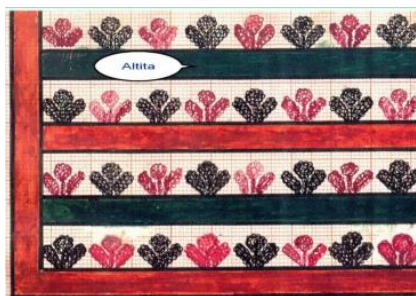


Fig. 1

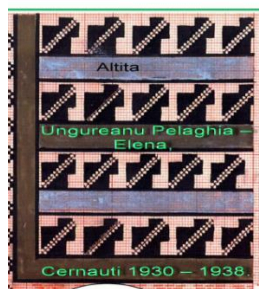


Fig. 2



Fig. 3

Cele două reguli de bază ale broderiei tradiționale românești sunt repetiția și alternanța. Astfel, de exemplu: rândurile din altiță se pot repeta identic (foto 4), (foto 4.1) sau în rând pui săriți (foto 5), (foto 5.1); sau pot alterna un rând de pui săriți cu un rând de pui legați (foto 6), (foto 6.1).

**Altita** este partea brodată care marchează umerii. Ea poate fi o bucată separată de pânză, cusută de mânecă, sau poate reprezenta o porțiune de motive brodate pe mâneca lăsată întreagă, de la gât la încheietura mâneii. Scrânciobul este structura altiței, separând rândurile cu motive ornamentale și se coase cu punctul de cusătură „șinătău”, ocupând cam două treimi din suprafața altiței. Rândurile din altiță se succed, repetând motivele ornamentale sau alternându-le. Motivele din rândurile altiței se cos direct pe șinătăul scrânciobului, fără distanță de fire de pânză. La cămășile moldovenești, cele două altițe se încadrau, de obicei, în lățimea unei pânze țesute în casă, care măsura aproximativ 40-50 cm; respectiv, marginea pânzei era folosită ca margine din partea de sus a altițelor. La cămășile din sudul țării, întâlneam bucăți de pânză de câțiva centimetri adăugate în partea de sus a altiței, pentru a se asigura înălțimea necesară crețurilor de la guler.



Foto 4



Foto 4.1



Foto 5



Foto 5.1



Foto 6



Foto 6.1

**Încrețul - funcțional/nefuncțional/decorativ** este elementul care ține echilibrul dintre cele două componente - altiță și râuri. În cadrul unității compoziționale a cămășilor cu altiță este foarte precis delimitată și totodată puternic imprimată personalitatea componentelor. Dacă altița și râurile adună culoare și varietate de motive, încrețul se menține în dominanta unei singure culori, ritmând un număr redus de motive (foto 7.1), (foto 7.2), (foto 7.3), (foto 7.4). Îl scoate în evidență și puterea contrastului dintre discreția tonurilor sale de alb, gri, galben sau ocru, în opoziție cu policromia celorlalte compartimente. Cămășile vechi erau, în general, monocrome, brodate cu negru sau cu roșu sau vișiniu, iar încrețul, care separa din punct de vedere cromatic altița de mânecă, era brodat în nuanțe de galben<sup>8</sup>.



Foto 7.1



Foto 7.2



Foto 7.3



Foto 7.4

<sup>8</sup> BĂNĂȚEANU, Tancred. *Arta populară Bucovineană*. Suceava, Ediția a II-a, 1975. p. 309.

**Ornamentarea râurilor de pe mâneci**, individualitatea câmpurilor ornamentale ale acestora și a compozițiilor decorative, determină caracterul specific, stabilind în cadrul regiunii o varietate, reflectată deseori în alegerea ornamentelor, manifestate chiar de la o comună la alta. Pe mânecă se broda un râu central drept, cămașă din Muzeul Etnografic al Moldovei, Iași (foto 8), sau râu central drept susținut cu pui săriți deseori în spate, cămașă cu altiță, Bălți, Hotin, în Muzeul Etnografic al Moldovei, Iași, sec. XX (foto 8.1), sau râu central drept susținut cu pui săriți din ambele părți ale lui, cămașă cu altiță, nr. inv. 1433-9, sec. al XIX-lea, 4/4 din Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, Chișinău (foto 8.2)<sup>9</sup>, sau râu central cu axă dreaptă pe mijloc, cu ramurile plasate simetric, reprezentând pomul (foto 8.3). Râurii costișăți de pe cămășile românești sunt distanțați, nefiind cusuți foarte des. Ei se pot repeta cu un motiv identic, dar cel mai adesea ei alternează. Ca exemplu pot servi cămăși din Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, Chișinău (foto 9); cămașă din Muzeul de Etnografie al Transilvaniei, Cluj (foto 9.1). Foarte des este întâlnită o axă pe mijloc cu ramurile alternate ca distanță, care formează un pom, în Nordul Moldovei, Centru și partea stângă a Nistrului, de exemplu, raionul Camenca, Podoimița (foto 10). Cămășile cu râurii care reprezintă un ax pe mijloc drept sau frânt cu ramurile elaborate și pui săriți din Nordul Moldovei, inclusiv din Bucovina, cămașă din Muzeul Etnografic al Moldovei, Iași (foto 11). La unele cămăși moldovenești, atunci când motivul este floral și puii sunt legați, ansamblul este numit „creangă”, cămașă din Muzeul de Etnografie al Transilvaniei, Cluj (foto 12). Cămășile cu râurii orizontali, un exemplu fiind cămașa cu nr. de inv. 138, clasată în categoria Tezaur, sec. XIX, 4/4, din Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală, Chișinău (foto 13)<sup>10</sup>.



Foto 8



Foto 8.1

<sup>9</sup> BUZILĂ, Varvara. „Retică vestimentară: cămașa cu altiță/ Rhetoric of dress: the blouse with „altiță”. Chișinău 2022, ISBN 978-9975-163-16-3. p.143.

<sup>10</sup> Idem, p.111.



Foto 8.2



Foto 8.3



Foto 9



Foto 9 .1



Foto 10



Foto 11



Foto 12



Foto 13

**Râuri pe piepți:** cele mai frecvente compoziții se rezumă la încadrarea motivelor în șiruri verticale, divers dimensionate, grupate simetric pe ambele laturi ale deschizăturii. Încadrările câmpurilor ornamentale pe piepți sunt mult mai constante și mai puțin variate. Mâneca cu altită se acordă, în special, cu piepții, în ceea ce privește ornamentele dispuse liniar, asemănătoare cu ale

râurilor. Spatele reprezintă șiruri asemănătoare cu cele de pe piept. Multe ii din nordul Moldovei, în special raionul Edineț, se diferențiază de restul iilor din țară, tocmai prin reluarea aceluiași motive plasate pe verticală, atât pe față, cât și pe spate. De remarcat că aceasta se observă, în special, la iile cu brezărău. Distanța dintre râurile de pe față cămășii este de aproximativ 6-7 cm, raportată la axa centrală a pieptului (foto 14), (foto 15).



Foto 14



Foto 15

### **Gulerul/brezărăul.**

Brezărăul este o modalitate de finalizare a stanului, în partea superioară, sub formă de o ață pe care se adună prin încrețire cutele pentru a ajusta gaura la baza gâtului, atât stanul, cât și mânecile cămășii femeiești. Este mai răspândit în nordul Moldovei și tehnica cel mai des folosit la coaserea lui este punctul de cusătură numit „drug”. Partea din jurul gâtului se încrețește, trecând acul cu o ață groasă numită „șnur”, în formă de spirală, de-a lungul drugului (foto 16). O altă modalitate de strângere a stanului și mânecilor cămășii la gât este gulerul, care s-a folosit în toate zonele etnografice, numit și ciupag, (foto 17).



Foto 16



Foto 17

**Brățara/brezăraul/fodorul** Pentru partea de jos a mânecii s-a folosit atât brățara (foto 18); (foto 18.1), cât și fodorul, (foto 19). În Moldova s-a folosit pe lângă acestea două și brezăraul (foto 20).



Foto 18



Foto 18.1



Foto 19



Foto 20

Întregirea aspectului artistic al cămășii se face cu ajutorul unei tehnici funcționale și artistice, numite „cheițe”, căci cu ajutorul ei se încheie părțile hainei. Cheițele sunt un element de ornamentică mai mult sau mai puțin dezvoltat, realizat uneori în culori sau în semitonuri, completând în acest mod aspectul decorativ al cămășii.

Trebuie să generalizăm că expresia artistică a motivelor și a grupurilor ornamentale se datorează și tehnicilor de cusut aplicate, caracteristicilor firelor cu care se brodează și a fluturilor (paietelor). Datorită cumulării energiilor științifice a fost atestată o mare varietate de puncte de cusut de care s-au folosit creatorii pentru a îmbogăți aspectul decorativ al cămășii cu alțiță. În cele mai reușite exemplare broderia se lucrează la două fire de pânză, adică se iau două fire de pânză pe ac sau la trei fire de pânză dacă aceasta este deasă. Ața cu care se coase este groasă, ca să nu se vadă pânza de sub ea. Utilizate frecvent la nivel de comunități și zone aceste tehnici au configurat un anumit aspect artistic relevant, împrăștiat cu diverse influențe, inclusiv de la curțile domnești.

**Concluzie.** Decorul cămășii cu alțiță, realizat prin broderie se caracterizează atât prin diversitate, cât și printr-o unitate armonioasă a motivelor și grupurilor ornamentale, a culorilor, tehnicilor, păstrate în virtutea tradițiilor populare. Grupurile ornamentale care definesc caracterul

decorativ al cămășii cu altiță și-au păstrat rostul pentru că sunt destul de vechi și au fost investite mereu cu semnificații.

**Referințe bibliografice:**

1. BĂNĂȚEANU, Tancred. *Arta populară Bucovineană*. Suceava, Ediția a II-a, 1975. 501p.
2. BUZILĂ, Varvara. *Cercetători, purtători și admiratori ai costumului tradițional în secolul al XXI-lea*. Ed. EPIGRAF, Chișinău 2022, ISBN 978-9975-60-483-3. 263 p.
3. BUZILĂ, Varvara. *Costumul popular din Republica Moldova*. ghid practic, Chișinău, 2012. 159 p.
4. BUZILĂ, Varvara. *Retorică vestimentară: cămașa cu altiță / Rhetoric of dress: the blouse with „altiță”*. Chișinău 2022, ISBN 978-9975-163-16-3. 312 p.
5. FLORESCU, Florea Bobu. PETRESCU, Paul, *Arta Populară Românească*. Ed. Academiei Republicii Socialiste România. București, 1969. 669 p.
6. FORMAGIU, Hedvig Maria. *Portul popular din România. Catalog tipologic*. București. Muzeul de Artă Populară, 1974. 340p.
7. TOMIDA, Ecaterina D. *Cusăturile și broderiile costumului popular din România*. București. 1972, 287 p.
8. NICOLESCU-VARONE G.T. *Portul național românesc*. Vol. I-II, București, 1933-1934.
9. NICOLESCU-VARONE G.T. *Costume naționale din România întregită*. Portul național românesc. Vol. II, București. Editura Ziarului Universul, 1940, 90 p.
10. SECOȘAN, E. PETRESCU, P. *Portul popular de sărbătoare din România*. București: Meridiane, 1984, 430 p.
11. STOICA, Georgeta. ONOIU, Georgiana. *Portul popular femeiesc din Suceava / Traditional Costumes of Women from Suceava*. București. SC ALCOR Edimpex SRL, 2015, 511 p.
12. STOICA, G. PETRESCU, P. BOCȘE, M. *Dicționar de artă populară*. București, 1985, 560p.

## CONSIDERAȚII PRIVIND CALITATEA VIEȚII ÎN BASARABIA ANILOR '30 AI SECOLULUI XX

### CONSIDERATIONS ON THE QUALITY OF LIFE IN BESSARABIA IN THE 1930S OF THE 20TH CENTURY

*Aurel FONDOS, doctorand  
Universitatea de Stat din Moldova*

*Aurel FONDOS, PhD students  
State University of Moldova  
ORCID: 0000-0001-8405-2745*

**Rezumat.** Articolul oferă o descriere a factorilor care au avut un impact asupra calității vieții în Basarabia anilor '30, perioadă marcată de multiple dificultăți, determinate în principal de condițiile economice, politice și sociale instabile. Conținutul studiului se bazează pe metoda de cercetare istorică, care a permis analiza contextului social, economic și politic al Basarabiei, în calitate de parte a României Întregite. Această abordare a implicat examinarea surselor primare și secundare, precum documente de arhivă, lucrări de specialitate și articole din presa vremii. Metoda istorică a fost utilizată pentru a reconstrui condițiile de trai ale populației basarabene, având în vedere evoluțiile politice și economice, dar și particularitățile sociale și culturale.

De asemenea, cercetarea oferă o înțelegere mai profundă a interacțiunii dintre structurile statului român și realitățile locale, precum și a impactului schimbărilor politice asupra vieții cotidiene a locuitorilor din regiune. Astfel, acești factori au impus o mare responsabilitate pentru autoritățile române, care au înțeles necesitatea unor schimbări fundamentale în domeniul infrastructurii, cum ar fi construcția de drumuri și căi ferate, electrificarea satelor, creșterea utilizării uneltelor agricole și a tehnologiilor de consum, pentru a îmbunătăți condițiile de trai ale populației. Schimbările din aceste domenii au avut un impact considerabil asupra calității vieții în Basarabia interbelică, atât în mediul rural, cât și în cel urban.

**Cuvinte-cheie:** autorități, calitatea vieții, dezvoltare, Basarabia, România întregită.

**Abstract.** The article provides a description of the factors that had an impact on the quality of life in Bessarabia in the 1930s, a period marked by multiple difficulties, mainly caused by unstable economic, political and social conditions. The content of the study is based on the historical research method, which allowed the analysis of the social, economic and political context of Bessarabia, as part of United Romania. This approach involved the examination of primary and secondary sources, such as archival documents, specialized works and articles from the press of the time. The historical method was used to reconstruct the living conditions of the Bessarabian population, taking into account political and economic developments, but also social and cultural particularities.

The research also provides a deeper understanding of the interaction between the structures of the Romanian state and local realities, as well as the impact of political changes on the daily life of the inhabitants of the region.

Thus, these factors imposed a great responsibility on the Romanian authorities, who understood the need for fundamental changes in the field of infrastructure, such as the construction of roads and railways, the electrification of villages, the increased use of agricultural tools and consumer technologies, in order to improve the existing situation. Changes in these areas had a considerable impact on the quality of life in interwar Bessarabia, both in rural and urban areas.

**Keywords:** authorities, quality of life, development, Bessarabia, unified Romania.

#### Introducere

În anii '30 ai secolului XX, calitatea vieții în Basarabia a fost considerabil influențată de criza economică globală din perioada 1929-1933.

În pofida acestor dificultăți sociale și economice, în perioada interbelică, procesul de îmbunătățire a condițiilor de trai a continuat în întregul Regat Român și, implicit, în Basarabia, fiind un factor important în îmbunătățirea calității vieții. Acest proces s-a manifestat prin

modernizarea domeniilor social-economice și, nemijlocit, a vieții cotidiene în mediul rural și urban.

În Basarabia, acest proces a inclus modernizarea rețelelor feroviare, electrificarea localităților, construirea infrastructurii, drumurilor, podurilor, școlilor și altele. Eforturile depuse în aceste domenii, atât în comunitățile rurale, cât și în cele urbane, au dus, pe parcursul timpului, la un progres social semnificativ.

„În consecință, o problemă majoră a fost determinarea principalului domeniu de dezvoltare, precum electrificarea rurală. După cum a subliniat savantul George Ciulpan din Societatea Generală de Gaz și Electricitate București, „satele, înainte de a primi o cultură, trebuie pregătite, înzestrate, îmbogățite, prin orice mijloace, adică acel confort care le lipsește trebuie creat prin mijloace proprii” [6, p. 10–11]. Aceasta înseamnă, până la urmă, civilizarea traiului în mediul rural prin electrificare, iar fiind o comunitate de familii de țărani, reprezintă o parte importantă a societății românești.”

Astfel, îmbunătățirea calității vieții în perioada de referință s-a manifestat și prin modernizarea ramurilor economice, mecanizarea proceselor agricole și îmbunătățirea bunurilor materiale din gospodăriile țărănești, îmbunătățirea alimentației, modernizarea industriei și electrificarea acesteia, care au stimulat creșterea standardelor de viață ale locuitorilor basarabeni și altele. Dezvoltarea industrială a provinciei era mai mult orientată spre satisfacerea necesităților locale. Era strâns legată de relațiile economice, condițiile materiale, tehnice și sociale ale acestei părți ale țării. În perioada interbelică, au fost restabilite și construite mai mult de 3.000 de întreprinderi industriale mari și mici. Printre ramurile industriale cu ritmuri mai rapide de dezvoltare, se remarcă industria alimentară [10, p. 1]

### **Infrastructura**

În același timp, altfel era starea lucrurilor în infrastructura Basarabiei, care a cunoscut o modernizare spectaculoasă în perioada de referință. În doar trei ani (1918-1921), a fost schimbat ecartamentul căilor ferate (de la cel rusesc, mai larg, la cel european). Datorită eforturilor depuse de conducerea României, în Basarabia au fost consolidate, reconstruite sau construite noi căi ferate, cum ar fi, de pildă, traseul Chișinău–Bălți, cu o lungime de 85 km, cel dintre stația Revaca (Chișinău) și Căinari, care scurta drumul spre Galați cu 61 km [12, p. 5]. Între Chișinău și București circulau trenuri rapide și accelerate, care aveau vagoane directe spre Cluj și alte orașe.

Mai puțin progres se evidențiază în localitățile rurale, unde populația locală, ca urmare a crizei mondiale (1929–1932), ducea lipsă de resurse financiare pentru construcția drumurilor și podurilor. În situația dată, grație autorităților locale care, pentru ameliorarea situației create, au întreprins măsuri complexe privind asigurarea cu resurse, precum executarea lucrărilor de construcție a drumurilor județene și locale, terasamentelor, întreținerea lor prin prestații, porumb și bani [1, p. 60].

Pe de altă parte, în cercetarea realizată asupra documentelor de arhivă din fondul Agenției Naționale a Arhivelor se denotă că Armata Română a contribuit considerabil la dezvoltarea rețelei de șosele moderne. Autoritățile militare din provincie își dădeau bine seama de necesitatea strategică a unor schimbări radicale în domeniul infrastructurii, construcției și modernizării drumurilor și altor căi de comunicație, pentru schimbarea situației existente. Realizarea lor urma să contribuie la sporirea potențialului economic și la ameliorarea situației categoriilor largi ale populației din Basarabia [5, p. 90].

În anii 1919–1920, s-a construit doar o singură șosea care lega orașul Hâncești de localitățile de la Prut, iar construcția celorlalte era mereu amânată. În 1920, la insistența

Comandamentului Militar al Basarabiei, s-a început construcția șoselei Chișinău – Băcioi – Gara Zloți. Drept rezultat, s-au executat 150 km de terasamente de șosele, cu munca militarilor și a populației locale [5, p. 90].

În Basarabia au fost reparate sau construite din nou numeroase poduri și podețe: dacă în 1919 existau 620 de poduri, cu o lungime de 4.261 m, până în anul 1940 s-au mai construit 4.105 poduri cu o lungime de 17.989 m. Prutul era un râu navigabil, cu transport fluvial intens. În Basarabia s-au construit, de asemenea, trei aeroporturi – la Chișinău, în 1921, la Cetatea Albă și Ismail, în 1935 [12, p. 6; 13, pp. 118-123]. Acest volum mare de lucrări, care a continuat impetuos și în anii '30, a demonstrat că autoritățile române din Basarabia au identificat strategic dezvoltarea rețelelor de drumuri și a infrastructurii ca elemente critice în modernizarea vieții și bunăstării populației locale.

În această privință, autoritățile militare române din Basarabia depuneau concomitent eforturi continue pentru îmbunătățirea și construcția drumurilor de diferite categorii.

Prin urmare, în Planul de lucru al ministrului general Rășcanu, publicat în *Cuvânt Moldovenesc* din 26 iulie 1931, într-un capitol cu denumirea „Refacerea șoselelor cu sprijinul oștirii”, a fost anunțat că „date fiind mijloacele aproape inexistente de care județele din această provincie dispun azi, voi face apel imediat la mâna de lucru militară, cu ajutorul căreia nădăjduiesc și pot începe chiar din luna august refacerea acestor șosele atât de necesare vieții economice de peste Prut” [2, p. 1]. Cu implicarea activă a armatei, s-au construit șosele care legau orașele Hotin și Cernăuți prin șoseaua Otaci – Grozinți – Colincăuți, Soroca cu Florești, Cahul cu gara Traian Val. Rețeaua de șosele, mai exact porțiuni de șosea și drumuri pietruite, lega porturile Reni, Chilia și localitățile din jur [2, p. 2]. Astfel, în articolul *Dl ministru general Rășcanu în nordul Basarabiei*, publicat în *Cuvânt Moldovenesc* din 25 septembrie 1931, se menționa că generalul Rășcanu a inspectat nordul Basarabiei. A stat de vorbă cu populația, a întreținut discuții cu autoritățile. La Soroca, a spus că face ca ministru numai administrație și că va fi neîngăduitor cu cei care nu-și fac datoria, și cu cei care se ocupă cu politica. Arăta că la zi activau 12.000 de soldați la șosele. Guvernul a dat în acest scop 40 mil. lei. Pentru anul următor era proiectată continuarea și desfășurarea lucrărilor începute [3].

În contextul celor relatate, o atenție sporită asupra importanței procesului de construcție și monitorizare a rețelelor de drumuri și poduri în perioada anilor 1939–1940 a fost acordată de Marele Stat Major al Armatei Române. Acest fapt a fost documentat în dispozițiunea Ministerului Lucrărilor Publice și al Comunicațiilor (Serviciul Drumurilor Naționale Chișinău) [4, f. 1]. Delegatul Marelui Stat Major, maior M. Barac, avea misiunea de a colecta informațiile și datele despre lucrările executate, problemele apărute, consultarea și sprijinul la soluționarea lor.

Potrivit datelor furnizate de istoricul Luminița Giurgiu, în lucrarea *Conceptia Consiliului Superior al Apărării Țării privind dezvoltarea drumurilor în perioada interbelică*, la nivel național, de-a lungul celei de-a doua jumătăți a perioadei interbelice, procesul de construcție și modernizare a rețelei de drumuri pentru nevoile populației statului întregit a fost în permanentă prioritate. Astfel, „pentru anul 1938 a fost planificată modernizarea a 1.200 km, pe rutele Focșani – Bacău – Roman, Botoșani – Dorohoi – Cernăuți – frontieră; Sușița – Tecuci – Bârlad – Crasna – Huși – Chișinău; Fundata – Pitești – Râmnicu Vâlcea – Govora; Pitești – Curtea de Argeș; Sebeș – Deva – Arad – Timișoara; Cluj – Dej – Hamleu și Bazargic – Balcic, cu o finanțare de 800 milioane lei” [9, p. 94].

## Electrificarea

Alt progres semnificativ în modernizarea economiei și îmbunătățirea calității de viață a populației basarabene a fost factorul electrificării localităților și a ramurilor de producție din Basarabia. Problema electrificării urbane și îndeosebi rurale este direct conectată cu civilizarea comunităților basarabene.

În acest sens, vom face din nou referire la cunoscutul savant și funcționar George Ciulpan, preocupat de viața satului și entuziasmat de ideea electrificării rurale, care menționa că: „Țăranii mănâncă din aceeași strachină, la aceeași masă câte cinci inși; când le era sete, se rânduiau toți să bea cu aceeași cană; somnul și-l dormeau într-o singură odaie, căci mai păstrau una pentru primirea musafirilor la zile mari. Lampa cu petrol în casele țăranilor e un pas mai mult în civilizație, față de opaițul cu un secol în urmă, dar ea a fost depășită de o altă valoare, care sporește câmpul vieții noastre: electricitatea” [6, p. 51].

Iluminatul stradal era considerat un serviciu inteligent și modern, creat de autorități și companiile tehnice pentru cetățeni. Avea drept scop oferirea unui mediu de locuit adecvat și securizat pentru cetățeni, prin iluminarea eficientă a străzilor pe timp de noapte.

Cu siguranță, majoritatea locuitorilor satelor basarabene au trăit trista experiență în perioada rece a anului, când ziua devine mai scurtă, iar străzile și hudițele sunt întunecate, înghițite de beznă, iar deplasarea este nesigură pe ulicioarele neiluminate. Era trist când se întuneca devreme, iar copiii încă nu se întorseseră de la școală, când părinții ori bunicii stăteau cu griji și îi așteptau acasă.

Așadar, indiscutabil, importanța soluționării problemei electrificării localităților rurale era majoră. Pentru a vizualiza situația și statistica electrificării la nivel național, analiza datelor de electrificare a Basarabiei în 1930, în comparație cu alte provincii în perioada de referință, se împarte astfel [6, p. 36].

**Tabelul 1. Situația și statistica de electrificare la nivel național**

| PROVINCII    | Motoare hidraulice |               | Motoare electrice           |                                       |
|--------------|--------------------|---------------|-----------------------------|---------------------------------------|
|              | cu roți            | cu turbine    | primind curent din exterior | primind curent de la centrala proprie |
| Muntenia     | 1 636              | 32 339        | 57 733                      | 39 486                                |
| Ardeal       | 4 128              | 27 385        | 26 666                      | 27 209                                |
| Banat        | 322                | 14 227        | 4 610                       | 3 175                                 |
| Moldova      | 1 111              | 2 193         | 5 276                       | 9 570                                 |
| Oltenia      | 1 625              | 399           | 1 616                       | 239                                   |
| Basarabia    | 462                | 319           | 326                         | -                                     |
| Bucovina     | 2 308              | 790           | 955                         | 4 821                                 |
| Dobrogea     | —                  | —             | 163                         | 20                                    |
| <b>Total</b> | <b>12 090</b>      | <b>77 652</b> | <b>94 395</b>               | <b>84 520</b>                         |

După cum se vede din tabel, situația în Basarabia privind asigurarea cu motoare hidraulice și electrice era foarte scăzută. Motivul este evidentă lipsă a apelor și mai puțin a lipsei capitalurilor [6, p. 36].

**Tabelul 2. Statistica puterii de electricitate instalată în agricultură, (din care se poate urmări modul cum este deservită fiecare provincie) [6. p. 37]**

| <b>Provincii</b> | <b>Ciclul de viață al produsului holonic (C.V. P.H.)</b> | <b>Kilowatt-oră (K. W.)</b> |
|------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Muntenia         | 33 041                                                   | 24 318                      |
| Ardeal           | 30 925                                                   | 22 761                      |
| Banat            | 17 320                                                   | 12 754                      |
| Moldova          | 10 892                                                   | 8 016                       |
| Oltenia          | 16 352                                                   | 12 035                      |
| Basarabia        | 7 306                                                    | 5 377                       |
| Bucovina         | 1 392                                                    | 1 025                       |
| Dobrogea         | 8 949                                                    | 6 667                       |
| <b>Total</b>     | <b>326 196</b>                                           | <b>92 873</b>               |

Din acest tabel reiese că, în 1930, Basarabia avea o putere instalată mică în agricultură, fiind o provincie în care uzinele erau într-un număr redus. În perioada următoare, energia electrică a crescut considerabil, manifestându-se printr-un consum mai intens în diferite ramuri ale economiei, și a început să fie utilizată nu numai în capitala Basarabiei, dar și în diferite localități urbane și rurale, numărul beneficiarilor sporind lent, însă constant.

Următorul tablou argumentează cea mai temeinică informație referitoare la alimentarea cu energie electrică a județelor basarabene. În lucrarea profesorului Nicolae Enciu „În componența României Întregite. Basarabia și basarabenii de la Marea Unire la notele ultimative sovietice” sunt reflectate datele statistice din anii 1937–1938, unde se evidențiază progresul electrificării provinciei și al județelor în ansamblu.

**Tabelul 3. Tabelul de electrificare al Basarabiei în 1937–1938 [7, p. 192].**

**Alimentare cu energie electrică**

| <b>Țara,<br/>Provincia, Județe</b> | <b>Nr. localităților</b> |             | <b>Nr.<br/>locuitorilor</b> | <b>% din nr. total al<br/>locuitorilor</b> |             |
|------------------------------------|--------------------------|-------------|-----------------------------|--------------------------------------------|-------------|
|                                    | <b>1937</b>              | <b>1938</b> |                             | <b>1937</b>                                | <b>1938</b> |
| România (media)                    | 510                      | 565         | 4 329 070                   | 24,0                                       | 24,5        |
| Basarabia                          | 26                       | 27          | 421 237                     | 14,7                                       | 14,9        |
| Bălți                              | 1                        | 1           | 30 667                      | 7,9                                        | 7,9         |
| Cahul                              | 2                        | 2           | 16 875                      | 8,7                                        | 8,7         |
| Cetatea Albă                       | 3                        | 3           | 46 913                      | 13,8                                       | 13,8        |
| Hotin                              | 5                        | 5           | 37 347                      | 9,4                                        | 9,4         |
| Ismail                             | 5                        | 5           | 75 353                      | 33,6                                       | 33,6        |
| Lăpușna                            | 2                        | 2           | 121 752                     | 28,9                                       | 28,9        |
| Orhei                              | 3                        | 4           | 22 157                      | 8,0                                        | 9,5         |
| Soroca                             | 1                        | 1           | 14 661                      | 4,6                                        | 4,6         |
| Tighina                            | 4                        | 4           | 55 512                      | 18,0                                       | 18,0        |

Astfel, în acea perioadă, subiectul asigurării cu electricitate a localităților din mediul rural a fost abordat la cel mai înalt nivel. Cauza a fost că procesul de electrificare a localităților din

Basarabia interbelică derula foarte lent, comparativ cu alte provincii, care în mare măsură erau dezvoltate economic preponderent agrar, unde se resimțea insuficiența resurselor energetice, precum petrolul, gazele naturale, cărbunele, resursele hidroenergetice etc. Până în anul 1937, în Basarabia au fost electrificate 26 de localități, iar ponderea locuitorilor care utilizau energia electrică constituia 14,7% [11, p. 409].

În scopul sprijinirii acestui efort național, mediul academic și autoritățile României regale depuneau toate eforturile pentru accelerarea procesului de electrificare a tuturor provinciilor.

Într-un viitor mai apropiat, s-au mai îndepărtat, afirmă G. Ciulpan, „problema electrificării satelor, chiar dacă și mai târziu, se va soluționa și la noi. Și se va rezolva ca-n alte părți, dacă: 1) statul va fi cel dintâi în inima ei, pe toate planurile; 2) dacă masa românească va ști mai dinainte de foloasele ce i-ar aduce electricitatea în ramura de producție – agricultura – în care muncește din zori și până în asfințit; dacă se vor ieftini materialele și se va susține activitatea uzinelor, creându-se între timp și altele noi; dacă într-adevăr vom avea electrificarea și vom începe campania de lucru înainte de a aduna vorbele și promisiunile, care, în toată istoria noastră, se găsesc din belșug; dacă, mai presus de toate, se va ridica starea țăranului la un grad mulțumitor în viața socială” [6, p. 51].

În același timp, procesul de electrificare a orașelor a derulat într-un mod accelerat și a contribuit esențial la confortul vieții populației urbane. Acest proces s-a manifestat prin aportul la construcția și modernizarea rețelelor de apă, asphaltarea străzilor, iluminatul public cu becul electric, sistemele de salubritate, transportul în comun prin introducerea tramvaiului electric.

Tot la acest compartiment, în urma trecerii de la marea proprietate latifundiară la mica gospodărie țărănească, a fost puternic stimulat interesul țăranului pentru folosirea mai bună a pământului și pentru ameliorarea mijloacelor și metodelor de cultură. Reforma agrară a contribuit la mărirea și consolidarea proprietății țărănești bazate pe munca săteanului și a familiei sale și a marcat o considerabilă creștere a standardului de viață al țăranului [8, p. 43-59].

Potrivit cercetătorului științific Nicolae Enciu „o confirmare a răspândirii bunei stări materiale în rândul țăranilor, după ce aceștia fuseseră împroprietăriți prin reforma agrară din 1918–1924, viața economică din anii interbelici a fost marcată de apariția primelor tractoare, a mașinilor de treierat, a plugurilor, semănătoarelor și combinelor pentru strângerea recoltei, acestea constituind primele elemente de modernitate în agricultura Basarabiei” [8, p. 286].

Un alt aspect remarcabil de îmbunătățire a calității vieții în Basarabia interbelică, reieșind din rezultatele cercetării realizate de istoricul Nicolae Enciu a fost industria ușoară, domeniu economic „necesar satisfacerii nevoilor populației basarabene cu produse de consum casnic, încălțăminte, produse textile ș.a. Produsele industriale de consum casnic au avut un impact răsunător. Apariția, atât în orașe, cât și la țară, a primelor biciclete, motociclete, camionete etc., a produs un efect deosebit” [8, p. 286].

Astfel, în 1935, în întreaga Basarabie erau 4.228 de biciclete, în 1936 numărul lor a sporit la 4.286, în 1937, la 4.344 și în 1938 – la 4.619. De asemenea, în anii 1934–1938, în Basarabia au fost distribuite 1.281 de autovehicule, inclusiv 726 de autoturisme, 63 de autobuze, 105 motociclete, 140 de autocamioane și camionete, 237 de tractoare, o autocisternă, 2 autostropitoare și o măturătoare? [8, p. 286].

### **Concluzie**

Eforturile de îmbunătățire a calității vieții și condițiilor de trai, precum și modernizarea confortului populației din mediul rural și urban, s-au evidențiat prin perseverența poporului român în depășirea numeroaselor greutăți și obstacole din perioada interbelică.

În același timp, această perioadă, în special anii '30, nu a fost doar o perioadă de încercare pentru Basarabia, ci și începutul modernizării elementelor de bază ale vieții cotidiene și al îmbunătățirii confortului populației din comunitățile rurale și urbane.

În perioada interbelică, s-a demonstrat clar că renovarea infrastructurii, construirea drumurilor, căilor ferate și electrificarea satelor au constituit un progres social fundamental, care a fost vectorul principal al dezvoltării și civilizării diverselor aspecte ale vieții cotidiene. Eforturile depuse pentru creșterea utilizării instrumentelor agricole și a mărfurilor tehnice de consum, precum și mecanizarea producției rurale a proprietăților țărănești în acea perioadă, au facilitat dezvoltarea subramurilor industriei ușoare și comerțului cu produse de uz casnic pentru a satisface nevoile populației din provincie.

Pe aceste fundamente, având în vedere problemele economiei provinciei și datorită reformelor și eforturilor autorităților românești, spre sfârșitul anilor '30 s-a înregistrat o creștere remarcabilă a nivelului de dezvoltare, în special în ramurile ce se axează pe utilizarea resurselor materiale locale, care au contribuit esențial la îmbunătățirea vieții cotidiene.

În același timp, este regretabil că perioada respectivă nu a fost suficientă pentru a intensifica procesul de modernizare, anexarea Basarabiei și războiul întrerupând acest proces istoric important.

Astfel, reformele și eforturile pentru modernizarea Basarabiei au fost brusc întrerupte, iar progresele înregistrate în infrastructură, agricultură și electrificare au stagnat. Această întrerupere a avut un impact major asupra dezvoltării economice și sociale a Basarabiei, iar multe dintre inițiativele începute nu au avut șansa de a ajunge la maturitate.

#### Referințe bibliografice:

1. Agenția Națională a Arhivelor (infra: ANA), F. 339, inv. 1, d. 3253, f. 60.
2. Planul de lucru al dlui ministru general Rășcanu. În: Cuvânt Moldovenesc, anul VI, nr. 31, 26 iulie 1931, p. 3.
3. Ministru general Rășcanu în nordul Basarabiei. În: Cuvânt Moldovenesc, anul VI, nr. 49, 25 septembrie 1931, p. 1.
4. fond ANA, F. 339, inv. 1, d. 3307, f. 1.
5. AGRIGOROAIEI, I.; G. PALADE. *Basarabia în cadrul României întregite, 1918–1940*, Chișinău, Universitas, 1993, p. 90. ISBN 5362008676, 9785362008673.
6. CIULPAN, G. *Satul românesc*, cu prefăța domnului profesor Mihai Manoilescu. București, Tipografia „Universul”, 1937.
7. ENCIU, N. *În componența României întregite. Basarabia și basarabenii de la Marea Unire la notele ultimative sovietice*. București – Brăila, Editura Academiei Române; Muzeul Brăilei „Carol I”, 2018. Preluată din Anuarul statistic al României. 1937 și 1938, Imprimeria Națională, București, 1939, p. 549 - 550; Anuarul statistic al României. 1939 și 1940, Imprimeria Națională, București, 1940.
8. ENCIU, N. *Reforma agrară și evoluția agriculturii basarabene în perioada dintre cele două războaie mondiale*. În: Anuarul Catedrei Discipline Socioumanistice. Ediția 2007/2008, Bălți, Presa Universitară Bălțeană, 2009.
9. GIURGIU, L. *Concepția Consiliului Superior al Apărării Țării privind dezvoltarea drumurilor în perioada interbelică*. Sesiunea științifică „Ziua Arhivelor Militare”: *Armata Română și societatea civilă* – studii și comunicări: Pitești, 28.07.2012/ed.: comandor dr. Marian Moșneagu, col. dr. Petrișor Florea, dr. Cornel Țucă, Brăila, Editura Istros a Muzeului Brăilei, 2012. p. 94. ISBN 978-606-654-036-0.
10. SCURTU, I. *Istoria Basarabiei de la începuturi până în 2003*. Ed. a III-a, București, Editura Institutului Cultural Român, 2003. ISBN 9786064201096
11. STRATAN I.; V. GROPA; I. MACOVEI. *Primul centenar al dezvoltării energetice basarabene*. Disponibil: <https://feie.utm.md/wp-content/uploads/sites/6/2020/06/Centenar-energetic-basarabean.pdf> [accesat: 12.03.2025].

12. PETRENCU, A. *Basarabeni în cadrul României întregite*. În: *Limba Română, Revistă de știință și cultură*, nr. 1-2, anul XXVIII, Chișinău, 2018, p. 5. ISSN 0235-9111.
13. XENOFONTOV I. *Aviația în Chișinăul interbelic*. În: *Dialogica. Revista de studii culturale și literare*. nr. 3, 2024, pp. 118-123. ISSN 2587-3695 / ISSN-e 1857-2537.

**VIZIUNI SOCIALE ASUPRA FUNCȚIONALITĂȚII MONUMENTELOR ȘI  
OBIECTIVELOR PATRIMONIALE EXPONENTE ALE PERIOADEI SOVIETICE**

**SOCIAL VISIONS ON THE FUNCTIONALITY OF MONUMENTS AND HERITAGE  
OBJECTS OF THE SOVIET PERIOD**

*Alexandru SEU, doctorand,  
Republica Moldova*

*Alexandru SEU, PhD student,  
Republic of Moldova  
ORCID: 0009-0000-2652-3668*

**Rezumat.** În acest articol se abordează unele aspecte legate de patrimoniul cultural din perioada sovietică, în special, se insistă pe monumentele și memorialele militare legate de al doilea război mondial. Reconsiderarea valențelor culturale și memoriale ale acestor monumente a generat o serie de animozități, conflicte și disensiuni diplomatice. În această ordine de idei, normele legislative referitoare la administrarea acestor obiecte au în Republica Moldova statut de monument ocrotit de stat. Este o situație ambiguă amplificată de atitudini contrare cu privire la locul și rolul social ale acestor monumente, valoarea lor educativ-estetică. Dilemele care persistă reflectă reinterpretarea rolului istoric al evenimentelor și personalităților, impactul social al acestora, în dependență de maniera receptării factologiei istorice, precum și pledoaria antagonică restaurare-demolare.

**Cuvinte-cheie:** patrimoniu cultural, legislație, percepție, istorie orală.

**Abstract.** This article addresses issues related to functionality of the cultural heritage from the Soviet period, especially the monuments and military memorials of the Second World War. The reconsideration of the cultural and memorial values of the respective monuments at the governmental level in some European contexts has generated civilizational and diplomatic contradictions. In the same vein, the highlighting of legislative aspects regarding the administration of these heritage objects, which in the Republic of Moldova have the status of a state-protected monument, is fortified by generational visions on the presence and social role of this type of monuments, which express criterion contradictions, exponents of the value differences of the professional and socio-cultural environments of the respondents. The dilemmas that persist in general reflect the reinterpretation of the historical role of the events and personalities perpetuated through these monuments, their actual social impact, depending on the manner of receiving historical facts, as well as the antagonistic restoration-demolition plea.

**Keywords:** cultural heritage, legislation, perception, oral history.

În spectrul de problematici moștenit de spațiul ex-sovietic și de țările Europei de Est de la regimul totalitar comunist, componenta patrimonială se prezintă, pe de o parte și de cele mai multe ori, ca o manifestare artistică tolerată a realizărilor regimului, a istoriografiei și a proiecțiilor sale identitare, iar pe de altă parte, în virtutea emancipării de sub dominația totalitară și a racordării la adevărul istoric, aceasta a generat reconsiderarea valențelor factologice a respectivelor monumente, reconsiderarea unghiului proliferării proceselor și personalităților respective, precum și un nou recurs la memorie, care, fără a anula amploarea anumitor manifestări istorice, le analiza prin prisma multiperspectivității. Persistența ideologică a consacrat centrarea vieții socio-culturale în jurul acestor monumente. Acestea patronau principiile societății comuniste, reprezentau modele de acțiune, sisteme de adeziune morală și civică. Transformările politice rezultate din prăbușirea regimului totalitar a presupus polarizarea atitudinilor privind relevanța sincronică și funcția culturală a acestor monumente.

Respectivele transformări au determinat o reconceptualizarea a percepției sociale în raport cu monumentele de patrimoniu ale perioadei sovietice, care prezintă divergențe sistemice și

generează atitudini contradictorii în raport cu locul respectivelor mostre patrimoniale în circuitul cultural, perspectivele de proliferare și propagandă, intențiile de salvagardare. Prezența acestui spectru de monumente, inclusiv a celor dedicate unor fenomene și personalități istorice ale căror prezență istorică este intens disputată, unele din ele cu statut de monument protejat de stat sau aflat la balanța APL în mai toate localitățile din nordul Republicii Moldova, este interpretată diferențiat, din perspectivă generațională, etnică, socială. În cele ce urmează, voi reliefa viziunea asupra funcționalității lor din mai multe perspective.

Le exprim recunoștința pentru disponibilitatea de a îmi prezenta viziunile cu privire la acest subiect domnului Valentin Rotaru, profesor de istorie și educație pentru societate la Colegiul de Medicină Veterinară și Economie Agrară din Brătușeni, locuitor al satului Brânzeni, raionul Edineț, doamnei Mariana Grincevschi, profesoară de limba și literatura română la Colegiul de Medicină Veterinară și Economie Agrară din Brătușeni, locuitoare a orașului Cupcini din raionul Edineț, și Chișca Bogdan, licean, locuitor al orașul Edineț.

Domnul Valentin Rotaru a reliefat problematica patrimoniului cultural al perioadei sovietice perspectiva experienței profesionale în sistemul de educație sovietic. Având un stagiu total de peste 40 de ani, Valentin Rotaru afirmă că a avut o experiență bogată de integrare a elementelor patrimoniale sovietice în procesul instructiv-educativ, atât prin prisma civismului etic, cât și al propagandei sovietice și directivelor autorităților.

*„-Cum era abordată în manualele școlare de istorie perioada sovietică și rolul monumentelor dedicate acesteia?*

-Manualele școlare erau, în general, o reflecție a regimului, cu toate elementele socio-politice propagandistice și a unei pretense poziții centrale în politica și istoriografia internațională, or aceste monumente materializează respectiva reflecție. Monumentele se doreau a fi mărturia palpabilă a prezenței și a oricărei prestanțe ale statului pe domeniul intern și extern, oglindind cumva un fundal, distorsionat într-o oarecare măsură, a contribuției umane la evoluția proceselor și fenomenelor istorice.

*-În timpul carierei dvs., cum a evoluat discursul despre aceste monumente în educație?*

-Monumentele erau expresia ideologiei sovietice. Indiferent de natura, dimensiunea și caracterul factologiei istorice pe care le reprezentau, acestea trebuiau, odată cu edificarea lor prin localități, să își găsească oglindirea în programa școlară, să fie o resursă a muncii educative și a cultivării patriotismului. Aceste monumente determinau și o atitudine civică față de, bunăoară, veteranii de război, din partea întregii societăți, nu doar a elevilor.

*-Ce impact credeți că au avut aceste monumente asupra memoriei colective a generațiilor de elevi?*

-Într-o oarecare măsură, aceste monumente erau un instrument de îndoctrinare. Este firesc, într-un sistem educațional în care, până și la discipline precum matematica sau fizica erau subliniate principiile adeziunii materiei la doctrina comunistă (așa numita *наптийность нредмета*). Astfel, ideologizare a fortificat educația în spiritul *homo soveticus*, unde istoria neamului nu era o prioritate, fiind plasată în defavoarea istoriei URSS, și ca conținut, și ca frecvență.

*-Ați avut discuții cu elevii despre semnificația acestor monumente? Ce păreri predominau?*

-Ideatica se axa pe retorica oficială: monumentul eroilor eliberatori de ocupația româno-fascistă.

*-După părerea dvs., ce simbolizează astăzi aceste monumente? Ar trebui să fie păstrate, contextualizate sau demolate?*

-Mă voi referi la monumentul dedicat combatanților căzuți în Cel De Al Doilea Război Mondial din satul Brânzeni, raionul Edineț. Acesta reprezintă două componente: sus, pe stâncă, este reprezentat chipul ostașului, care, în opinia mea, nu reprezintă neapărat valoare estetică, cultural-artistică, iar la poalele acesteia sunt instalate plăci comemorative, cu numele ostașilor căzuți.

Unele conțin și pământ de pe mormintele veteranilor din trei sate, Bădragii Noi, Bădragii Vechi și Brânzeni, care formau un colhoz.



*Fig. 1. Monumentul consătenilor căzuți în Cel De Al Doilea Război Mondial, satul Brânzeni, raionul Edineț*



*Fig. 2. Monumentul consătenilor căzuți în Cel De Al Doilea Război Mondial, satul Brânzeni, raionul Edineț*

Anume această componentă trebuie păstrată. Elevii sunt antrenați în îngrijirea ambelor componente. Totuși, unii oameni percep acest monument ca pe un simbol al ostașului ocupant al satului și al Basarabiei în general.



Fig. 3-4. Monumentul consătenilor căzuți în Cel De Al Doilea Război Mondial, satul Brânzeni, raionul Edineț

- Ați observat schimbări în percepția tinerilor față de monumentele sovietice în ultimele decenii?

-Schimbări există, în mare parte în direcția regândirii conceptului de patriotism în rândul tinerilor. La vârstnici mai puțin. Tinerii, pe de altă parte, percep altfel dragostea față de patrie, după morala afirmației lui Grigore Vieru de a învăța cum să trăim pentru patrie, înainte de a învăța cum să murim pentru ea. Pentru unii, poate e mai dificil, deoarece pentru aceștia patria se mai identifică și cu o serie de probleme socio-economice.

- Cum credeți că ar trebui să fie gestionat patrimoniul monumental sovietic în contextul educației istorice?

- Consider că una dintre soluții ar fi creșterea numărului de ore de istorie, ca să avem ocazia de a analiza în detaliu unele aspecte problematice. Cred că acele monumente care prezintă și o valoare estetică trebuie păstrate, dar celelalte, în mare parte, contribuie la formarea conceptului antinațional. Un aspect esențial este și multiperspectivitatea istorică. Spre exemplu, în sat mai avem un monument, o cruce comemorativă a sătenilor căzuți în Primul Război Mondial, înaltă de trei metri, cu inscripția originală în limba română.” [1]

Grincevschi Mariana evocă valențele patrimoniului cultural al perioadei sovietice în perioada imediat următoare proclamării independenței Republicii Moldova. Tranziția spre consacrarea regimului democratic a păstrat elementele și maniera de interpretare sovietică a unor monumente, fapt care s-a transpus în conștiința generației respective.

-Ce rol aveau monumentele sovietice în educația școlară din acea perioadă? Cum erau prezentate?

-Monumentele sovietice jucau un rol important în educația elevilor. Ele erau prezentate ca simboluri ale eroismului și victoriei împotriva fascismului. Lecțiile de istorie și literatură includeau frecvent referințe la aceste monumente, iar manualele explicau semnificația lor printr-o perspectivă patriotică. Profesorii organizau vizite la monumente pentru a consolida sentimentele de mândrie față de realizările URSS.

Acest monument reprezintă o femeie muncitoare la care se depuneau flori în ziua de 1 mai. Pe timpuri, în mâna dreaptă a femeii era un hârleț. Orașelul Cupcini (Калининск în perioada

sovietică) era o localitate industrială (Fabrica de zahăr, Fabrica de conserve, Combinatul de lapte, Fabrica de prelucrare a tutunului, mina etc.), iar aceste monumente adunau foarte multă lume în jurul lor la diverse manifestări.



*Fig. 5. Monument sovietică în orașul Cupcini, raionul Edineț*

Amplasarea acestui tânăr cu cartea în mână era simbolic deoarece se afla în fața bibliotecii centrale. Aceste două monumente se află la o distanță de vreo 50 metri. Ni se spunea că în momentul în care nu vom studia (asemeni tânărului), vom munci (ca femeia).



*Fig. 6. Monument sovietic în orașul Cupcini, raionul Edineț*

-Ce amintiri aveți despre ceremoniile sau evenimentele organizate în jurul acestor monumente?

-Ceremoniile organizate la aceste monumente includeau depuneri de flori de către elevi în zilele comemorative, parade școlare și discursuri despre eroii sovietici. Pe 9 mai (Ziua Victoriei) elevii participau la evenimente festive, unde recitau poezii patriotice și intonau cântece

comemorativ (de exemplu, „Tăticul meu e la război”, „Катюша”, „Журавли” etc.). Unii își amintesc aceste momente cu nostalgie, în timp ce alții le vedeau ca obligații impuse de școală.

*-Cum erau percepute aceste monumente de către elevi?*

-Percepția elevilor varia. Pentru unii, monumentele reprezentau simboluri importante, fiind învățați să le respecte și să le admire. Alții, mai ales cei care au crescut spre finalul perioadei sovietice, le vedeau ca simple elemente ale peisajului urban, fără o semnificație reală în viața de zi cu zi.

*-Se discuta vreodată în afara școlii, în familie sau între prieteni, despre semnificația reală a acestor monumente?*

-În familie sau între prieteni, discuțiile despre adevărata semnificație a monumentelor depindeau de context. În unele familii, mai ales cele care suferiseră, se discuta. Erau mulți veterani de război, persoane deportate care erau invitați la școală și la mitinguri pentru a ne relata istorii din viață. În familia mea tema războiului era mereu prezentă. Străbunii mei, atât din partea mamei, cât și al tatălui au decedat pe front.

*-Ați simțit vreodată că mesajul transmis de aceste monumente era diferit de realitatea trăită de oameni?*

-Mulți au simțit această discrepanță, mai ales în ultimii ani ai URSS, când realitatea economică și socială nu reflecta propaganda oficială. În timp ce monumentele glorificau un trecut eroic, oamenii se confruntau cu lipsuri, cenzură și probleme politice. Această disonanță a devenit și mai evidentă după destrămarea URSS.

*-Ați observat schimbări în percepția tinerilor față de monumentele sovietice în ultimii decenii? Dacă da, cum?*

-Da, percepția tinerilor față de monumentele sovietice s-a schimbat semnificativ în ultimii decenii. În perioada sovietică, aceste monumente erau considerate simboluri sacre ale istoriei și eroismului, iar respectul față de ele era impus prin educația formală. După prăbușirea URSS, multe dintre aceste monumente au devenit subiecte de controversă. Tinerii din fostele republici sovietice au început să le vadă fie ca relicve ale unui trecut represiv, fie ca simple obiecte arhitecturale fără o încărcătură emoțională profundă. În unele țări, ele au fost demolate, în timp ce în altele au fost recontextualizate în muzee ale istoriei comunismului.

*-Cum credeți că ar trebui să fie gestionat patrimoniul monumental sovietic în contextul educației istorice?*

-Patrimoniul monumental sovietic ar trebui gestionat într-un mod echilibrat, care să reflecte atât aspectele pozitive, cât și pe cele negative ale acelei perioade. Demolarea totală poate duce la ștergerea unei părți importante din memorie, iar păstrarea lor fără explicații adecvate poate perpetua o perspectivă unilaterală. O soluție optimă ar fi integrarea acestor monumente în muzee sau în proiecte educaționale care explică contextul lor istoric, impactul regimului sovietic asupra societății și lecțiile învățate din acea perioadă.

*-Există vreun monument sovietic care v-a impresionat în mod deosebit? De ce?*

-Un exemplu ar fi Statuia Mamă-Patrie de la Volgograd, care impresionează prin dimensiunile sale colosale și prin expresia de forță și sacrificiu. Acest monument evocă bătălia de la Stalingrad și suferințele imense ale poporului sovietic în timpul celui de-Al Doilea Război Mondial.” [2]

Chișca Bogdan este elev în clasa a XII-a a unui liceu din municipiul Edineț. Spațiul și timpul culturalizării sale a coincis cu azeziunea tot mai fermă a Republicii Moldova la spectrul valorilor democratice, fapt concretizat, din perspectiva civilizațională, prin condamnarea deschisă

a flagelurilor trecutului, prin racordarea calitativă și cantitativă la principiile adevărului istoric și prin plasarea în circuitul cultural a valențelor multiperspectivității. Sistemul de viziuni pe care și l-a creat tânărul este bazat pe un contact axiologic de performanță cu sistemul de învățământ, auto cultivare, experiențe de voluntariat și schimb de elevi în cadrul proiectelor internaționale.

„-*Ce monumente ale perioadei sovietice cunoști în orașul tău sau în regiunea ta?*

-Cel mai proeminent exemplu de monument sovietic din orașul Edineț este monumentul lui Lenin, plasat pe strada centrală a orașului. Din câte cunosc, orașul nostru e printre puținele din țară unde se mai păstrează un asemenea monument.

-*Ce impresie îți lasă aceste monumente? Le consideri relevante astăzi?*

-Tratez acest monument ca pe o relictă a trecutului și nu cred că are prea multă relevanță pentru tânără generație, dar observ că oamenii în vârstă tind să îi aducă, uneori, flori drept omagiu. De altfel, monumentul e bine îngrijit și chiar a fost reparat după ce a fost vandalizat acum câțiva ani.

-*Ai studiat despre simbolistica monumentelor sovietice? Cum au fost prezentate?*

-De obicei, monumentele respective sunt descrise ca simboluri ale cultului personalității și regimului sovietic autoritar.

-*Crezi că aceste monumente ar trebui păstrate, mutate sau demolate: De ce?*

-Nu optez neapărat pentru demolarea monumentului, deoarece îl consider totuși o mostră a trecutului nostru național, a trecutului ca popor aflat sub dominația regimului comunist, însă consider că acesta nu trebuie glorificat în vreun sens. Cred că patrimoniul monumental sovietic nu trebuie cenzurat sau demolat, ci ar trebui să i se atribuie, în schimb, un context mai potrivit decât cel al gloriei Uniunii Sovietice.

-*Consideri că tinerii din generația ta sunt interesați de istoria perioadei sovietice? De ce?*

-Deși nu este o temă la fel de comună pentru tinerii din generația mea precum este pentru generația mai în vârstă, cunosc totuși unii tineri care manifestă curiozitate pentru istoria acestei perioade. Și eu sunt interesat de aceasta în mare măsură. Există o tendință tot mai mare de a critica prezența monumentelor sovietice, întrucât tinerii devin tot mai informați despre impactul negativ al ocupației sovietice asupra neamului nostru.

-*Ai vizitat vreodată un muzeu sau un memorial dedicat perioadei sovietice?*

-Nu am vizitat niciodată un muzeu ce se axează strict pe istoria perioadei sovietice, însă am întâlnit elemente ale culturii sovietice la Muzeul de Spionaj din Washington DC, precum și la Auschwitz.

-*Cum crezi că ar trebui să fie integrate aceste monumente în cultura actuală?*

- Consider că, în cultura actuală, care este, pe drept, relativ critică în ceea ce privește regimul sovietic, monumentul ar trebui să continue să fie afișat, însă cu explicații suplimentare. Dacă aș avea ocazia să particip la reinterpretarea monumentului dat, aș menționa pe o plăcuță, lângă statuie, victimele ce se datorează regimului impus de către Lenin.

-*Există vreun monument sovietic care te-a impresionat într-un mod deosebit?*

-Un monument sovietic ce m-a impresionat deosebit este statuia lui Kotovski din Chișinău, care este amplasat pe una dintre arterele principale ale capitalei, și îl reprezintă pe activistul comunist într-o ipostază eroică, acesta fiind și unicul monument ecvestru din Republica Moldova.”

[3]

În concluzie, perspectivele interpretative asupra funcționalității patrimoniului cultural din perioada sovietică reprezintă un fapt sociologic persistent în sine și divergent ca manifestare. Exponenții diverselor categorii sociale, profesionale și de vârstă dețin varii experiențe de contact

instituțional și social cu respectivele mostre patrimoniale. Contextul de tranziție a Republicii Moldova spre regimul democratic a favorizat abordarea multiperspectivismului a proceselor și evenimentelor istorice, fapt ce a condus nu doar la schimbarea percepției despre monumente, ci și la modificări în peisajul monumental propriu-zis.

**Informatori:**

1. Informator Valentin Rotaru, satul Brânzeni, raionul Edineț, februarie 2025;
2. Informatoare Mariana Grincevschi, orașul Cupcini, raionul Edineț, februarie 2025;
3. Informator Bogdan Chișca, municipiul Edineț, martie 2025.

## EVOLUȚIA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA ISTORIE PENTRU CICLUL LICEAL ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA, PERIOADA POSTCOMUNISTĂ

### POST-COMMUNIST EVOLUTION OF THE HIGH SCHOOL HISTORY CURRICULUM IN MOLDOVA AND ROMANIA

*Maria STEPANYANTS, doctorandă,  
Universitatea Valahia din Târgoviște, România*

*Maria STEPANYANTS, PhD Student  
Valahia University of Târgoviște, Romania  
[ORCID: 0009-0003-1094-2878](https://orcid.org/0009-0003-1094-2878)*

**Rezumat.** După prăbușirea regimurilor comuniste, România și Republica Moldova au inițiat reforme educaționale pentru democratizarea și modernizarea sistemului. În domeniul istoriei, ambele au urmărit eliminarea conținutului ideologic, promovarea gândirii critice și introducerea unei perspective multiculturale. În Republica Moldova, tranziția a fost dificilă din cauza moștenirii sovietice, disputelor privind identitatea națională („Istoria românilor” sau „Istoria Moldovei”), instabilității politice și lipsei resurselor. Criza demografică și pandemia COVID-19 au accentuat inegalitățile, afectând accesul la educație în zonele rurale. România, sprijinită de UE și Banca Mondială, a reformat rapid curriculumul, punând accent pe competențe, teme sensibile (Holocaustul, comunismul), metode interactive și digitalizare. Legea Educației din 1995 a sporit autonomia școlilor. Diferențele dintre cele două țări țin de ritmul reformelor și capacitatea instituțională, însă ambele au evidențiat importanța istoriei în formarea cetățenilor. Moldova rămâne vulnerabilă la influențe politice, iar România se confruntă cu provocări privind pregătirea cadrelor didactice. Investițiile în educație rămân esențiale pentru viitorul democratic.

**Cuvinte-cheie:** istorie, manuale, multiperspectivitate, curriculum, digitalizarea în educație.

**Abstract.** After the fall of communist regimes, Romania and the Republic of Moldova initiated educational reforms aimed at democratizing and modernizing the system. In the field of history, both countries sought to eliminate ideological content, promote critical thinking, and introduce a multicultural perspective. In the Republic of Moldova, the transition was difficult due to the Soviet legacy, disputes over national identity ("History of the Romanians" vs. "History of Moldova"), political instability, and lack of resources. The demographic crisis and the COVID-19 pandemic further deepened inequalities, especially in rural areas. Romania, supported by the EU and the World Bank, reformed its curriculum quickly, focusing on competencies, sensitive topics (the Holocaust, communism), interactive methods, and digitalization. The 1995 Education Law increased school autonomy. Differences between the two countries lie in the pace of reforms and institutional capacity, but both have emphasized the importance of history in shaping active citizens. Moldova remains vulnerable to political influence, while Romania faces challenges in teacher training. Continued investment in education is essential for building a democratic future.

**Keywords:** history, books, multiperspectiviti, curriculum reform, digitalization in Education.

### Introducere

Disciplina Istorie joacă un rol central în modelarea conștiinței colective, mai ales în state postcomuniste care navighează între reconcilierea cu trecutul și integrarea în structuri euro-atlantice. În Republica Moldova și România, dezmembrarea URSS și, respectiv, căderea regimului Ceaușescu au deschis calea pentru reforme educaționale radicale. Acestea au vizat înlocuirea narativelor ideologice cu abordări științifice, promovarea multiculturalității și pregătirea elevilor pentru societatea cunoașterii.

Acest studiu compară evoluția curriculumului la Istorie în cele două țări, analizând etapele cheie, provocările instituționale și impactul asupra sistemelor educaționale. Sursele includ documente legislative (ex: Legea Educației nr. 84/1995 din România), studii pedagogice și rapoarte statistice. Astfel se poate evidenția cum factori politici, economici și culturali au modelat

drumul diferit al celor două state spre modernizarea educației istorice. Sistemul educațional începând cu anii 90 până astăzi în continuu sunt în proces de reformare.

### **Reforma curriculară în Republica Moldova: Etape și Evoluții**

#### **Etapa I (1989–1993): Schimbări radicale și de ideologizare**

Prima etapă a reformei a fost marcată de demersuri radicale pentru eliminarea ideologiei sovietice din educație. S-au implementat măsuri precum înlocuirea sistemului de notare cu cel zecimal, restructurarea școlilor serale și depolitizarea manualelor. Documentul „Valențele reformei învățământului...” (1992), elaborat de Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, a stabilit principii curriculare axate pe relevanța cunoștințelor, coerența interdisciplinară și accesibilitate. Totuși, lipsa unei politici educaționale coerente și rezistența conservatoare au limitat impactul schimbărilor.<sup>11</sup> Eliminarea cursurilor de istorie sovietică și introducerea „Istoriei românilor”. Manualele au fost reorientate spre spațiul românesc, dar lipsa cadrelor pregătite a generat confuzii.<sup>12</sup>

#### **Etapa a II-a (1994–1997): Consolidarea legislativă și controverse istorice**

Perioada s-a concentrat pe crearea unui cadru legislativ, inclusiv adoptarea Legii învățământului și a primelor concepții educaționale naționale. Schimbarea curriculumului la istorie a stârnit dezbateri aprige: disciplina „istoria URSS” a fost înlocuită cu „Istoria românilor” și „Istoria universală”. Comisia guvernamentală din 1994 a încercat să standardizeze predarea istoriei, dar proiectul a fost suspendat prin moratoriul președintelui Mircea Snegur (1995) din cauza presiunilor societății civile și a divizărilor între istorici. Manualele aprobate între 1999–2002 reflectau încercări de obiectivitate, dar continue să rămână sub influența tensiunilor politice.<sup>13</sup>

#### **Etapa a III-a 1997-2001: Reforma Curriculară în Republica Moldova: De la Schimbări Structurale la Standarde Internaționale**

Implementarea reformei curriculare în Republica Moldova, coordonată de Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare, a reprezentat un proces strategic susținut de parteneri internaționali precum Banca Mondială. Obiectivul principal a fost integrarea conținuturilor educaționale moderne și a metodelor pedagogice inovatoare, într-un cadru unitar ce cuprinde curriculumul, evaluarea și formarea continuă a profesorilor.

Principiile fundamentale ale reformei au inclus:

1. Relevanță și adaptabilitate, pentru alinierea conținuturilor la nevoile contemporane ale elevilor;
2. Coerență și continuitate, asigurând o structură armonioasă pe termen lung;
3. Dezvoltarea competențelor, cu accent pe abilități practice și gândire critică, nu doar pe acumularea de cunoștințe teoretice;
4. Abordare interactivă, prin activități stimulative și evaluare continuă.

Procesul a implicat schimbări profunde în structura educațională, trecând de la ajustări radicale inițiale la o abordare sistemică și pragmatică. Astfel, s-a urmărit crearea unui sistem educațional coerent, capabil să răspundă provocărilor globalizării și să faciliteze integrarea Moldovei în spațiul european. Rezultatul principal îl constituie un curriculum național modernizat,

---

<sup>11</sup> Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Cadrul de referință al Curriculumului Național, Știința, Chișinău, 2007, pag. 7.

<sup>12</sup> Sergiu Musteață, *Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova*, 2010.

<sup>13</sup> Sergiu Suvac, *Război și pace în manualele școlare de istorie din Republica Moldova și România (ciclul gimnazial)*, Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2022, pag. 68

aliniat la standardele internaționale, care pregătește elevii pentru o societate dinamică și competitivă.<sup>14</sup>

#### **Etapa a IV-a 2001-2010: Implementare și controverse**

În etapa a IV-a a reformei educaționale din Republica Moldova, guvernarea comunistă (2001) a inițiat o revizuire ideologică a disciplinei Istorie, promovând un curs integrat de „Istoria Moldovei” în locul „Istoriei Românilor”. Această schimbare a forțat istoricii să navigheze între prezentarea obiectivă a evenimentelor și presiunile politice de a evita falsificări sau glorificări. Președintele Vladimir Voronin a dispus elaborarea manualului în 2001, marcând o ruptură față de abordarea anterioară centrată pe spațiul românesc.<sup>15</sup>

În perioada 2001–2006, predarea istoriei a fost subiect de controverse. Prin ordin din 2006, ministrul V. Țvircun a unificat Istoria românilor și Istoria universală într-un singur curs integrat, declanșând dezbateri privind orientarea programei școlare.<sup>16</sup>

Până în 2009, predarea istoriei în Republica Moldova a rămas un subiect controversat, polarizând comunitatea academică. Istoricii și instituțiile de învățământ s-au împărțit între susținătorii *Istoriei Moldovei* și a *Istoriei românilor și universale*.<sup>17</sup> Manualele integrate, impuse prin directive politice, au stârnit dezbateri aprige între profesori, mulți criticând abordări tendențioase și interpretări distorsionate ale evenimentelor. În practică, aceste manuale au expus elevii la un risc semnificativ de îndoctrinare, cu subiecte istorice prezentate unilateral pentru a servi agenda politică a partidului.<sup>18</sup>

Prima generație de manuale de Istorie a Românilor pentru licee din Republica Moldova ce a fost editată în această perioadă, elaborată conform Curriculumului Național, țin cont de metodologia predării și psihologia vârstelor, integrând obiective transdisciplinare și valori naționale și universale. Acestea sunt accesibile, combină echilibrat informația textuală cu cea vizuală și se remarcă prin calitate tehnică și estetică. Prin abordarea nepolitică a evenimentelor, evaluarea riguroasă și redactarea neutră, ele pot deveni un model de referință în învățământul european, contribuind la îmbunătățirea calității educației istorice.<sup>19</sup>

#### **Etapa a V-a (2009-2010): Noua abordare curriculară în învățământul istoric**

Actualizarea curriculumului de istorie pentru liceu a vizat formarea cetățenilor cu valori democratice, conștienți de trecut, viitor și diversitatea culturală. Disciplina „Istoria românilor și universală” promovează toleranța, gândirea critică și respingerea extremismului prin metode integrate.

Obiectivele principale au fost: consolidarea identității culturale și naționale, dezvoltarea abilităților de cercetare istorică și asigurarea obiectivității, prin evitarea distorsionărilor ideologice. Manualele reflectă rigoare științifică și abordări de multiperspectivitate.

---

<sup>14</sup> Vladimir Guțu, „Curriculumul național: retrospectiva schimbării paradigmei educaționale”, *Univers Pedagogic*, IȘE la 70 ani, octombrie 2016, pag. 31-35

<sup>15</sup> Sergiu Suvac, *Război și pace în manualele școlare de istorie din Republica Moldova și România (ciclul gimnazial)*, Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2022, pag. 73-74.

<sup>16</sup> Sergiu Musteață, „Adevărul despre manualele de istorie integrată”, *Didactica Pro*, Nr. 5-6(57-58), 2009, pag.17

<sup>17</sup> Sergiu Musteață, „Adevărul despre manualele de istorie integrată”, *Didactica Pro*, Nr. 5-6(57-58), 2009, pag.17

<sup>18</sup> Sergiu Suvac, *Război și pace în manualele școlare de istorie din Republica Moldova și România (ciclul gimnazial)*, Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2022, 79.

<sup>19</sup> Sergiu Musteață, „Curriculumul Național și manualele de istorie: realizări și perspective. Studiu de caz: ciclul liceal Istoria Românilor (cl. X-XII)”, *Didactica Pro*, Nr. 8-4 (13-14), iunie- august 2002, pag. 65.

Ministrul Educației, Leonid Bujor, a susținut depolitizarea sistemului prin autonomie școlară, reducerea conținutului și adaptarea programei la realitățile actuale, fără a modifica structura disciplinelor.<sup>20</sup>

Curriculumul de Istorie pentru liceu urmărește formarea unor cetățeni critici, informați și activi, capabili să înțeleagă trecutul și să participe responsabil în societatea actuală. Structurat cronologic și geografic, pune accent pe diversitatea culturală și învățarea centrată pe elev.

Istoria este abordată interdisciplinar, în conexiune cu geografia, literatura sau filosofia, pentru o înțelegere complexă a evoluției umane. Elevii analizează evenimente din perspective multiple și învață să interpreteze surse istorice cu rigoare științifică.

Neutralitatea ideologică și adaptarea la teme actuale, precum migrația sau tehnologia, asigură relevanța conținutului. Curriculumul pregătește tinerii pentru o societate democratică și tolerantă, transformând studiul istoriei într-un proces activ și semnificativ.<sup>21</sup>

#### **Etapă a VI-a 2019- 2024: Curriculum modernizat de la memorare la gândire critică**

Reforma curriculumului de Istorie, începută în 2019, a transformat disciplina dintr-un exercițiu de memorare într-un proces de formare a competențelor pentru cetățenie activă. Accentul este pus pe gândirea critică, responsabilitate civică și înțelegerea prezentului prin prisma trecutului. Reforma urmărește dezvoltarea abilităților de analiză, integrarea interdisciplinară și conexiunea cu provocări actuale. Metodele active și abordarea mult perspectivală încurajează participarea elevilor, empatia și aprecierea diversității culturale.<sup>22</sup>

Chiar după 34 de ani de la proclamarea independenței Republicii Moldova (1991), sistemul educațional nu a reușit să rămână neutru din punct de vedere politic. Manualele școlare, prezentate oficial ca obiective și riguroase științific, au devenit un subiect conflictual: autoritățile le apără ca fiind neutre, în timp ce opoziția le condamnă, acuzând că sunt folosite ca unelte de propagandă. Această dispută nu este doar despre conținutul manualelor, ci reflectă tensiuni sociale profunde legate de modul în care este interpretată istoria și de ce înseamnă identitatea moldovenească în contextul unei societăți divizate. Aspectul pozitiv este că RED (resursele educaționale deschise) reprezintă o revoluție în educația națională, transformând-o într-un sistem mai accesibil, flexibil și orientat spre viitor. Prin investiții în tehnologie, formarea profesorilor și conținuturi adaptate, Moldova poate reduce decalajele educaționale și pregăti generații capabile să navigheze într-o lume în continuă schimbare.<sup>23</sup>

#### **Reformarea curriculară (2024–2027) în Republica Moldova: O abordare modernă și orientată spre viitor**

Modernizarea curriculară reprezintă revizuirea și actualizarea programelor școlare pentru a alinia educația la cerințele dinamice ale societății și pieței muncii. În acest context, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova a elaborat un concept inovator de curriculum național, care introduce modificări structurale și de conținut în sistemul de învățământ. Conform planificării, implementarea acestuia va începe în 2027, iar din 2025, unele instituții de învățământ vor putea adopta un model experimental de plan-cadru, testând schimbările în avans.

#### **Programele la istorie pentru ciclul liceal în România**

<sup>20</sup> Leonid Bujor, „Am încercat să depolitizăm învățământul”, *Timpul*, 24.08.2010

<sup>21</sup> *Curriculum național la Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Știința, Chișinău, 2010, pag. 3-9.

<sup>22</sup> [https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria\\_roman\\_si\\_univ\\_liceu\\_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_roman_si_univ_liceu_ro.pdf)

<sup>23</sup> <https://red.prodidactica.md/despre-red/educatia-deschisa-in-moldova-aici-si-acum/>  
<https://www.mec.gov.md/ro/content/conceptul-noului-curriculum-national-propus-de-mec-fost-plasat-pentru-consultari-publice>

În anii 1990, sistemul educațional românesc a cunoscut o **transformare radicală**, marcând abandonul modelului comunist. Reformele au fost axate pe trecerea de la o educație rigidă, centrată pe ideologie, la una **orientată spre competențe**, interdisciplinaritate și aliniere la valorile democratice europene. Schimbările au vizat atât conținutul (eliminarea dogmelor politice), cât și metodele pedagogice, promovând gândirea critică, creativitatea și aplicarea practică a cunoștințelor.

Reformele anilor 1990 au transformat educația românească într-un instrument de emancipare socială și integrare europeană. Trecerea de la un sistem mecanic, orientat spre economia planificată, la unul dinamic, bazat pe competențe, a reflectat aspirațiile unei societăți în căutare de normalitate democratică. Astfel, curriculumul a devenit nu doar un cadru de învățare, ci și o oglindă a evoluției politice și culturale a României postcomuniste.<sup>24</sup>

Perioada dată presupune reformarea treptelor educaționale care aduce o nouă viziune în învățământul liceal, axată pe dezvoltarea competențelor necesare integrării sociale și profesionale. Liceul pregătește elevii pentru viața adultă, prin formarea unor competențe-cheie aplicabile în contexte diverse, contribuind la dezvoltarea personală și intelectuală.

Curriculumul liceal urmărește consolidarea cunoștințelor și formarea gândirii critice, printr-o abordare interdisciplinară. Această etapă sprijină dezvoltarea gândirii abstracte și capacitatea de a rezolva probleme complexe, pregătind elevii pentru situații noi și neprevăzute.

Conferința internațională de la Visby (1999) a evidențiat importanța predării istoriei într-un mod obiectiv și critic. Istoria are rolul de a explica trecutul, evitând manipularea ideologică, xenofobia și intoleranța.<sup>25</sup>

Conform prevederilor Legii nr. 85/2011 privind învățământul, sistemul educațional este organizat în mai multe etape, printre care se regăsește și învățământul liceal. Procesul de admitere la liceu se desfășoară pe baza unui concurs, iar absolvirea ciclului presupune susținerea cu succes a examenelor de evaluare la disciplinele: limba română, matematică și istorie.<sup>26</sup>

În anul 1993, România a adoptat un document de referință pentru modernizarea sistemului educațional – Cartea Albă a Reformei Învățământului – stabilind direcții strategice precum descentralizarea sistemului, reorganizarea programelor școlare, implicarea partenerilor internaționali și modernizarea cadrului legislativ. Cu toate acestea, implementarea acestor măsuri a fost eșalonată și lipsită de coerență, datorită turbulențelor politice și absenței unei viziuni strategice integrate. Deceniul 1990-2000 a fost caracterizat de instabilitate politică cronică, cu repercursii directe în domeniul educației. În acest context, ministrul Andrei Marga (1997-2000) reprezintă un actor cheie al reformelor, având contribuții precum introducerea manualelor alternative, restructurarea examenelor naționale și modernizarea curriculum-ului. Cu toate acestea, abordarea sa reformistă a stârnit controverse datorită caracterului radical al unor propuneri și a tendinței de a minimaliza realizările perioadelor precedente.<sup>27</sup>

**Tabelul 1. Evoluția reformelor educaționale în România<sup>28</sup>**

| Aspect | Învățământ (1989) | Legea Marga (1999) | Legea Funeriu (2011) |
|--------|-------------------|--------------------|----------------------|
|--------|-------------------|--------------------|----------------------|

<sup>24</sup> Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, București 2019, pag. 5-6

<sup>25</sup> Mihai Manea, Predarea Istoriei secolului XX, București, 2002, pag. 5

<sup>26</sup> [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/antol\\_leg\\_ro\\_2004.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/antol_leg_ro_2004.pdf)

<sup>27</sup> Cătălin Mihalachi, „Educația în România: o miză politică în anii 1990”, Studii și articole de istorie, vol. LXXXII, 2015, pag. 175-178.

<sup>28</sup> Sorin Solomon, Reforma Marga 1999 - Reforma Funeriu 2011, Radio România Actualități, 06.01.2011

|                                     |                                                     |                                                                            |                                                                                                  |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Admiterea liceu</b>              | la Examen de admitere la liceu (treapta I)          | Examen de capacitate; admiterea bazată pe concurs de dosare                | Admiterea bazată pe portofoliul educațional (70%) și probă de admitere organizată de liceu (30%) |
| <b>Structura liceală</b>            | Liceul începea după 8 clase de gimnaziu             | Clasa a IX-a trece la gimnaziu; liceul începe din clasa a X-a              | Menținerea structurii: liceul începe din clasa a IX-a                                            |
| <b>Bacalaureat</b>                  | Bacalaureat cu 3 materii și proiect tehnic          | Creșterea numărului de discipline la bacalaureat de la 4 la 7              | Menținerea sistemului de examene, cu posibile ajustări                                           |
| <b>Conținut educațional</b>         | Pregătire militară și practică agricolă obligatorie | Introducerea manualelor alternative și descentralizarea conținutului       | Predarea istoriei și geografiei în limbile minorităților                                         |
| <b>Organizare școlară</b>           | Anul școlar structurat în trei trimestre            | Anul școlar structurat în două semestre                                    | Menținerea sistemului pe două semestre                                                           |
| <b>Autonomie și descentralizare</b> | Învățământ de stat centralizat                      | Descentralizarea învățământului; liceele își pot adapta parțial programele | Liceele devin parte a comunității locale; autonomie sporită în organizare                        |

Reformele educaționale din România au oscilat între continuitate și ruptură, influențate de contextul politic și aspirațiile europene. Dacă Legea Marga (1999) a încercat să modernizeze sistemul printr-o abordare radicală, Legea Funeriu (2011) a adus o viziune mai echilibrată, combinând tradiția cu adaptarea la standarde internaționale. Aceste schimbări reflectă presiunile dintre centralizare și autonomie, precum și încercarea de a răspunde diversității nevoilor sociale. Implementarea reformelor a fost influențată de finanțări externe (Banca Mondială, UE), alocate modernizării infrastructurii și programelor educaționale, dar criticată pentru opacitate în gestionarea fondurilor.<sup>29</sup>

**Curriculum la decizia școlii (CDȘ): Un instrument pentru educație adaptivă**  
CDȘ reprezintă un pilon al reformei educaționale din România, oferind unităților școlare autonomie în proiectarea curriculumului. Prin această abordare, școlile pot adapta conținuturile la profilul elevilor, specificul comunității și viziunea proprie, integrând cadrele didactice în procesul decizional. Această flexibilitate stimulează inovația pedagogică, construind un sistem educațional mai dinamic.

Caracteristici principale presupun :

- Adaptarea curriculumului la realități locale (ex: istoria minorităților, migrații).
- Integrarea temelor actuale (ex: Holocaust, comunism) pentru relevanță socială.
- Cadrele didactice devin coautori ai programelor, consolidând profesionalismul și schimbul de bune practici.
- Obiective clare, sugestii metodologice și activități practice asigură o implementare eficientă.
- Posibilitatea de revizuire periodică, în funcție de evoluția societății sau nevoile elevilor.

#### **Exemple de programe istorice aprobate (2005–2012)**

CDȘ a permis introducerea unor discipline specializate în istorie, printre care:

- *Holocaustul* (OMEC 3595/2005) – analiză critică a genocidului evreiesc.
- *Comunismul în România* (OMECT 4699/2008) – studiu al regimului totalitar.

<sup>29</sup> Cătălin Mihalachi, „Educația în România: o miză politică în anii 1990...” pag. 179-180.

- *Monarhia românească (1866–1947)* (OMECTS 3793/2012) – explorarea rolului instituției regale.

- *Istoria orală* (OMECTS 5909/2012) – valorificarea memoriei comunităților prin povestiri.

- *Migrațiile contemporane* (OM 3170/2006) – impactul global al fenomenului migrațional.

CDȘ marchează o schimbare de paradigmă în educația românească, transformând școlile din simple executante ale unui curriculum rigid în spații de adaptare și inovație. Temele abordate, precum minoritățile, migrațiile sau comunismul, reflectă pluralismul cultural și nevoia formării cetățenilor critici.

CDȘ echilibrează standardele naționale cu nevoile locale, promovând o educație centrată pe elev. Totuși, succesul său depinde de resurse adecvate, profesori calificați, transparență în alegerile curriculare și implicarea comunității.<sup>30</sup>

Între 1990 și 2000, instabilitatea legislativă și schimbările frecvente de miniștri au afectat coerența reformei educației. Legea educației a suferit modificări repetate, iar curriculumul și sistemul de evaluare au fost constant revizuite, generând confuzie în rândul profesorilor și elevilor. Inițiativele de modernizare au fost adesea blocate de birocrație și influențe politice, transformând reforma într-un instrument politic, mai degrabă decât într-un proces autentic de schimbare. Multe dintre aceste disfuncționalități persistă și în prezent.<sup>31</sup> Reforma educațională din perioada 1997–2000, cunoscută ca Legea Marga, a marcat tranziția către un sistem centrat pe drepturi individuale, aliniat la standardele europene. Deși a fost singura reformă recunoscută internațional, intervențiile politice și lipsa de profesionalism i-au limitat impactul, lăsând învățământul liceal în urmă.<sup>32</sup>

Demersul educațional vizează formarea competențelor integrate, cu profesorul ca mentor și elevul ca explorator activ. Se promovează învățarea autonomă și cercetarea istorică prin metode specifice, precum analiza surselor, investigarea patrimoniului și participarea la activități tematice. Scopul este dezvoltarea gândirii critice, autonomiei și a unei înțelegeri profunde a istoriei și culturii.<sup>33</sup>

## **Etapele reformei educației în România (1990-2025)**

### **1. Perioada 1990–1996 – Primele reforme post-comuniste**

După 1989, educația românească a început procesul de democratizare, orientându-se spre un sistem flexibil și pluralist, în acord cu valorile europene. Programa de Istorie a fost revizuită pentru a reflecta noile realități politice și a promova o abordare obiectivă, incluzând teme europene și internaționale.<sup>34</sup>

### **2. Perioada 1996–2004 – Adaptarea la standardele europene**

Această etapă a vizat alinierea la cerințele Uniunii Europene. În Istorie s-a diferențiat clar între istoria națională și cea europeană, cu accent pe evenimentele contemporane și utilizarea surselor istorice. S-a promovat gândirea critică și integrarea treptată a învățământului românesc în spațiul educațional european.<sup>35</sup>

### **3. Perioada 2004–2012 – Implementarea standardelor europene**

---

<sup>30</sup> <https://historicagorj.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/curriculum-la-decizia-scolii-istorie.pdf>

<sup>31</sup> Cătălin Mihalachi, „Educația în România: o miză politică în anii 1990...”, pag. 180-185.

<sup>32</sup> <https://www.euronews.ro/articole/patru-legi-ale-educatiei-in-34-de-ani-invatamantul-este-in-pragul-celei-de-a-trei>

<sup>33</sup> Ala Bîrladeanu, *O perspectivă multiplă în predarea istoriei, ori învățare a istoriei înafara orei de curs*, Chișinău, 2006, pag 36-37

<sup>34</sup> Legea nr. 84/1995 privind învățământul, 24.07.1995

<sup>35</sup> Curriculumul național pentru învățământul preuniversitar, București, 2004

Odată cu aderarea la UE în 2007, accentul s-a mutat pe formarea competențelor necesare integrării pe piața muncii. Istoria a devenit o disciplină centrată pe analiza critică, multiperspectivitate și metode de cercetare. Profesorul devine facilitator, iar elevul – actor activ al propriei învățări, fiind încurajat să transfere cunoștințele în contexte reale.<sup>36</sup>

#### **4. Perioada 2012–2020 – Reforma bazată pe competențe**

Reforma a urmărit adaptarea educației la economia cunoașterii și dezvoltarea competențelor esențiale. Istoria nu mai este doar o disciplină de memorare, ci una care cultivă gândirea analitică și înțelegerea proceselor istorice din perspective multiple, pregătind elevii pentru provocările societății moderne.<sup>37</sup>

#### **5. Perioada 2020–2025 – Reforma post-pandemie și digitalizarea educației**

Pandemia a accelerat digitalizarea și tranziția spre învățarea hibridă. Istoria este predată cu ajutorul resurselor digitale și platformelor educaționale. Elevii sunt încurajați să cerceteze, să dezbata online și să folosească tehnologia în procesul de învățare, evaluare și colaborare.<sup>38</sup>

#### **Concluzii:**

Transformările majore din Europa de Est după prăbușirea regimurilor comuniste au determinat reforme profunde în domeniul educației, inclusiv în România și Republica Moldova. Aceste reforme au urmărit democratizarea procesului educațional și alinierea la valorile și standardele europene, în special la nivel liceal. Predarea istoriei, esențială în formarea identității culturale și a gândirii critice, a devenit un punct central al schimbărilor.

Deși ambele țări au avut obiective similare, diferențele de context – politic, economic și instituțional – au influențat ritmul și eficiența implementării reformelor. În Republica Moldova, moștenirea sovietică și instabilitatea internă au îngreunat procesul. România, în schimb, a beneficiat de sprijinul Uniunii Europene, ceea ce a facilitat o tranziție mai rapidă și coerentă.

La nivel liceal, reformele curriculare din ambele state au inclus introducerea unor discipline moderne (precum istoria națională și locală, educația civică) și adoptarea unor metode didactice centrate pe elev. Ambele sisteme au integrat principiul învățării pe tot parcursul vieții, încurajând dezvoltarea autonomiei și a abilităților de adaptare la o societate în continuă schimbare.

Un element esențial comun ambelor sisteme este orientarea spre formarea competențelor pentru o educație democratică. Competențele-cheie – cum ar fi gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea interculturală, creativitatea și analiza – sunt indispensabile într-o societate bazată pe cunoaștere. Aceste abilități se susțin reciproc, contribuind la o dezvoltare personală și profesională armonioasă și la capacitatea de a răspunde provocărilor unei lumi tot mai complexe și interdependente.

Studiul istoriei în liceu joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor-cheie, pregătind elevii nu doar pentru Bacalaureat, ci și pentru viața într-o societate complexă și dinamică. Prin istorie, liceenii își formează gândirea critică, capacitatea de analiză și argumentare, învață să aprecieze diversitatea culturală și să valorifice propria identitate. Istoria contribuie, de asemenea, la dezvoltarea competențelor digitale și la cultivarea spiritului civic, antreprenorial și creativ.

România a reușit să implementeze un curriculum flexibil și modern, cu accent pe interdisciplinaritate, gândire critică și teme relevante, precum Revoluția din 1989 sau integrarea europeană. Reformele au fost sprijinite de infrastructura dezvoltată și de fondurile europene, facilitând și integrarea tehnologiilor digitale în predare.

---

<sup>36</sup> Strategia Națională pentru Educație, București, 2020

<sup>37</sup> [https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf)

<sup>38</sup> [https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/04/Ghid\\_Pedagogie.pdf](https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/04/Ghid_Pedagogie.pdf)

În schimb, Republica Moldova a întâmpinat dificultăți în modernizarea curriculumului, din cauza resurselor limitate, instabilității politice și moștenirii sovietice. Procesul de reformă a fost mai lent și fragmentat, cu probleme în digitalizare și în adaptarea cadrelor didactice la noile cerințe.

Totuși, ambele țări au promovat identitatea națională prin predarea istoriei, deși România a reușit mai bine să o integreze într-un context european. În Moldova, predarea istoriei rămâne influențată politic, iar conținuturile sunt uneori controversate.

Educația pentru pace, toleranță și respect devine tot mai importantă în curriculumul modernizat, contribuind la formarea unor cetățeni activi, responsabili și deschiși spre diversitate. Pe termen lung, atât România, cât și Republica Moldova trebuie să continue reformele pentru a oferi o educație istorică relevantă și de calitate, adaptată unei lumi globalizate.

#### Referințe bibliografice:

1. BÎRLADEANU, Ala O perspectivă multiplă în predarea istoriei, ori învățare a istoriei înafara orei de curs, Chișinău, 2006
2. MIHALACHI, Cătălin, „Educația în România: o miză politică în anii 1990”, Studii și articole de istorie, vol. LXXXII, 2015
3. MANEA, Mihai, Predarea Istoriei secolului XX, București, 2002
4. MUSTEAȚĂ, Sergiu, „Adevărul despre manualele de istorie integrată”, Didactica Pro, Nr. 5-6(57-58), 2009
5. MUSTEAȚĂ, Sergiu, Educația istorică între discursul politic și identitar în Republica Moldova, 2010.
6. SUVAC, Sergiu, Război și pace în manualele școlare de istorie din Republica Moldova și România (ciclul gimnazial), Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2022
7. SOLOMON, Sorin, Reforma Marga 1999 - Reforma Funeriu 2011, Radio România Actualități
8. GUȚU, Vladimir, „Curriculumul național: retrospectiva schimbării paradigmei educaționale”, Univers Pedagogic, IȘE la 70 ani, octombrie 2016
9. Cadrul de referință al Curriculumului Național, Știința, Chișinău, 2007
10. *Curriculum național la Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Știința, Chișinău, 2010,
11. Curriculumul național pentru învățământul preuniversitar, București, 2004
12. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal.
13. Strategia Națională pentru Educație, București, 2020
14. Legea nr. 84/1995 privind învățământul, 24.07.1995
15. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național, București 2019
16. [https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf)
17. [https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/04/Ghid\\_Pedagogie.pdf](https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2022/04/Ghid_Pedagogie.pdf)
18. <https://historicagorj.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/curriculum-la-decizia-scolii-istorie.pdf>
19. <https://www.euronews.ro/articole/patru-legi-ale-educatiei-in-34-de-ani-invatamantul-este-in-pragul-celei-de-a-trei>
20. [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/antol\\_leg\\_ro\\_2004.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2019/01/antol_leg_ro_2004.pdf)

## ASIGURAREA PUBLICĂ DE SĂNĂTATE. PERSPECTIVA UNEI INVESTIGAȚII ISTORICE

### PUBLIC HEALTH INSURANCE. THE PERSPECTIVE OF A HISTORICAL INVESTIGATION

*Adrian URSACHI, doctorand,  
CASA DE ASIGURĂRI DE SĂNĂTATE din Iași, România*

*Adrian URSACHI, PhD student,  
HEALTH INSURANCE COMPANY of Iasi, Romania  
ORCID: 0009-0005-2881-916X*

**Rezumat:** Segment important al ansamblului de instituții din domeniul protecției sociale, asigurarea sănătății în componenta sa publică a suscitat un viu interes în istoriografia de profil și în studiile istorice generale. Elocvența și consistența concluziilor abordărilor istoriografice elaborate în diversele etape evolutive ale instituțiilor de profil analizate sunt strâns legate de aria preocupărilor științifice, profilul ocupațional al cercetătorului și accesul acestuia la sursele de documentare și izvoarele istorice. Din această perspectivă, cercetarea instituțiilor din domeniul asistenței publice de sănătate este girată de două curente istoriografice principale, a istoricilor și a istoriografilor din instituțiile cu profil medical, interesați de evoluția și dezvoltarea proceselor istorice. Acestor două curente li se alătură într-o proporție mai mică, dar importantă prin conținut și consistență, cercetările din spectrul instituțional juridic și economic.

**Cuvinte cheie:** breaslă, protecție socială, asistență medicală, bolniță, spital, instituție, istoriografie.

**Abstract:** An essential segment of the set of institutions in the field of social protection, health insurance in its public component has aroused a keen interest in profile historiography and in general historical studies. The eloquence and consistency of the conclusions of the historiographical approaches developed in the various evolutionary stages of the profile institutions analyzed are closely related to the area of scientific concerns, the occupational profile of the researcher and his access to documentation sources and historical sources. From this perspective, the research of institutions in the field of public health assistance is driven by two main historiographic currents, of historians and historiographers from institutions with a medical profile, interested in the evolution and development of historical processes. These two currents are joined in a smaller proportion, but important in terms of content and consistency, by research from the legal and economic institutional spectrum.

**Key words:** guild, social protection, medical assistance, hospital, institution, historiography.

#### Introducere

Având în vedere impactul imediat și consecințele pe termen mediu și lung asupra societății, activitatea de asigurare a beneficiat pe parcursul anilor de o largă și consistentă analiză științifică sub diverse aspecte teoretice și practice. Investigațiile relevă problematici privind apariția, dezvoltarea și implementarea activităților de asigurare, în concordanță cu politicile arcului guvernamental și în contrapondere cu aspirațiile beneficiarilor finali ai asigurării. Un loc aparte, în spectrul instituțional de profil, îl constituie asigurările de sănătate, componentă importantă a politicilor publice din domeniul protecției sociale colective și individuale. Suportul teoretic al istoriografiei de profil o constituie, în cea mai mare parte, cadrul legislativ adoptat și parțial accesul la fondurile arhivistice operative (deschise) și istorice pre contemporane.

#### Scurte observații istoriografice

În ultimele două decenii asistăm la o explozie exponențială a abordărilor teoretice și practice referitoare la activitatea de asigurare pe diverse domenii și arii de competență [18; 41-43; 54; 89; 90; 132; 135; 137]. Acest fenomen se datorează și unui puternic sentiment de insecuritate și nesiguranță [92; 103] perpetuu cu care se confruntă societatea. Literatura de specialitate se înscrie și circumscrie unui larg areal tematic, acoperind o gamă vastă și variată de abordări

teoretice și practice, generale și punctuale cu trimiteri în sfera culturală [83], socială [31; 94], economică [93, p. 550-585], politică [64; 101], juridică [104; 140, p. 67-72], administrativă [11, p. 729-746; 130], etc.

În cele ce urmează, ne propunem să abordăm succint problematica instituționalizării asigurărilor sociale de sănătate în componenta publică, încercând totodată o periodizare a derulării activităților de asigurări sociale de sănătate. Parte componentă a unui amplu angrenaj instituțional din sfera protecției sociale extinse, asigurările de sănătate din spațiul românesc și din alte state din Europa și din afara ei, bazate pe o puternică tradiție istorică au evoluat într-un amplu și complex sistem juridic-administrativ.

După cum bine se știe, cercetarea istorică a unui subiect nu o putem face decât prin apelarea la surse documentare păstrate în arhive istorice [111-121; 123-127] și/sau operative [33; 51]. Având în vedere faptul că o mare parte a documentelor referitoare la sistemul public și privat de asigurări de sănătate din România sunt încă inaccesibile cercetării, majoritatea covârșitoare a lucrărilor se bazează pe date publice de sorginte legislativă și economică cu accesarea sporadică a unor surse arhivistice colaterale.

În tratarea unui asemenea demers complex trebuie să avem în vedere studierea interdisciplinară a unei game foarte variate de abordări istoriografice [22, p. 531-582]. Din această perspectivă am împărțit sursele bibliografice în trei mari categorii.

În prima se evidențiază lucrări din domeniul istoriei [19; 28; 53; 58; 77; 97, p. 463-480, 712-715; 136; 139], care cuprind studii privind dezvoltarea medicinei [23, p. 32-65], abordări referitoare la personalități marcante din domeniul științelor medicale [25; 26, 76; 100] și nu în ultimul rând, aspecte legate de istoria apariției și evoluției instituțiilor medicale și de ocrotire a maselor largi [21, p. 59-78; 24; 99]. Contribuțiile istoriografice de acest gen tratează problematica asistenței medicale din perspectiva bolii și a consecințelor acesteia asupra individului și a colectivității din care face parte, lăsând într-un oarecare con de umbră rolul individului ca beneficiar și contribuitor la bunul mers al activității de acordare a asistenței medicale.

A doua categorie de lucrări am rezervat-o cercetărilor din domeniul istoriei asigurărilor generale [18; 38; 41; 42; 90] și sectoriale [13; 88]. La acest capitol trebuie avute în vedere abordările istoriografice care analizează în special problematica economică [6] a acestui important segment cu implicațiile sale profunde de ordin social-cultural [17], juridic-administrativ [45; 52; 54; 106; 110; 132] etc.

În cea de-a treia categorie am inclus studiile istorice, prin care se încearcă o abordare pluri-și interdisciplinară în vederea creionării unor pertinente și cuprinzătoare concluzii privind evoluția și dezvoltarea asistenței medicale [19; 39, p. 481-485; 40, p. 1043-1045; 60, p. 219-226; 137] și a asigurărilor sociale de sănătate [1-4; 107] din spațiul românesc. În acest registru am inclus și o serie de lucrări referitoare la sistemele de asigurări de sănătate existente în principalele state europene (Franța, Italia, Germania, Marea Britanie, Țările Nordice, Rusia-URSS) și din alte zone relevante ale lumii (SUA, China, Japonia, Australia, India, principalele state din spațiul arab).

Având în vedere caracterul privat [12], profund individual [14; 61, p. 7] și impactul aparent nesemnificativ asupra colectivității a bolii, cu excepția marilor flageluri de holeră [20, p. 430-438, 27], ciumă [60; 61; 108] și alte asemenea evenimente cu impact major asupra colectivităților umane [34], societatea, în general și dirigitorul, în special nu a simțit nevoia elaborării și promovării unor inițiative concrete și directe cu caracter de normă „legislativă” cu impact asupra individului ca subiect și beneficiar al unei forme de protecție socială. Autoritatea se rezumă doar la aplicarea unor măsuri indirecte, promovate și întreținute, în special și cu preponderență de

instituțiile ecleziastice [16, p. 39-46; 29, p. 1227-1237; 59, 79, p. 345-350]. Inițiative facultative de acest fel, la un nivel foarte restrâns avem din abundență în anii premergători mării revoluții industriale [75, p. 193-210; 80]. Colectivități restrânse sau relativ extinse ca număr de indivizi, asociați în uniuni profesionale, bresle, inserează în statutele lor diverse prevederi cu caracter de protecție socială în diverse scopuri [35, p. 305-324; 36, p. 133-142; 44, p. 95-112; 50; 78]. Odată cu dezvoltarea economică a societății și apariția categoriei socio-profesionale a muncitorilor condiționați de plata regulată [37, p. 33] a unei remunerații pecuniare, elaborarea și aplicarea unor politici de protecție socială sunt insistent reclamate de aceștia. Asemenea demersuri, precum și alte măsuri devenite politici publice de stat prin elaborarea, promovarea și implementarea de inițiative legislative menite a dezvolta și consolida evoluția statelor europene, debutează cu precădere din secolul al XIX-lea.

Tonul marilor reforme sociale de acest gen, prin crearea și implementarea unor complexe sisteme administrative, compuse din instituții cu atribuții distincte și bine definite, este dat în anul 1883 de către Germania, prin adoptarea unui program de asigurări sociale pentru boală, accidente și bătrânețe, votată în anul 1884 și pusă în aplicare în anul 1889, la originile cărora se află Cancelarul Otto von Bismark [3, p. 16-19]. Aceasta reprezintă o idee mai veche a cancelarului, propusă spre dezbateri Reichstagului de către împăratul Wilhelm al II-lea în 1881 [68]. În timpul dezbaterilor parlamentare, cancelarul a fost acuzat că este inițiatorul și promotorul unor idei de stânga. Fără a da curs unor polemici inutile și contraproductive, Otto von Bismark va replica parlamentarilor germani prin următoarea remarcă: „Să zici socialism sau cum vrei. Pentru mine este la fel” [68]. Această abordare ne demonstrează odată în plus profunzimea gândirii și vizionarismul cancelarului, care a inițiat acest sistem mult peste așa-zisele beneficii sociale acordate unor segmente relativ largi ale populației germane. Scopul promovării politicilor sociale îndrăznețe implementate pe scară largă în societatea germană a constat în consolidarea și conservarea puterii statului german în Europa. A se vedea aici evoluția și acțiunile lui în deceniile următoare. Revenind la tematica expunerii noastre arătam, totodată și amploarea acestor reforme care, datorită revoluționarismului lor în materie de protecție socială au fost preluate și implementate de majoritatea statelor europene și chiar de SUA.

Și în spațiul românesc avem diverse forme de protecție, pornite de la asigurarea unor efecte economice [102, p. 60-67] evoluând în timp, de la protecția unui număr restrâns de indivizi [7, p. 84; 8, p. 59-60; 9, p. 196; 10, p. 198-200; 35, p. 305-323], reuniți în realizarea unor scopuri comune și care vor evolua în sisteme complexe de protecție socială și care se vor consolida în politici guvernamentale [63, p. 1501-1507; 84, p. 41-331; 89; 105; 132] și naționale [47; 57; 81; 82; 85; 98; 132, p. 45, 68, 133-192]. În continuare vom încerca să creionăm o periodizare a inițierii, organizării și implementării instituționalizate a sistemului de asigurări de sănătate din spațiul vechiului regat și apoi al României moderne și contemporane. În această ordine de idei, conform celor trei abordări istoriografice menționate și luând în calcul definiția tehnică a sintagmei „asigurare de sănătate”,<sup>39</sup> [54, p. 320] distingem următoarele spații temporale, care coincid oarecum și se circumscriu unor evenimente istorico-juridice, dar precedate de o lungă perioadă de tranziție foarte bogată în acțiuni și măsuri cu caracter normativ, care au creat premisele apariției și

---

<sup>39</sup> Sistem de finanțare în avans a cheltuielilor medicale prin intermediul contribuțiilor sau taxelor plătite într-un fond comun, destinat plății integrale sau parțiale a serviciilor de sănătate stipulate de o poliță sau lege. Elementele principale sunt plata în avans a primelor de asigurare sau a taxelor, constituirea unui fond comun și posibilitatea de a beneficia de servicii, pe bază de contribuție sau ca angajat, fără evaluarea veniturilor sau activelor. Asigurarea de sănătate poate cuprinde un segment limitat sau unul foarte larg de servicii medicale și poate acoperi plata parțială sau integrală a serviciilor specifice. (Vezi și *Enciclopedia universală britanică*, Vol. I, București, Editura Litera, p. 320).

au consolidat dezvoltarea unui spectru instituțional organizat, evoluând într-un cadru sistemic funcțional. Prin urmare distingem următoarele perioade istorice: 1) perioada preregulamentară, dominată de un cadru „corporatist” restrâns asociat cu activități filantropice și de mecenat; 2) 1830-1862 (caracterizată de adoptarea și implementarea Regulamentelor Organice și adoptarea de măsuri noi dictate de evoluția societății moderne românești consolidată prin unirea politică de la 1859 și definitivată prin unificarea legislativă din anul 1862); 3) 1862-1875 (implementarea de noi acte normative în condițiile desăvârșirii unificării legislative și de adoptarea primei legi sanitare din 1874); 4) 1875-1895 (adoptarea și aplicarea legislației existente în concordanță cu evoluțiile economice, politice, social-culturale etc. și racordarea la preceptele juridice din statele europene; apariția primelor societăți de asigurare cu capital străin și înființarea de societăți mutuale autohtone, încununată de apariția Legii Minelor de la 1895); 5) 1895-1902 (consolidarea cadrului legislativ existent, materializat în intense dezbateri parlamentare și promulgarea Legii Missir - *Lege pentru organizarea meseriilor*); 6) 1902-1949 (epoca marilor prefaceri din domeniul protecției sociale extinse și al asigurărilor sociale de sănătate; evenimentele definitorii ale perioadei sunt marcate de adoptarea Legii Nenițescu – *Lege pentru organizarea meseriilor, creditului și asigurărilor muncitorești*; înființarea în anul 1920 a Ministerului Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale și a schimbării regimului politic din 1945); 7) 1945-1989 (perioada centralismului guvernamental; subordonarea totală a instituțiilor față de structurile guvernamentale și de partid; naționalizarea forțelor de producție; crearea societății mixte româno-sovietice Sovrom asigurare și devalizarea capitalurilor existente în industria asigurărilor; reglementarea asigurării asistenței medicale cu plată); 8) 1989-1997 (redefinirea conceptelor și activităților în domeniul prestării serviciilor medicale către populație); 9) 1997-prezent (reînființarea sistemului public de asigurări sociale de sănătate și aplicarea standardelor internaționale privind acordarea asistenței medicale).

De-a lungul anilor, în literatura de specialitate s-a acreditat ideea că începuturile reglementărilor în domeniul protecției sociale din România, luându-se în calcul vechiul regat, debutează odată cu Legea minelor din anul 1895. Cercetând numeroase documente de arhivă editate și inedite, se impun unele reconsiderări, care ne permit să devansăm acest debut și să-l plasăm la sfârșitul anilor 20 ai secolului al XIX-lea. Având în vedere implicațiile sociale majore ale sănătății colective și individuale, autoritățile vremii au început să acorde o importanță sporită acestui domeniu. În momentul în care atestăm o preocupare de reglementare și implicare din partea statului și punerea la dispoziție a unor surse financiare, direct sau indirect, pentru implementarea măsurilor stabilite, putem afirma fără teama de a greși că este inițiat și dezvoltat un set de politici publice în domeniul respectiv [61, p. 56-57, 69, 102], evident păstrând proporțiile și împrejurările epocii în care s-au petrecut. Preocupări majore ale autorităților în ceea ce privește asigurarea sănătății publice și individuale se remarcă la începutul secolului al XIX-lea și devine o constantă, în mod special începând cu deceniul al treilea, impulsionate și de intervențiile administrațiilor militare rusești [121; 135, p. 125-126], confruntate cu desele epidemii de ciumă din această zonă [62]. Drept exemplu ne servesc două importante contribuții istoriografice realizate de Silviu Văcaru și Sorin Grigoruță referitoare la temnița din Iași. Primul, ocupându-se de activitatea temniței în timpul ocupației rusești [135, p. 123-158] face importante mențiuni cu privire la acordarea asistenței medicale deținuților [135, p. 124, 127], iar al doilea va dezvolta acest subiect în lumina preocupărilor sale din domeniul istoriei medicinei, din perspectivă istorică. Referiri programatice importante privind organizarea carantinelor și a organizării sanitare [116, 120] pentru îngrijirea Jandarmeriei (Miliția pământească) le regăsim în Regulamentele Organice ale

Moldovei [105, p. 269-303] și Țării Românești [89, p. 79-103, 133-164], precum și în fondurile arhivistice Comitetul Sănătății 1828-1862 [116, dosar nr. 2/1828, 1-3/1829, 8/1831, 6/1832, 27/1835 etc], Secretariatul de Stat al Moldovei 1832-1862 [124, dosar nr. 82/1832-1833, 117/1832-1834, 154/1832-1842, 175/1832-1852 etc.], Vistieria Moldovei 1784-1864 [128, dosar nr. 41-42/1830, 150/1831, 612/1832, 705/1832 etc.], Miliția Pământească 1830-1862 [120, dosar nr. 3/1830-1832, 35/1831-1836, 128/1832, 69/1833 etc.], păstrate la Serviciul Județean Iași al Arhivelor Naționale. Un aspect important în economia problemei dezbătute aici se referă la înființarea primelor spitale militare din Moldova și Țara Românească. Instituții finanțate din fonduri publice alocate de către stat și din contribuții personale cu caracter obligatoriu. Quantumul sumelor erau stabilite în funcție de veniturile salariale ale militarilor [120, dosar nr. 40, fila 25v; 134, p. 419] și se rețineau din retribuțiile individuale la achitarea salariilor lunare. Urmând modelul spitalelor rusești de campanie, în Țara Românească au fost înființate lazarete militare la București și Craiova, iar în Moldova, la Focșani, Iași și Roman [49, p. 8-12], a căror dotare inițială va fi organizată cu materiale sanitare transferate de la spitalul mobil de campanie al armatei rusești [120, dosar 40/1830, f. 196-197]. Unitatea sanitară din Roman va fi ulterior arondată cordonului sanitar de pe Dunăre, campat în orașul Galați. Spitalul din Iași își va începe activitatea într-un imobil constituit din 8 camere [120, dosar 40/1830, f. 170], închiriate de la vistiernicul Petrache Sturza [120, dosar 40/1830, f. 171]. Până la înființarea și deschiderea efectivă a spitalului militar din Iași, personalul militar era tratat în Spitalul „Sfântul Spiridon”, unde aveau rezervate 20 de paturi [120, dosar 40/1830, f. 14r-15r; 35, p. 160-161], fapt care nemulțumea oarecum pe epitropi, deoarece erau nevoiți să aloce aceste locuri în detrimentul bolnavilor „de obște ... săraci, lipsiți și carii nu pot avea nici un fel de sprijineală” [35, p. 160]. În consecință, statul se va preocupa în continuare, direct și indirect, de asigurarea asistenței medicale publice prin aceste unități spitalicești și altele care vor fi înființate pe parcursul secolului al XIX-lea. A se vedea aici spitalele din diverse orașe ale Moldovei, care în fond erau „secții exterioare” ale spitalului „Sfântul Spiridon”.

Prin Legea Minelor din 1895 [63, p. 1485-1507] debutează oficial un sistem de asigurări sociale coordonat de stat, în care își va impune propria politică în materie de asistență socială, la început cu titlu de recomandare, apoi printr-un control nemijlocit, începând cu anul 1912. Activitatea minieră reprezintă o ramură economică cu un grad ridicat de riscuri și impact social major. În aceste condiții, Partidul Conservator va iniția și implementa un act normativ a cărui menire era îmbunătățirea condițiilor de muncă și oferirea unei protecții sociale reale pentru lucrătorii minieri [63, p. 1501-1507]. Actul normativ de la 1895 deschide drumul unui lung și complex program legislativ din sfera reglementării protecției sociale a muncii [104], modificat și îmbunătățit continuu. În scurt timp însă, legea își va evidenția limitele și constrângerile.

Guvernul liberal condus de Dimitrie A. Sturdza [70], prin vocea ministrului agriculturii Bogdan Missir, va elabora în 1902 un alt act normativ, [71] prin care se reglementează organizarea și exercitarea meseriilor. Noul cadru legislativ exceptă industria casnică, atelierele mari și fabricile. Dezinteresul manifestat pentru organizarea industriei casnice se datorează lipsei unei presiuni sociale consistente, iar în al doilea rând, a unei valori economice scăzute. În ceea ce privește atelierele mari și fabricile, considerăm că o organizare a acestora în asociații socio-profesionale puteau genera serioase tensiuni revendicative de natură economică și protecție socială. Totuși, pentru a preveni eventualele conflicte sociale organizate de meseriași, au fost inserate în statutele profesionale ale acestora, prevederi foarte stricte menite a descuraja organizarea de acțiuni revendicative. În ceea ce privește protecția socială a lucrătorilor, Legea

Missir vine cu câteva inovații. „Meseriașii de aceeași meserie sau de meserii similare, sau chiar de orice meserii, pot constitui o corporațiune” [84, p. 292] a cărei scop este dezvoltarea onoarei profesionale a meseriașilor, menținerea ordinii și unității meseriilor componente, de a se îngriji de starea morală și perfecționarea cunoștințelor tehnice ale lucrătorilor și elevilor [84, p. 294]. Corporațiile sunt persoane juridice de drept privat cu posibilitatea de acumulare de capital, averi mobile și imobile gestionate sub stricta supraveghere a Camerei de Comerț și Industrie. Noutatea absolută a Legii Missir în materie de protecție socială o reprezintă datoria corporațiilor „potrivit mijloacelor de care vor putea dispune „să înființeze case de asigurări sau să asigure pe membrii corporațiunii la societăți de asigurare contra bolilor, accidentelor, infirmităților, cazurilor de moarte” [84, p. 294] și care are statut de recomandare. Cu toate constrângerile de ordin funcțional și logistic, această prevedere facultativă va da totuși roade notabile prin „alcătuirea caselor de ajutor pentru boală” [48; 127].

După două tentative nereușite ale partidului conservator [30; 66] din anii 1888, prin vocea miniștrilor industriilor P. P. Carp și respectiv a lui Nicolae Filipescu, din 1900, în anul 1912 va fi votată și promulgată cea mai progresistă lege „pentru organizarea meseriilor, creditului și asigurărilor muncitorești” cunoscută și sub denumirea de – Legea Nenițescu [67; 69]. Veritabilul om politic și jurist Dimitrie S. Nenițescu redactează și prezintă spre dezbateri Parlamentului României, în decembrie 1911, legea care îi va purta numele. După aprige discuții în Camera Deputaților (17-22 decembrie) și la Senat (15-23 decembrie), legea va intra în vigoare la data de 27 ianuarie 1912 [85]. Această lege va fi cel mai important act normativ în materie de asigurări publice, ale cărei principii vor guverna toată legislația românească până în prezent, cu excepția perioadei „socialismului multilateral dezvoltat”. Consecvent principiilor conservatoare, Dimitrie S. Nenițescu analizează toată legislația europeană în materie și va propune cele mai avansate idei privind legislația muncii și a protecției sociale, care va genera reale beneficii statului și lucrătorilor. Legea instituie obligativitate în exercitarea și executarea tuturor prevederilor stipulate. Progresul acesteia față de alte state europene, în materie de protecție socială, consta în legiferarea tuturor drepturilor lucrătorilor: „asigurările contra bolii, asigurările contra accidentelor de muncă și asigurările contra bătrâneții și invalidității” [48, p. 121]. Principiul de bază al legii în materie de asigurare va fi solidaritatea și subsidiaritatea, iar constituirea fondului este de tip cumulativ, adică sursa fondurilor va fi constituită din cotizațiile celor trei actori implicați – salariații, patronii și statul. Va fi impusă obligativitatea plății unei cotizații în funcție de veniturile salariale în cuantum de 3,3% din media salariului zilnic. Lărgeste substanțial baza contributivă a fondului de asigurare prin includerea ca beneficiari direcți ai noii legislații a tuturor categoriilor de salariați din industrie și serviciile conexe ale acestei ramuri economice. O altă sursă de venit a constituit-o din donații particulare și reinvestirea în condiții de maximă siguranță a excedentelor bugetare, fapt care a contribuit la realizarea a numeroase investiții imobiliare, constând în construcția de policlinici, spitale și dispensare rurale. Se înființează Casa Centrală a Meseriilor, Creditului și Asigurărilor Muncitorești, care va veghea la bunul mers al activității de organizare a meseriilor, creditului și asigurărilor la nivel național. Pe lângă Casa Centrală este înființată Casa de asigurare în contra bolii și pentru cheltuieli de înmormântare, cu structuri administrative similare în teritoriu. Activitatea Casei Centrale și a structurilor sale teritoriale va fi finanțată de la bugetul de stat, corporațiilor revenindu-le sarcina de a suporta o parte din cheltuielile de administrare proprie (chirie, mobilier, iluminat și încălzit, cheltuieli de cancelarie și corespondență, furnituri etc.). Inițiatorul va depune la Cameră o amplă expunere de motive, aducând în dezbateri o serie de date statistice de o covârșitoare precizie matematică [48, p. 126-155]. În continuare, vom prezenta

câteva prevederi din lege referitoare la asigurarea de boală și la plata indemnizației de incapacitate temporară de exercitare a muncii. Prin urmare, potrivit art.117, asiguratul are dreptul la „consultațiuni date de medicii angajați de Casa Centrală pe lângă corporații sau policlinicile lor; căutarea la domiciliu; căutarea la spital; liberare gratuită de medicamente, obiecte de pansament și alte asemenea. Pe lângă aceste îngrijiri, lucrătorii în neputință, din cauză de boală, de a lucra mai mult de 3 zile, vor primi, însă cel mult timp de 16 săptămâni” [82, p. 38] și o indemnizație de incapacitate temporară de muncă. O noutate a legii consta și în înființarea instituției coasiguratului, beneficiar al unor servicii medicale gratuite. Capitolul III al legii intitulat „Asigurarea în contra accidentelor” reglementează regimul acordării indemnizațiilor cuvenite în asemenea împrejurări, precum și atribuțiile fiecărei instituții angrenate în executarea prevederilor legale [82, p. 46-53].

Marea Unire din 1918 vor găsi o lege consolidată pe deplin și care va fi extinsă în Basarabia, Transilvania și Bucovina. Având în vedere particularitățile legislative ale statelor din care acestea au făcut parte, vor coexista și vechile acte normative, care vor fi schimbate în anul 1933, prin legea de unificare a legislației românești, inițiată și promovată de Dimitrie R. Ioanițescu. În funcție de evoluțiile administrative, sociale, economice și politice ale perioadei interbelice, legea va fi modificată punctual, ori de câte ori va fi nevoie, păstrându-și în linii mari prevederile inițiale. Un moment esențial în economia problematicii abordate se referă la înființarea, în anul 1920, a Ministerului Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale, cu fluctuațiile organizatorice din perioada interbelică.

După încheierea celui de-al doilea război mondial România, dimpreună cu alte state din estul Europei, va intra pe orbita noilor influențe geopolitice. Odată cu anul 1945 începe o nouă perioadă în evoluția istorică a instituției asigurărilor de sănătate, care durează până la evenimentele din decembrie 1989. Acest interval l-am împărțit în două segmente temporale: 1945-1953 și 1953-1989. Primul segment este caracterizat de impunerea influenței structurilor instituționale din Uniunea Sovietică și angrenarea statului român în economia plăților despăgubirilor de război [32, p. 20-26; 65], demarată în anul 1949 prin înființarea societăților mixte româno-sovietice – Sovrom-uri [15]. Noul regim politic de „democrație populară” va desființa toate societățile de asigurare de drept public și privat și va crea societatea mixtă Sovrom asigurare, al cărei capital social trebuia să fie constituit din părți egale ale celor doi parteneri comerciali. Însă partea sovietică nu a mai vărsat capitalul social subscris, acesta constituindu-se din sumele datorate de România drept despăgubiri de război. Societatea a funcționat până în anul 1953, când a fost lichidată, sovieticii luându-și o foarte mare cotă din fonduri. Nu se cunoaște încă această valoare, deoarece fondul de documente preluat de Arhivele Naționale nu este prelucrat arhivistic. Însă ca să arătăm totuși dimensiunea jafului, din cercetările preliminare ale documentelor Casei de Asigurări a Meseriașilor din Iași [113], deducem că valoarea fondului devalizat se ridica spre jumătate de milion de lei aur. Prin cercetări viitoare, în lumina documentelor păstrate, vom încerca să stabilim o sumă cât mai exactă cu putință. Începând cu primii ani postbelici, sarcina asigurării sănătății publice a fost în totalitate preluată și gestionată de stat, prin intermediul Ministerului Sănătății și administrațiile publice locale. În anii '80 ai secolului trecut, autoritățile de reglementare demarează un amplu program de înființare a unor unități sanitare ambulatorii cu autofinanțare [46; 122], prin plata serviciilor medicale de către beneficiari. Astfel, a fost dezvoltată o rețea de policlinici cu plată subordonate Inspectoratelor sanitare județene.

Evenimentele din 1989 marchează un nou început în politica sanitară publică. Fondurile necesare ocrotirii sănătății populației vor fi asigurate în sistem dualist, de la bugetul de stat și surse complementare. În anul 1992, prin Ordonanța Guvernului nr. 22 este creat fondul special de

sănătate [87], alimentat de la bugetul de stat și bugetele locale; contribuții ale persoanelor fizice și juridice; taxe asupra activității dăunătoare sănătății; venituri din activitatea unităților sanitare. Sursele externe sunt constituite din împrumuturi de la Banca Mondială, prin adoptarea Legii nr. 79/1991 [86], fonduri Phare [72] și donații.

În drumul spre aderare la structurile euroatlantice și Uniunea Europeană, România va adopta un set de reforme structurale menite a atinge AQ-ul comunitar în materie de compatibilitate, sustenabilitate și performanță. Prin urmare, în anul 1997 se va adopta Legea Asigurărilor Sociale de Sănătate nr. 145 [106, p. 23-45]. Legea este construită pe modelul de asigurări tip Bismark, cu contribuție obligatorie, bazat pe principiul solidarității și subsidiarității, funcționând în cadrul unui sistem descentralizat. Până la intrarea în vigoare cu puteri depline, la 1 ianuarie 1999, administrarea fondurilor a fost asigurată de Direcțiile Sanitare Județene și Ministerul Sănătății. Legea înființează Casele Județene de Asigurări de Sănătate, coordonate la nivel central de Casa Națională de Asigurări de Sănătate. Acestea sunt instituții publice autonome conduse de reprezentanții asiguraților și patronatului prin consiliile de administrație și asigură finanțarea serviciilor de sănătate prestate membrilor contribuitori. În cei peste 25 de ani de existență, sistemul de asigurări de sănătate românesc a fost perfecționat și adaptat continuu la cerințele și condițiile evoluției societății românești, în concordanță cu evoluția istorică regională și globală, contribuind astfel la sporirea calității vieții asiguraților.

### **Concluzii tranzitorii**

Sănătatea colectivă și individuală reprezintă unul din principalii piloni și factori de progres ai societății umane. Crearea și dezvoltarea instituțiilor responsabile de gestionarea politicilor sanitare și asigurarea resurselor materiale necesare desfășurării în condiții optime a ocrotirii sănătății colective și individuale, coroborat cu activitatea altor structuri administrative locale, regionale și/sau naționale dimpreună cu factorul economic și educațional a constituit un concept definitoriu pentru evoluția societății în ansamblu. Cercetarea și efectuarea de analize comparative privind parcursul istoric al instituției asigurărilor de sănătate în paralel cu alte structuri organizaționale pot reliefa diverse aspecte faste și/sau nefaste din evoluția/involuția spectrului instituțional discutat. Prin urmare, abordarea din punct de vedere istoric al unei instituții, permite lărgirea ariei de investigare și oferă posibilități multiple de analiză. Aplicat, în funcție de datele problemei și accesul la sursele documentare istorice și operative putem aprofunda contextual și/sau general concepte precum: solidaritate, echitabilitate, economicitate, sustenabilitate sau din punct de vedere funcțional: utilitate, fiabilitate, interconectabilitate etc.

Abordarea din punct de vedere istoric a parcursului unei instituții în spațiul temporal și geografic ne oferă posibilitatea reliefării evoluției cadrului organizatoric și funcțional, precum și a ne pronunța asupra a două concepte majore ce pot influența societatea pe segmente mai largi sau mai restrânse: AȘA DA, AȘA NU.

### **Referințe bibliografice:**

1. ALEXANDRESCU-ROMAN, Petre. *Asigurările Sociale; o instituție defăimată*. București, 1942, 24, p.
2. ALEXANDRESCU-ROMAN, Petre. *Autonomia Asigurărilor Sociale*. București, 1936, 169 p.
3. ALEXANDRESCU-ROMAN, Petre. *Noi orientări în asigurările sociale. De la legislația prințului Otto von Bismarck la planul profesorului William Beveridge*. București: Gorjan, 1943, 282 p.
4. ANGELESCU, I. N. *Asigurările sociale în statele moderne*. București: Tipografia și Stabilimentul de Arte Grafice George Ionescu, 1913, 320 p.

5. ANGHELACHE, Constantin, ANGHELACHE, Gabriela, MIREA, Maria, ENE, Lucian. Principalele aspecte privind apariția și dezvoltarea pieței asigurărilor în România. În: *Romanian Statistical Review – Supliment*. 2018, nr. 4, pp. 2-43. ISSN 2359-8972.
6. ANGHELACHE, Constantin, VEREJAN, Oleg, PĂRȚACHI Ion. *Analiza actuarială în asigurări*. București: Economică, 2006, 248 p. ISBN 973-709-206-6.
7. ANTON, Ecaterina. Câteva considerații privind statutul breslei tăbăcarilor din Cluj (1569). În: *Hrisovul. Buletin al Facultății de Arhivistică*, serie nouă, 1996, tom II, pp. 81-85. ISSN 1224-3558.
8. ANTON, Ecaterina. Organizarea breslelor din Baia Mare și Cluj în secolul al XVII-lea. În: *Hrisovul. Buletin al Facultății de Arhivistică*, serie nouă, 1998, nr. III, pp. 53-62. ISSN 1224-3558.
9. ANTON, Ecaterina. Statutul breslei lăcătușilor și săbierilor din Odorheiu-Secuiesc (1613). În: 1999, *Hrisovul. Buletin al Facultății de Arhivistică*, serie nouă, tom IV-V, pp.187-198. ISSN 1224-3558.
10. ANTON, Ecaterina. Statutul breslei măcelarilor din Baia Mare (1652). În: *Hrisovul. Buletin al Facultății de Arhivistică*, serie nouă, 2001, tom VI-VII, p. 189-204. ISSN 1224-3558.
11. ANTONESCU, Daniela, GOSCHIN, Zizi. Reforme administrative-teritoriale. În: IANCU, Aurel, GEORGESCU, George, AXENCIUC, Victor, PAVELESCU, Florin-Marius, CIUTACU, Constantin (coordonatori). *Economia României după Marea Unire*, vol. II, *Economia sectorială*, Colecția Civilizația Românească, Cartea 16, București: Academia Română, 2018, pp. 729-746. ISBN 978-973-27-2917-5.
12. ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges. *Istoria vieții private*. Vol. I-X, București: Meridiane, 1994-1997.
13. ARMEANU, Daniel, ALEXANDRU, Felicia. *Asigurări de bunuri și persoane. Aspecte teoretice. Aplicații practice*. București: Economică, 2003, 280 p. ISBN 978-973-590-741-0.
14. BACALOGU, C. *Măsurile luate în țările românești, contra ciumei și holerei*. Iași: Tipografia Națională Ioan S. Ionescu, 1911.
15. BANU, Florian. *Asalt asupra economiei României. De la Solagra la SOVROM (1936-1956)*. București: Nemira, 2004, 215 p. ISBN 973-569-652-5.
16. BERCUȘ, Constantin I. Contribuții la problema bolnițelor mănăstirești. În: *Mitropolia Olteniei*. 1970, XXII, nr. 1-2, pp. 39-46.
17. BERINDEI, Dan. *Cultura națională română modernă*, București: Eminescu, 1986, 320 p.
18. BISTRICEANU, Gheorghe D. *Asigurări și reasigurări în România*. București: Universitară, 2006, 512 p. ISBN 973-749-057-6.
19. BOLOGA, V. L., BRĂTESCU, G., DUȚESCU, B., MILCU, Șt. *Istoria medicinei românești*. București : Medicală, 1979, 565 p.
20. BRĂTESCU, Gheorghe. Epidemiile și consecințele lor demografice. În: *Studii Revistă de Istorie*. 1984, nr. 5, pp. 430-438.
21. BRĂTESCU, Gheorghe. Din nou despre bolnițe mănăstirești. În: *Spitale vechi și noi. Studii și note*. București: Medicală, 1976, pp. 59-78.
22. BRĂTESCU, Gheorghe. Istoriografia medicală românească. În *Apărarea sănătății ieri și azi. Studii, note, documente*. București: Medicală, 1984, pp. 531-582.
23. BRĂTESCU, G. Medicina românească între 1848 și 1887. În: *Istoria științelor în România: Medicina*. București: Academia Română, 1980, pp. 32-65.
24. BRĂTESCU, Gheorghe. *Sănătatea Bucureștilor (1862-1944)*. București: Medicală, 1970, 190 p.
25. BRĂTESCU, G. *Tinerețea lui Carol Davila*. București: Albatros, 1979, 263 p.
26. BRĂTESCU, Gheorghe, POTLOG, Alexe. *Personalități ale științei. Mic dicționar*. București: Științifică și Enciclopedică, 1977, 310 p.
27. BRĂTESCU, Gheorghe, CERNOVODEANU, Paul. *Biciul holerei pe pământ românesc. O calamitate a vremurilor moderne*. București: Academia Română, 2002, 378 p. ISBN 973-270-904-9.
28. BUDA O. *Identitate națională și medicină socială. Antropologie culturală, psihiatrie și eugenism în România – 1800-1945*. București: Muzeul Național al Literaturii Române, 2013, 516 p. ISBN 978-973-167-129-1.
29. BULAT, G. T. Biserica Moldovei și așezămintele spitalicești în prima jumătate a secolului al XIX-lea. În: *Biserica Ortodoxă Română*. 1972, nr. 11-12, pp. 1227-1237.

30. BULEI, Ion. *Conservatori și conservatorism în România*. București: Enciclopedică, 2000, 654 p. ISBN 973-45-0332-7.
31. CADESCHI-LIVADĂ, Ligia. *De la milă la filantropie. Instituții de asistare a săracilor din Țara Românească și Moldova în secolul al XVIII-lea*. București: Nemira, 2001, 366 p. ISBN 978-606-9698-02-0.
32. CALAFETEANU, Ion. Spolierea României la Conferința de Pace de la Paris. În: *Historia*, an VIII, nr. 77 mai 2014, p. 20-26.
33. *Casa Națională de Pensii Publice 1848-1950*. (Fond operativ).
34. CERNOVODEANU, Paul, BINDER, Paul. *Cavalerii apocalipsului. Calamitățile naturale din trecutul României (până la 1800)*. București: Silex – Casa de Editură, Presă și Impresariat S.R.L., 1993, 255 p. ISBN 973-95477-3-7.
35. CHELCU, Cătălina. Din trecutul asistenței sociale: breasla calicilor din Iași. În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2021, nr. 3, pp. 305-324. ISSN 2668-7887.
36. CHELCU, Marius. Aspecte din istoria breslelor ieșene: bărbierii și cioclii. În: *Anuarul Institutului de Istorie „A. D. Xenopol”*. 2004, nr. XLI, pp. 133-142. ISSN 1221-3705.
37. CHIRIAC, Ana. Din activitatea de prelucrare a documentelor Casei Naționale de Pensii Publice, Fondarea (studiu de caz). În: *Ștefadina... file de arhivă*. 2014, nr. 1-2, pp. 32-40. ISSN 2392-6899.
38. CIUMAȘ, Cristina, NISTOR, Ioan. *Reforma sistemului asigurărilor sociale din România în vederea aderării la Uniunea Europeană*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008, 152 p. ISBN 978-973-133-216-1.
39. CIUREA, D. Foametea și epidemiile în Moldova în secolele XVI-XVII. În: *Revista Medico-Chirurgicală*, LXVII, 1963, pp. 481-485.
40. CIUREA, D. Foametea și epidemiile în Moldova în secolul al XVIII-lea. În: *Revista Medico-Chirurgicală*, LXVIII, 1964, pp. 1043-1045.
41. CIUREL, Violeta. *Asigurări și reasigurări: abordări teoretice și practici internaționale*. București: All Beck, 2000, 652 p. ISBN 973-655-006-0.
42. CONSTANTINESCU, Dan Anghel. *Asigurările de sănătate*. București: Mustang, 2007, 280 p. ISBN 978-973-8315-76-1.
43. CONSTANTINESCU, Dan Anghel. *Tratat de asigurări*. București: Economică Vol. I, 2004, 544 p, Vol. II, 2004, 552 p. ISBN 973-709-012-8.
44. CRIȘAN, Cristian. Statutul breslei pescarilor din Cluj din anul 1827. În: *Anuarul Arhivelor Mureșene*. 2002, nr. 1, pp. 95-112. ISSN 1853-1337.
45. CSIKI, Irma Eva, MARCU, Aurelia, UNGUREANU, Carmen. *Descrierea sistemului național informațional de sănătate din România*. București: Institutul de Sănătate Publică, 2003, 61 p.
46. Decret nr. 279 din 1 august 1983 privind reglementarea asistenței medicale cu plată. În: *Buletinul Oficial* nr. 60 din 1 august 1983.
47. Decret nr. 345 din 19 august 1949. În: *Buletinul Oficial*, nr. 54 din 20 august 1949.
48. *Dezbaterile Adunării Deputaților*. București: Monitorul Oficial, 1911, 868 p.
49. DIACONESCU, Mircea (coordonator). *Oameni și fapte din Istoria Medicinii Militare Române*. București: Pro Transilvania, vol. I, 2005, 805 p. ISBN 973-715-074-0.
50. DICULESCU, Vladimir. *Bresle, negustori și meseriași în Țara Românească (1830-1848)*. București: Academia Română, 1973, 220 p.
51. *Direcția de Sănătate Publică Iași*. (Fond operativ).
52. DRUGUȘ, Liviu, CEPOI, Vasile, ASTĂRĂSTOAE, Vasile. *Managementul informației și informatizarea sistemului de sănătate*. Iași: AS'S, 2004, 432 p. ISBN 973-7846-06-0.
53. DUȚESCU, B., MILCU, Șt. *Istoria științelor în România: Medicina*. București: Academia Română, 1980, 291 p.
54. ENĂCHESCU, Dan, MARCU, Gh. Mihai. *Sănătate publică și management sanitar*. București: All, 1998, 152 p. ISBN 973-571-204-0.
55. *Enciclopedia universală britanică*. Vol. I, 2010. București: Litera, 360 p. ISBN 978-973-675-761-7.
56. FOUCAULT, Michael, *Biopolitică și medicină socială*. Cluj-Napoca: Idea Design@Print, 2003, 146 p. ISBN 973-7913-15-6.
57. GATAIANU, Constantin. *Legea pentru unificarea asigurărilor sociale*. Ediția a III-a, București: Biblioteca Asigurărilor Sociale, 1933, 80 p.

58. GOMOIU, Victor. *Din istoria medicinei și învățământului medical în România (înainte de 1870)*. București: Tipografia Cultura, 1923, 1206 p.+ 24 fotografii.
59. GOMOIU, Victor. *Medicina și biserica*. București, 1940, 172 p.
60. GRIGORUȚĂ, Sorin. Aspecte privitoare la începuturile asistenței medicale în orașele Moldovei și Țării Românești. În: *Anuarul Institutului de Istorie „A. D. Xenopol”*, XLVI, 2009, pp. 219-226. ISSN 1221-3705.
61. GRIGORUȚĂ, Sorin. *Boli, epidemii și asistență medicală în Moldova (1700-1831)*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2017, 320 p. ISBN 978-606-714-343-0.
62. GRIGORUȚĂ, Sorin. *Epidemiile de ciumă în Moldova la începutul secolului al XIX-lea. Studiu și documente*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2020, 346 p. ISBN 978-606-714-585-4.
63. HAMANGIU, C. *Codul general al României*, vol. II, *Legi uzuale 1856-1900*. București: Librăria Leon Alcalay, 1907, 2232 p. + LXVIII.
64. HITCHINS, Keith. *România 1866-1947*. București: Humanitas, 1998, 664 p. ISBN 978-973-505-580-6.
65. <https://cersipamantromanesc.wordpress.com/2020/06/22/jefuirea-si-dezorganizarea-tarii-dupa-eliberareatariei-de-catre-sovietici> (ultima accesare 27.01.2025).
66. <https://filosofiepolitica.wordpress.com/elemente-de-doctrina/partidul-conservator/istoria-partidului-conservator> (ultima accesare 27.01.2025 31.01.2025).
67. <https://historia.ro/sectiune/general/personalitatea-care-a-introdus-asigurarile> (ultima accesare 18.02.2025).
68. [https://koaha.org/wiki/Modello\\_Bismarck#Storia](https://koaha.org/wiki/Modello_Bismarck#Storia) (ultima accesare 14.02.2025).
69. <https://presagalati.ro/dimitrie-nenitescu-si-povestea-casei-familiei-sale> (ultima accesare 15.12.2024).
70. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Lista\\_prim-ministrilor\\_României](https://ro.wikipedia.org/wiki/Lista_prim-ministrilor_României) (ultima accesare 15.12.2024).
71. <https://paginarium.ro/legea-pentru-organizarea-meseriilor-din-5-martie-1902-legea-missir> (ultima accesare 04.02.2025).
72. <https://ro.wikipedia.org/wiki/PHARE> (ultima accesare 28.01.2025).
73. <https://www.adevarul.ro/stil-de-viata/cultura/interviu-vlad-alexandrescu-ministrul-culturii-1677379> (ultima accesare 31.01.2025).
74. <https://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/fosta-policlinica-din-codrescu-pierduta-printre-buruieni-planuri-acoperite-de-indiferentă> (ultima accesare 31.01.2025).
75. IACOB, Dan Dumitru. Aspecte privitoare la practica donației în beneficiul spitalelor urbane din Moldova (secolele XVIII-XIX). În: *Historia Urbana*. 2010, nr. XVII, pp. 193-210. ISSN 1221-650X.
76. IFTIMOVICI, Radu. *Dicționar de medici și biologi români*. București: Enciclopedică, 1995, 337 p. ISBN 978-606-792-025-3.
77. IFTIMOVICI, Radu. *Istoria medicinei*, București: ALL, 1995, 371 p. ISBN 978-9975-159-83-8.
78. IORGA, Nicolae. Breasla blănarilor din Botoșani. Catastihul și actele ei. În: *Analele Academiei Române Memoriile Secțiunii Istorice*. București, 1911, 34 p. (Extras).
79. IORGA, Nicolae. Les Hôpotaux byzantins et les hôpotaux roumains. În: *Revue Historique du Sud-Est Européen*. 1932, nr. 10-12, pp. 345-350.
80. IORGA, Nicolae. *Medicii și medicina în trecutul Țărilor Române*. București: Casa Editorială Demiurg Plus, 2013, 77 p. ISBN 973-152-264-7.
81. *Legea asigurărilor sociale din 1938*. București: Monitorul Oficial, 1938, 128 p.
82. *Legea pentru organizarea meseriilor, creditului și asigurărilor muncitorești*. București: Minerva. Institut de Arte Grafice și Editură, 1912, 77 p.
83. LIVEZEANU, Irina. *Cultură și naționalism în România Mare 1918-1930*. București: Humanitas, 1998, 392 p. ISBN 973-28-0865-9.
84. MISSIR, B. M. *Legea pentru organizarea meseriilor și Regulamentul privitor la aplicarea ei precedate de dezbaterile corpurilor legiuitoare și de proiectele de legi anterioare*. București: Atelierele grafice I. V. Socecu, 1905, 331 p.
85. *Monitorul Oficial*, nr. 236, 27 ianuarie 1912.
86. *Monitorul Oficial* nr. 267 din 31 decembrie 1991.
87. *Monitorul Oficial*, nr. 213 din 28 august 1992.
88. NEGRU, Titel. *Practica asigurărilor comerciale*. București, Editura Wolters Kluwer, 2011, 336 p. ISBN 978-606-8201-28-3.

89. NEGULESCU, Paul, ALEXIANU, George. *Regulamentele Organice ale Valahiei și Moldovei*. Vol. I, (Colaborare SAVA, Aurel). București: Întreprinderile Eminescu S.A., 1944, 368 p.
90. NEMEȘ, Vasile. *Dreptul asigurărilor*. București: Hamangiu, 2012, 336 p. ISBN 978-606-27-1724-7.
91. NEMEȘ, Vasile. *Reforma sistemului asigurărilor sociale din România în vederea aderării la Uniunea Europeană*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008, 348 p. ISBN 978-606-17-0403-3.
92. NICOARA, Toader. *Sentimentul de insecuritate în societatea românească la începuturile timpurilor moderne 1600-1830*. Cluj-Napoca: Accent & Presa Universitară Clujeană, Vol. I, 2002, 378 p. și Vol. II, 2005, 349 p. ISBN 973-610-126-6.
93. PAVELESCU, Florin Marius. Sănătatea publică din România în perioada 1919-2015. În: IANCU, Aurel, GEORGESCU, George, AXENCIUC, Victor, PAVELESCU, Florin-Marius, CIUTACU, Constantin (coordonatori). *Economia României după Marea Unire*, vol. II, *Economia sectorială*, Colecția Civilizația Românească, Cartea 16. București: Academia Română, 2018, pp. 550-585. ISBN 978-973-27-2917-5.
94. POENARU, Maria. *Politica socială în România. Provocări actuale și viitoare*. București: Expert, 2009, 382 p. ISBN 978-973-571-041-5.
95. POENARU, Maria. *Politica socială și indicatori sociali*. București: All, 1997, 223 p. ISBN 973-571-041-2.
96. POPESCU, Petre Șt., STOIA, Coman, CHINIE, Mihail. *Legea Asigurărilor Sociale din 22 decembrie 1938 cu toate modificările până la noiembrie 1945*. București: Tipografia C. Ștefănescu, 1945, 144 p. (Cu erată).
97. POPOVICI, Vlad. Bibliografiile românești ale istoriei medicinei. În: *Clujul Medical*. 2010, Vol 83, nr. 4, pp. 712-715. ISSN 1224-550X.
98. POPOVICI, Vlad. Istoriografia medicală românească (1813-2008). În: *Hermeneutica Bibliothecaria. Antologie Philobiblon*. 2011, Vol. V, pp. 463-480. ISBN 978-973-109-223-2.
99. PRUTEANU, Paul. *Contribuții la istoricul spitalelor din Moldova*. București, Editura Medicală, 1957, 305 p.
100. PRUTEANU, Paul. *Iacob Cihac*. București: Științifică, 1966, 196 p.
101. PUȘCAȘ, Vasile, VESA, Vasile (coordonatori). *Dezvoltare și modernizare în România interbelică. 1919-1939 (culegere de studii)*. București: Politică, 1988, 300 p.
102. RADU, Andreea, SUCA, Cristian. 100 de momente din istoria asigurărilor. În: *Primm. Asigurări și pensii*. Decembrie, 2018, Anul XX, pp. 60-67.
103. RĂDUCU, Cătălina-Daniela, ȘTEFANACHI, Bogdan (coordonatori). *Securitatea umană. Provocări contemporane*. București: Pro Universitaria, 2015, 294 p. ISBN 978-606-26-0340-3.
104. RĂȚOI, Tudor, *Din modernizarea României interbelice. Legislația socială a muncii*. Iași: Antheros, 1998, 454 p. ISBN 973-97695-3-5.
105. *Regulamentul Organic al Moldovei*. Ediția a II-a revizuită și adăugită de VITCU, Dumitru. Iași: Junimea, 2022, 616 p. ISBN 978-973-37-2560-2.
106. RESTIAN, Adrian, POLL, Nicolae, IONETE, Valentin, IONETE, Daniela. *Ghidul juridic al medicului de familie*. Bacău: Plumb, 2000, 362 p. ISBN 973-9362-59-1.
107. ROMOȘAN, Ioan, SZUCSIK, Iosif A., DRĂGULESCU, Iosif Ștefan. *Istoria asigurărilor de sănătate în Banat*. Timișoara: Solness, 2000, 215 p.
108. SAMARIAN, Gh. Pompei. *Din epidemiologia trecutului românesc. Ciuma*. București: Institutul de Arte Grafice E. Marvan, 1932, 654 p.
109. SAMARIAN, Gh. Pompei. *Medicina și farmacia în trecutul românesc*, Vol. 3, *Asistența publică în trecutul românesc până la 1834*. București: Bucovina, 1938, 631 p.
110. *Sistemul informațional în asistența medicală primară*. București: Imprimeria Arta Grafică, 2000, 103 p.
111. SJAN, Iași, *Fond Camera de Comerț și Industrie 1868-1950*.
112. SJAN Iași, *Fond Camera de Muncă Iași 1913-1948*.
113. SJAN Iași, *Fond Casa Asigurărilor Sociale Iași 1912-1949*.
114. SJAN Iași, *Fond Colecția „Documente Spiridonie”*, Vol. I-IV, Pachet 1-20, 21-36, 37-66, 67-85.
115. SJAN Iași, *Fond Colegiul General al Farmaciștilor – Caziere și corespondență 1945-1948*.
116. SJAN Iași, *Fond Comitetul Sănătății 1828-1862*.
117. SJAN Iași, *Fond Eforia orașului Iași 1832-1864*.

118. SJAN Iași, *Fond Eforia Sanitară a județului Iași 1942-1948*.
119. SJAN Iași, *Fond Epitropia Generală a Casei Spitalelor „Sfântul Spiridon” 1824-1948*.
120. SJAN Iași, *Fond Miliția pământescă 1830-1862*.
121. SJAN Iași, *Fond Ocârmuirea Rusească/Administrația Rusă/Judecătoria Civilă Rusă Tr. 83, 1828-1834*.
122. SJAN Iași, *Fond Policlinica cu plată 1983-2013*.
123. SJAN Iași, *Fond Primăria Iași 1899-1950*.
124. SJAN Iași, *Fond Secretariatul de Stat al Moldovei 1832-1862*.
125. SJAN Iași, *Fond Serviciul Sanitar al Județului Iași 1910-1951*.
126. SJAN Iași, *Fond Serviciul Sanitar al Municipiului Iași 1928-1949*.
127. SJAN Iași, *Fond Societatea de Medici și Naturaliști Iași 1830-1949*.
128. SJAN Iași, *Fond Visteria Moldovei 1763-1862*.
129. SPIELMANN, J. *Restituiri istorico-medical*. București: Kriterion, 1980, 480 p.
130. STAHL, Henri H. *Organizarea administrativ-teritorială*. București: Științifică, 1969, 96 p.
131. STAN-ȚURCANU, Nicoleta. *Fapte, Idei, Documente: Lumea lui Dimitrie A. Sturdza*. București: Vremea, 2023, 342 p. ISBN 978-606-081-161-9.
132. ȘUTA, Alina-Ioana, TĂMAȘ, Oana-Mihaela, CIUPALĂ, Alin, BĂRBULESCU, Constantin, POPOVICI, Vlad. *Legislația sanitară în România modernă (1874-1910)*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, 746 p. ISBN 978-973-610-969-0.
133. TĂNĂSESCU, Paul. *Asigurări și protecție socială în România*. București: CH Beck, 2009, 96 p. ISBN 978-973-115-672-9.
134. URSACHI, Adrian. Preliminarii istoriografice privind cercetarea „instituției asigurărilor publice de sănătate” din perioada pre și post regulamentară. În: *Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională ”Cercetare, inovare, dezvoltare”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2024, vol. II, pp. 412-424. ISBN 978-9975-46-969-2.
135. VĂCARU, Silviu. Temnița din Iași în timpul ocupației ruse (1828-1834). În: *Ioan Neculce*. Seria a III-a, 2020, nr. 2, pp. 123-158. ISSN 2668-7887.
136. VĂCĂREL, Iulian, BERCEA, Florian. *Asigurări și reasigurări*. București: Expert, 2007, 540 p. ISBN 973-9282-31-8.
137. VĂIDEAN, Violeta. *Asigurările sociale de sănătate în România – realități și perspective: tz. de doct. în economie*. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”, Facultatea de Economie și Administrare a Afacerilor, 2010.
138. VĂTĂMANU, N., BRĂTESCU, G. *O istorie a medicinei*. București: Albatros, 1975, 352 p.
139. VĂTĂMANU, Nicolae. *De la începuturile medicinei românești*. București: Științifică, 1966, 247 p.
140. ZBÎRNEA, Ileana. Prima lege românească pentru organizarea artelor și meseriilor. În: *Historia Urbana*. 2006, vol. 14, nr. 1, pp. 67-72. ISSN 1221-650X.

## LUPII ÎN MOLDOVA PRIMEI JUMĂTĂȚI A SECOLULUI AL XIX-LEA

## WOLVES IN MOLDOVA IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

*Mariana URSACHI, doctorandă,  
Serviciul Județean Iași al Arhivelor Naționale, România*

*Mariana URSACHI, PhD student,  
County Service of the National Archives in Iasi, Romania*

ORCID: 0009-0001-6681-6868

e-mail: [mariana\\_ursachi98@yahoo.com](mailto:mariana_ursachi98@yahoo.com)

**Rezumat:** Lupul sau *Canis lupus*, cum mai este cunoscut în literatura de specialitate, alături de lăcuste a constituit unul din hazardele biologice pe care le-a avut de înfruntat societatea românească în prima jumătate a secolului al XIX-lea, cu un impact profund atât din punct de vedere economic, cât și la nivelul mentalului colectiv. Pagubele pe care aceste animale le provocau în timpul iernilor geroase, când se adunau în haite și atacau animalele din gospodăriile locuitorilor au determinat autoritățile acelor timpuri să adopte o serie de strategii pentru prinderea și uciderea lor, care s-au concretizat în adoptarea Instrucțiunilor din anul 1841. Prin aceste reglementări, populația era încurajată să participe la vânătoarea de lupi, fiecare vânător fiind recompensat cu plata a șase sorocoveți pentru un lup adult prins sau cu trei sorocoveți pentru un pui de lup. Nu este de neglijat nici faptul că lupii constituiau un pericol chiar și pentru oameni. Vorbim astfel de un fenomen generalizat, pentru a cărui eliminare a fost necesară implicarea tuturor categoriilor sociale, fie că era vorba de proprietarii sau posesorii de moșii, fie a locuitorilor de rând.

**Cuvinte-cheie:** hazard biologic, lup, sorocoveți, calamitate, vânător.

**Abstract:** The wolf or *Canis lupus*, as it is also known in the specialized literature, along with locusts, was one of the biological hazards that Romanian society had to face in the first half of the 19th century, with a profound impact both economically and on the collective psyche. The damage that these animals caused during the cold winters, when they gathered in packs and attacked the animals in the inhabitants' households, led the authorities of the time to adopt a series of strategies for catching and killing them, which resulted in the adoption of the Instructions of 1841. Through these regulations, the population was encouraged to participate in wolf hunting, with each hunter being rewarded with a payment of six sorocovets for an adult wolf caught or three sorocovets for a wolf cub. It is also not to be overlooked that wolves were a danger even to humans. We are thus talking about a generalized phenomenon, the elimination of which required the involvement of all social categories, whether it was the owners or possessors of estates, or the ordinary inhabitants.

**Keywords:** biological hazard, wolf, sorocovets, calamity, hunter.

Prima jumătate a secolului al XIX-lea a însemnat în istoria Moldovei o continuare a fenomenelor care au stat la baza anomaliilor climatice caracterizate prin secete, înghețuri, ploi cu piatră, geruri năprasnice, eclipse de soare sau de lună, incendii devastatoare și cutremure, dar și invazii ale unor insecte sau animale. Dacă în timpul verilor secetoase, lăcustele erau cele care, prin numărul lor extrem de mare provocau adevărate dezastre, cu precădere în semănăturile locuitorilor, în iernile geroase, din cauza lipsei de hrană, își făceau apariția lupii, care atacau în haite, omorând animalele din gospodării, constituind un pericol chiar și pentru oameni. Și dacă avem în vedere faptul că în societatea românească din acele timpuri, agricultura era activitatea primordială, bazată pe cultivarea plantelor și creșterea animalelor, repercusiunile acestor invazii, din punct de vedere economic, dar și psihosocial erau imense.

În materialul de față vom aborda câteva aspecte referitoare la modul de viață al acestor animale, pagubele pe care le provocau și măsurile pe care autoritățile au considerat de cuviință să le adopte în vederea stărpirii lor. Trebuie să facem precizarea că informațiile pe care le vom prezenta au fost extrase aproape în totalitate din materialul arhivistic cercetat. Din punct de vedere istoriografic, această problemă a fost aproape în totalitate neglijată. Constantin C. Giurescu

abordează în lucrarea sa, intitulată ”Istoria pădurii românești din cele mai vechi timpuri până astăzi”, apărută la București, în anul 1976, problema vânătorii animalelor sălbatice. El descrie cu lux de amănunte modul în care erau organizate aceste activități și aduce în centrul atenției importanța pe care o avea capturarea animalelor sălbatice, atât din punct de vedere material, cât și gastronomic. În acest context, vânatoarea de lupi nu avea ca scop uciderea controlată a acestor animale pentru a nu mai produce pagube în comunități, ci era mai degrabă privită ca o acțiune de divertisment. Călătorii străini care au ajuns în spațiul românesc în această perioadă se opresc destul de succint asupra acestei problematice. În descrierile lor, lupul este asociat cu perioadele de iarnă grea, când se adună în haită și atacă animalele din gospodării sau chiar pe unii locuitori. Nici însemnările rămase pe manuscrisele sau cărțile vechi nu ne ajută foarte mult în conturarea unei imagini asupra acestui fenomen.

**Lupul**, cu denumirea științifică de *Canis lupus* este inclus din punct de vedere sistematic în familia Canidae, alături de câine, vulpe, șacal și enot. Deși nu este nici pe departe cel mai mare sau mai puternic dintre carnivorele europene, s-a impus încă din cele mai vechi timpuri, fiind primit ca simbol de daci, dar și de alte popoare antice, iar romanii l-au perceput ca pe un semn al începutului lor, așa cum transpare și din legenda lupoacei care i-a hrănit pe Romulus și Remus. La români există o veche tradiție în ceea ce privește lupul, animal privit cu teamă și admirație. Se spune că cei care se îngrijesc de lupi se află sub protecția sfântului apostol Andrei. Deși circulă nenumărate legende despre oameni mâncați de lupi, nu se cunoaște nici un caz concret în care un adult să fi fost atacat și mâncat de lupi. Au fost însă situații când, în timpul iernilor aspre, lupii au mâncat trupurile celor înghețați. În perioada secolului al XIX-lea, lupii au fost exterminați din toate țările Europei centrale și de nord [7].

Cu toate acestea, legendele despre lupi în spațiul românesc au continuat să existe. Adam Neale, în călătoria sa prin Moldova, la anul 1805, vorbește despre situațiile în care aceste animale flămânde ”fură câteodată chiar femei și copii”. În acest context, el conturează o imagine apocaliptică a satului moldovenesc, atunci când descrie cum liniștea nopților este deseori tulburată de lătratul câinilor-lupi, care se găsesc aproape în fiecare gospodărie, pentru ca oamenii să se poată apăra de aceste animale feroce:

”[...]Niciun sunet nu poate fi mai melancolic decât lătratul la lună a 10.000 sau 12.000 de câini-lupi, toată noaptea, la anumite intervale, în timp ce cătunele îndepărtate de la poalele munților repetă ecoul lor” [4, p. 178].

Lupii trăiesc în familii sau haite, pe teritorii de circa 200 de km<sup>2</sup>, adaptându-se foarte ușor oricărui tip de habitat și al căror număr variază de-a lungul unui an. Ei sunt animale agile și rapide, cu o constituție robustă și subțire în același timp. Exemplarele din România au o greutate între 25 și 60 de kilograme. Puii se nasc în lunile aprilie – mai, iar lupii cei tineri care rămân în haită ajută la supravegherea celor mici. Lupii vânează ungulate (căprioare, cerbi, capre negre), dar și prăzi mai mici, precum mistreți, iepuri sau rozătoare. Prinderea prăzii nu are mereu succes, astfel că instinctul de vânatoare al lupului este activat automat de animalele care fug. Tocmai de aceea, la un atac asupra unei stâne, lupii vor uide mai multe animale decât pot consuma [6].

Iernile deosebit de geroase par să fi fost momentele prielnice în care haitele de lupi atacau nu numai turmele și cirezile, dar și pe locuitori sau călători. Aceasta este și impresia lui Thomas Thornton, în călătoria sa prin Moldova și Țara Românească [3, p. 374].

Alți pelerini prin spațiul românesc consideră însă că animalele care trăiesc în părțile noastre sunt influențate în mod direct de variațiile climei. În ceea ce privește urșii, lupii și vulpile, acestea sunt considerate a avea o fire retrasă și nu pot constitui o primejdie, decât în timpul celor mai reci

noapți de iarnă, când se adună în cete numeroase [4, p. 637]. Cu toate acestea, se pare că au existat și situații, foarte rare, este adevărat, când lupii au ajuns să mănânce oameni. Astfel, în anul 1732, când, din cauza unei cumplite lipse de pâine la ținuturile Neamț și Suceava, ”au mâncat și lupii oameni pre supt munte” [2, p. 147].

Uneori, însă, iarna era așa de grea, iar gerul atât de năprasnic, încât nici chiar lupii nu mai puteau ieși din adăposturi. Așa s-a întâmplat în ziua de sfântul Dimitrie, la anul 1835, când ” totă noapți pornindu-să o strașnică ploaie și îndată apoi un ger cumplit, au prefăcut tot omătul într-o ghiață, încât nu au mai fost cu putință nici vitele a mai ieși din ocoali, nici oamenilor de a păși decât pi părte. Însuși lupii nu putea umbla decât pi drumuri și părții” [1, p. 144].

Faptul că lupii au constituit o calamitate, mai ales pentru comunitățile sătești din Moldova primei jumătăți a secolului al XIX-lea o dovedește implicarea autorităților statului în elaborarea unor instrucțiuni care să aibă drept rezultat reducerea acestui fenomen. La 21 ianuarie 1841, Departamentul Trebilor din Lăuntru trimite Isprăvniceii ținutului Iași un set de măsuri, care urmau să fie puse în aplicare de către toate isprăvniciile ținutale. În primul rând, aceste instituții aveau obligația de a îndemna pe locuitori să pornească la vânărea lupilor, în special pe la locurile unde ei își aveau cuiburile, pentru a-i alunga sau a-i ucide, făcând apel și la proprietarii de moșii să sprijine aceste acțiuni. În al doilea rând, ele trebuiau să acorde câte un premiu persoanelor care ucideau aceste animale, ce consta într-o sumă de bani în valoare de șase sorocoveți, în schimbul prezentării semnelor de lup, respectiv a botului și a piciorului drept din față. Mai mult decât atât, fiecare vânător va putea lua cu sine blana lupului prins. Se urmărea astfel încurajarea participării unui număr cât mai mare de locuitori la această operațiune, care presupunea un dublu beneficiu - atât financiar<sup>40</sup>, cât și unul care aducea siguranță în comunitate. În timpul domniei lui Constantin Brâncoveanu, spre exemplu, blana unui lup la export se vindea cu patru bani [5, p. 276]. Și, în al treilea rând, se prevedea ca, pe lângă plata banilor ce se cuveneau vânătorilor, isprăvniciile să păstreze semnele lupilor uciși, împreună cu dovada plății premiilor și numele fiecărui vânător, pentru a le putea prezenta unei Comisiei desemnată cu cercetarea modului în care au fost cheltuiți banii [15, f. 1r-v].

Comisia era alcătuită din trei dregători – unul desemnat de Departamentul Pricinilor din Lăuntru, unul de la Vistierie, iar cel de-al treilea, de la Controlul de Stat. După verificările întreprinse cu privire la valabilitatea semnelor de lupi uciși, ei trebuiau să dispună arderea acestor resturi de animale [14, f. 2v]. Plata pe care vânătorii urmau să o primească pentru aceste ”fhiare răpitoare lupi stricători vitilor di hrană” urmau să fie eliberați de Vistierie din banii haznelii [9, f. 1]. Isprăvnicia trebuia să primească chitanță pentru aceste venituri, care se vor scădea ”la închiere sămii cifertului din cari să va faci o asămenea sloboziri raportuind însă și Visteriei la sfârșitul fieșticăria luni pentru suma de bani ce va slobozi” [15, f. 4].

Aceasta a fost singura instrucțiune elaborată de autorități pentru oprirea unui asemenea fenomen păgubos. Dacă în ceea ce privește operațiunile de omorâre a lăcustelor, modalitățile adoptate s-au diversificat și perfecționat periodic, pentru că s-a dovedit că nu erau suficient de optime în stoparea invaziilor acestor insecte, în ceea ce privește stârpirea lupilor, probabil că măsurile stabilite în anul 1841 și-au dovedit din plin eficiența. Abia în Legea pentru poliția rurală din 25 decembrie 1868 se stabilesc unele reguli privind vânatoarea de animale stricătoare, între

---

<sup>40</sup> Pe lângă cei 6 sorocoveți pe care fiecare vânător îi primea în schimbul lupului ucis, blana acestor animale constituia la rândul ei un mijloc de schimb. Așa s-a întâmplat la anul 1832, când un anume Ghiorghe Păiuș din satul Crăstești ținutul Cărligăturii este martor la tocmeala dintre Cuchimli Neculai și vătavul Todirașcu, acesta din urmă plătindu-i pentru că i-a lăsat oile la pășunat pe moșia sa Cristești, până la Sf. Dumitru, ”o puțină de zăci vedre plină di lapti acru și o pială de lup ce-au prins ciobanii dumnealui cu câinii de pe moșia Găneștii”. [8, f. 1].

care se numărau și lupii; în art. 102 se preciza că ele puteau fi vâdate pe parcursul întregului an calendaristic, fără nici o restricție [5, p. 273].

Un număr destul de mare de locuitori se angajau să ia parte la vânătoarea de lupi. Banii pe care aceștia urmau să îi primească constituia motivul de bază care îi determina să pornească la o astfel de acțiune destul de periculoasă, fapt ce demonstrează starea precară din punct de vedere material a locuitorilor din satele moldovenești, din acea perioadă.

Cei mai mulți dintre vânători ucideau câte un lup, prea puțini ajungeau să prindă și să omoare câte două sau mai multe asemenea animale. Spre exemplu, în perioada 20 februarie – 13 aprilie 1841, Isprăvnicia ținutului Fălciu primește șase jalbe ale locuitorilor care au vânat șapte lupi, prin care ei solicită să li se plătească banii cuveniți. Vistieria eliberează din banii sfertului întâi, suma de ”94 lei 20 parale în 42 sorocoveți” [15, f. 18].

Însemnele lupilor uciși trebuiau păstrate de către isprăvniciile de ținut pentru a putea justifica Vistieriei plățile făcute către vânători.

În lunile de vară însă, păstrarea unor asemenea resturi de animale se dovedea a fi destul de dificilă și chiar periculoasă. Au fost numeroase situațiile când, până la deplasarea autorităților competente în vederea verificării semnelor, se scurgea o perioadă destul de lungă, ceea ce făcea ca ele să se altereze și să constituie adevărate focare de infecție. La 9 iunie 1841, Isprăvnicia Fălciu cere Vistieriei să trimită cât mai grabnic un revizor pentru a verifica dovezile a unsprezece lupi uciși în iarna anului trecut, care ”au vinit pâra acum în străcăciuni din pricina căldurii încât nu esti chip a să mai pute țâni”. Isprăvnicia sugerează ca, după verificare, acestor resturi de animale să li se dea foc. Vistieria este de acord cu această solicitare [15, f. 21].

Un caz asemănător s-a petrecut și la ținutul Iași, când, în cursul lunii august, Isprăvnicia ținutului solicită Vistierie să îi dea grabnică dezlegare pentru arderea resturilor de animale aduse de vânători ca dovadă a uciderii lupilor. La 31 august 1842 Vistieria răspunde Isprăvniciiei Iași că, după cercetarea semnelor și încheierea jurnalelor, semnele de lupi aduse de vânători pot ”să să mistuiască prin ardere de foc” [16, f. 7].

Numărul mare de astfel cazuri în care resturile de animale intrau în putrefacție până ce ajungeau să fie verificate de Comisie, dar și dificultatea transportării lor de pe la ținuturi, a determinat Sfatul Ocârmuitor să stabilească ca cercetarea să se facă direct de către isprăvnicii de ținuturi. Fiecare vânător primea un jurnal în care era trecut numărul lupilor uciși, împreună cu semnele doveditoare, pe care trebuia să îl prezinte ispravnicului. Acesta din urmă avea obligația de a trece jurnalele primite de la vânători într-o condicuță care, după completare, era trimisă pentru semnare la dregătorul sau sameșul ținutului respectiv [14, f. 5 r-v]. La sfârșitul fiecărui an, această condicuță era trimisă spre verificare la Vistierie [16, f. 1].

Cel mai mare număr de lupi se ucideau, de obicei, în perioada iernii, anotimp propice acestor animale de a ieși la vânătoare. În timpul verii, numărul lupilor uciși era destul de redus. Spre exemplu, tot la anul 1842, Isprăvnicia Fălciu anunță Vistieria că pe lunile mai [9, f. 24] și iulie [9, f. 25] nu s-a ucis nici un lup, iar în luna iunie au fost omorâți doar doi lupi pentru care s-au plătit doisprezece sorocoveți [9, f. 28].

Dacă pentru uciderea unui lup adult, vânătorii primeau cei șase sorocoveți cuveniți pentru fiecare animal ucis, pentru puii de lup nu se primea nici o recompensă. Locuitorului Gheorghii Valoacă din satul Păhnești, ținutul Fălciu, care se înfățișează la Vistierie, în luna mai a anului 1842, cu pieile și semnele a patru pui de lupi uciși cerând să i se elibereze banii cuveniți, Isprăvnicia îi aduce la cunoștință că pentru asemenea pradă nu i se poate da nici un premiu [11, f. 6].

Nu numai la ținutul Fălciu, ci și la Dorohoi au fost cazuri de vânători care, după ce au ucis pui de lupi, cereau de la Isprăvnicie să li se elibereze plata cât pentru un lup mascul. În această situație, autoritățile au constatat că Instrucțiunea elaborată în anul 1841 era lacunară din acest punct de vedere. Vistieria Moldovei se vede astfel nevoită să ceară Sfatului Ocârmuitor să stabilească cea mai potrivită măsură [14, f. 11 r-v].

Abia în cursul anului 1843 instituțiile statului se pun de acord și hotărăsc ca ”pentru puii țâncri de lupi ci să vor ucide de cătră vânători premia urmează a li să plăti pe giământate din ace hotărâtă pentru lupi” [10, f. 17]. Cu alte cuvinte, prețul ce urma să fie plătit pentru un pui de lup ucis era de trei sorocoveți.

Lupii nu atacau numai animale din gospodării. Au fost și situații când furia acestor animale se abătea și asupra localnicilor. Astfel, într-un raport înaintat Vistieriei Moldovei, la 4 martie 1842, Isprăvnicia ținutului Putna făcea cunoscut că un lup turbat a intrat în satul Vulturul și a rănit doisprezece oameni. Vistieria hotărăște ca banii medicamentelor necesare în tratarea bolnavilor să fie eliberați din dările haznelii, în sumă de până la 200 de lei, Isprăvnicia fiind obligată să pună în aplicare de urgență această poruncă. Ea trimite spișerului din Focșani suma de 46 lei și 8 parale pentru plata doctoriilor prescrise de medicul din cvartalul al patrulea, rânduit de Departamentul Treburilor din Lăuntru să se ocupe de vindecarea răniților [10, f. 7 r-v].

Fenomenul invaziei lupilor era unul generalizat la ținuturile Moldovei în perioada cercetată. Dintr-un raport al Departamentului Finansului s-a constatat că, în cursul anului 1842, ca urmare a cercetării cnigilor în care au fost consemnați banii celor care au ucis lupi, la opt ținuturi din Moldova au fost omorâți 130 de lupi, pentru care s-a încasat suma de 1755 lei. Statistica arată în felul următor:

| ”[...]            | Lupi | lei   | bani            |
|-------------------|------|-------|-----------------|
| La ținutul Romanu | 16   | 216   | -               |
| Bacău             | 8    | 108   | -               |
| Vaslui            | 33   | 445   | 60              |
| Fălciu            | 25   | 337   | 60              |
| La ținutul Iașii  | 14   | 189   |                 |
| Covurlui          | 10   | 135   |                 |
| Dorohoi           | 16   | 216   |                 |
| Putna             | 8    | 108   |                 |
|                   | 130  | 1755” | [10, f. 9 r-v]. |

Pentru ținutul Tutova, Departamentul Finansului întocmește doclad separat pe acest an, prin care se face cunoscut că au fost omorâți 12 lupi pentru care s-au plătit 162 de lei, așa după cum se arată în jurnalele încheiate și trimise, împreună cu cniga semnată de ispravnic și sameșul de ținut, la Obștescul Control [10, f. 13].

Tot în anul 1842 se primesc înștiințări pentru lupii uciși și de la ținutul Botoșani. Obștescul Control găsește că au fost omorâți șapte lupi, pentru care s-au plătit 94 ½ lei [10, f. 15].

După validarea acestor cărți de către Obștescul Control și achitarea banilor de la Vistierie pentru vânătorii care au ucis lupi în cursul anului 1842 se hotărăște ca în cuprinsul lor să fie consemnate și jurnalele încheiate pentru anul 1843, fără a se mai deschide o cnigă separată, urmându-se aceeași procedură stabilită prin instrucțiunea din 1841 [10, f. 11 r-v].

Cu toate acestea, autoritățile au constatat că, în iarna anului 1842 ”foarte puțină sporire s-au făcut în predmetul stârpirii fhiarălor răpitoare lupi”, iar numărul vitelor omorâte a fost mai mare decât în anii precedenți. Prin urmare, Secretariatul de Stat scrie Isprăvnicii ținutului Iași, la 12

aprilie 1843 că este neapărat necesară găsirea și a altor soluții pentru omorârea acestor animale. Prin urmare, privighetorii de ocoale și zapcii aveau obligația să anunțe din timp pe proprietari, posesori și locuitori, ca în zilele de sărbătoare, precum și duminicile sau la alte praznice la care locuitorii sunt liberi de la alte îndatoriri, să pornească cu toții, tineri și bătrâni, la prinderea și uciderea unui număr cât mai mare de pui de lupi, fără a fi cruțate nici exemplarele adulte. Privighetorii de ocoale aveau îndatorirea să citească prin toate satele poruncile stăpânirii, iar proprietarii și posesorii urmau să le pună în aplicare și să înștiințeze de rezultatele obținute [17, f. 6 r-v].

Acțiunile întreprinse par să fi dat rezultate. În Docladul nr. 40 din 19 februarie 1844, ca urmare a cercetărilor făcute de către Obștescul Control asupra cnigilor în care s-au însemnat sumele de bani ce au fost eliberate vânătorilor de lupi, s-a constatat că pe întreg anul 1843 au fost omorâți 273 de lupi adulți și 65 de pui pentru care s-au plătit 4097 lei și 30 de bani. Repartiția pe ținuturi arată în felul următor:

| ”[...]            | Lupi | pui | lei  | bani             |
|-------------------|------|-----|------|------------------|
| La ținuturi Roman | 26   | 17  | 465  | 90               |
| Bacău             | 8    | 8   | 108  | -                |
| Putna             | 8    | 1   | 114  | 90               |
| Tutova            | 25   | 5   | 371  | 30               |
| Vaslui            |      | 129 | 9    | 1802 30          |
| Fălciu            | 25   | 10  | 405  |                  |
| Dorohoiu          | 21   | 8   | 337  | 60               |
| Botoșanii         | 4    | -   | 54   | -                |
| Iași              | 29   | 7   | 438  | 90               |
|                   | 273  | 65  | 4097 | 30” [18, f. 26]. |

După cum se poate observa din statistica prezentată, ținutul Vaslui este fruntaș în ceea ce privește numărul de lupi uciși. Iar suma care s-a plătit este și ea semnificativă, de 1802 lei și 30 de bani. Situația ar putea fi explicată fie printr-un exces de zel al vânătorilor, fie să fi fost vorba de niște măsuri mai dure din partea autorităților.

Pentru ținutul Galați, care nu se regăsește în Docladul din 19 februarie, a fost întocmită o adresă separată, în care se precizează că, pentru întregul an 1843 au fost uciși opt lupi, pentru care s-au plătit 108 lei [18, f. 27].

Statisticile prezentate de documente vorbesc doar de numărul de animale ucise într-o anumită perioadă de timp, dar nu ne precizează care au fost zonele cele mai afectate și dacă s-a reușit sau nu o eradicare a acestui fenomen. Cert este însă că, în toată această perioadă, instituțiile statului au fost nevoite să ia măsurile necesare pentru protejarea vitelor din gospodării și, în situațiile în care ”va urma venire acelor feare după cum au fost și în anii trecuți” [19, f. 193r], să dispună de suficiente fonduri bănești pentru a-i putea recompensa pe vânători, această operațiune constituind o prioritate.

La 10 decembrie 1846, privighetorul de Podoleni înștiințează Isprăvnicia Fălciu despre jalba agăi Dimitrii Rusăt în care se plânge că la moșia sa, Bohotin, ”s-au și făcut mulțime de striciune în vite de cătră lupchi”. El cere locuitorilor să pornească la uciderea lor, punându-le la dispoziție praful de pușcă necesar. În schimb, după prezentarea semnelor de lup, a boturilor și a picioarelor din față, Isprăvnicia avea datoria să le facă ”plata cuvenită prin hotărâre” [13, f. 35].

În anul 1850, Departamentul Trebilor din Lăuntru este înștiințat că la unele ținuturi "s-ar fi înmulțit numărul lupchilor făcând feliurite stricăciuni în vite și păgubire oamenilor". El trimite înștiințări ispravnicilor să-i îndemne pe proprietarii și posesorii de moșii să ia măsurile cuvenite pentru stârpirea "unor asemenea individe aducătoare de mare păgubire", prin trimiterea unui număr cât mai mare de "ahotnici vânători" la împușcarea de lupi [12, f. 32].

Vânătoarea, ca și obicei sau îndeletnicire, s-a practicat în Moldova, dar și în celelalte țări românești, încă din vechime. Dimitrie Cantemir, în lucrarea sa *Descriptio Moldaviae* vorbește despre o acțiune bine organizată, care se desfășura de patru ori pe an, înaintea celor patru posturi mari și anume: postul Crăciunului, postul Paștelui, postul sânt Petrului și postul sfinteii Marii, la care trebuiau să participe „locuitorii țării de orice stare: mari dregători, ostași, boieri, orașeni și negustori", iar ca bățăiași sunt strânși câteva mii de țărâni din satele vecine, poruncindu-li-se „să pătrundă în păduri și să stârnească fiarele". La sfârșitul vânătoarei, animalele care se puteau consuma erau trimise la bucătăriile domnești sau ale diverșilor dregători pentru a fi pregătite de consum, iar cele necurate, între care se numărau și lupii, erau cedate slugilor domnești, pentru a-și face un câștig din blănurile lor [5, p. 269].

După cum se poate observa, fenomenul invaziei lupilor în Moldova, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, nu poate fi deloc neglijat. Alături de celelalte manifestări neprielnice ale naturii, acest așa-numit hazard biologic a contribuit la crearea unei stări de nesiguranță a locuitorilor, mai ales a celor din zonele rurale, în condițiile în care orice individ, prin natura sa trebuie să viețuiască în totală armonie cu mediul înconjurător. Implicarea instituțiilor statului s-a dovedit mai mult decât necesară, dar a fost nevoie și de participarea tuturor categoriilor sociale din comunitățile afectate, fie că vorbim de proprietarii de moșii sau de oamenii de rând. Instrucțiunile pe care autoritățile le-au adoptat și-au dovedit eficacitatea, în măsura în care ele veneau concomitent și cu recompense pentru cei care participau în mod direct la uciderea lupilor.

#### Referințe bibliografice:

1. CAPROȘU I.; CHIABURU E. *Însemnări de pe manuscrise și cărți vechi din Țara Moldovei, Vol. IV (1829-1859)*. Iași: Casa Editorială „Demiurg”, 2008-2009, 694 p. ISBN 978-973-1520-22-3.
2. CERNOVODEANU, P., BINDER, P. *Cavalerii apocalipsului. Calamitățile naturale din trecutul României (până la 1800)*. București: SILEX-Casă de Editură, Presă și Impresariat S.R.L., 1993, 255 p. ISBN 973-9547-73-7.
3. CERNOVODEANU P.; BUȘĂ D.; FENEȘAN C.; FILITTI G.; GHEORGHE A.; IONESCU ADRIAN-SILVAN; STROIA M.; TAFTĂ L.; TOMI R.; RĂDULESCU-ZONER Ș. *Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea. Serie Nouă. Vol. III (1831-1840)*. București: Academia Română, 2006. ISBN 973-27-1129-9.
4. FILITTI G.; MARINESCU B.; RĂDULESCU-ZONER Ș. *Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea. Vol. I (1801-1821)*. București: Academia Română, 2004. ISBN 973-27-1130-2.
5. GIURESCU C.G. *Istoria pădurii românești din cele mai vechi timpuri până astăzi*. Ediția a doua revizuită și adăugită. București: Ceres, 1976, 276 p.
6. <https://wwf.ro/ce-facem/specii/lupul/>, (accesat 2025-02-26).
7. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Lup\\_cenușiu](https://ro.wikipedia.org/wiki/Lup_cenușiu), (accesat 2025-02-26).
8. S.J.A.N. Iași: Colecția Documente, Pachet 479, document 52.
9. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 926, Op. 1066, dosar 31.
10. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 926, Op. 1066, dosar 64.
11. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 1339, Op. 1521, dosar 795.
12. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 1339, Op. 1521, dosar 848.
13. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Fălciu*, Tr. 1339, Op. 1521, dosar 1027.
14. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Iași*, dosar 891.
15. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Iași*, dosar 3871.

16. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Iași*, dosar 4021.
17. S.J.A.N. Iași: Fond *Isprăvnicia ținutului Iași*, dosar 4310.
18. S.J.A.N. Iași: Fond *Secretariatul de Stat al Moldovei*, dosar 1245.
19. S.J.A.N. Iași: Fond *Secretariatul de Stat al Moldovei*, dosar 1582.

## LECTURA CA PROCES INOVATIV: PERSPECTIVE BIBLIOTECONOMICE

## READING AS AN INNOVATIVE PROCESS: LIBRARY SCIENCE PERSPECTIVES

*Maria PILCHIN, doctorandă,  
Universitatea de Stat din Moldova*

*Maria PILCHIN, PhD student,  
Moldova State University  
[ORCID: 0009-0002-4477-8730](https://orcid.org/0009-0002-4477-8730)  
[e-mail: maropil82@gmail.com](mailto:maropil82@gmail.com)*

**Rezumat.** Instituțiile promotoare ale lecturii (școli, biblioteci, muzee, uniuni ale scriitorilor etc.) susțin astăzi integrarea complementară a lecturii tradiționale și digitale, evitând opoziția dintre acestea. Strategia optimă constă în adaptarea procesului de lectură la identitățile, experiențele și nevoile tehnologice ale cititorilor. Astfel, digitalizarea și Accesul Deschis trebuie valorificate fără a compromite profunzimea lecturii. Lectura devine un proces transformator, necesitând strategii naționale și instituționale care să dea întâietate nu doar accesului la informație, ci și selecției, interpretării și aplicării critice a acesteia. Instituțiile educaționale, de cercetare și cele culturale trebuie să adapteze metodele de promovare a lecturii la noile realități tehnologice și comportamentale, explorând soluții inovatoare, precum popularizarea cărților de către autori sau personalități contemporane. Cultura inovației în lectură contribuie la progresul cognitiv al societății. Totuși, studiile bibliometrice semnalează un declin al lecturii recreative (neobligatorii), mai ales în rândul tinerilor, unde cititul este perceput ca o obligație. Această tendință impune o schimbare de paradigmă și o îmbunătățire a situației prin campanii culturale și inițiative interactive care să redefinească relația dintre individ și carte, promovând formate moderne, precum: cărțile electronice, audio-cărțile și lecturile publice (online și offline).

**Cuvinte-cheie:** lectură inovativă, instituții de promovare a lecturii, format tradițional/ format digital.

**Abstract.** Institutions that promote reading (schools, libraries, museums, writers' unions, etc.) today support the complementary integration of traditional and digital reading, avoiding opposition between them. The optimal strategy lies in adapting the reading process to the identities, experiences, and technological needs of readers. Thus, readers and institutions must take advantage of digitalization and Open Access while preserving the depth of reading. Reading becomes a transformative process, requiring national and institutional strategies that prioritize not only access to information but also its selection, interpretation, and critical application. Educational, research, and cultural institutions must adapt their methods of promoting reading to new technological and behavioural realities, exploring innovative solutions such as popularizing books through authors or contemporary public figures. The culture of innovation in reading contributes to the cognitive progress of society. However, bibliometric studies show that recreational (non-mandatory) reading is declining, especially among young people, who often perceive reading as an obligation. This trend calls for a paradigm shift and an improvement in the situation through cultural campaigns and interactive initiatives that redefine the relationship between individuals and books, promoting modern formats such as e-books, audiobooks, and public readings (both online and offline).

**Keywords:** innovative reading, reading promotion institutions, traditional format/digital format.

### Introducere

Definirea lecturii ca proces cognitiv și cultural aducător de inovație nu este o încercare de a aduce ceva nou în domeniul cercetării lecturii în domeniul biblioteconomic, ci mai degrabă o încercare de a recontextualiza lectura într-un mediu ideatic și tehnologic nou: bibliotecile electronice, IA, Accesul Deschis și telemunca facilitată de tehnologiile Internetului, într-un câmp al muncii cu grave crize de personal.

Lectorii, indiferent de formatul și spațiul lecturii, sunt „oameni încă obișnuiți care, așa cum se întâmpla cândva cu orice persoană educată și inteligentă, aspiră să obțină cea mai mare parte a informațiilor despre lume și cea mai profundă înțelegere a lucrurilor din textele scrise” [1, p. 15]. Chiar dacă există o imensă concurență cu televiziunea, Internetul și industriile creative de documentare, de creare a materialelor de popularizare a științei în diferite formate media, textul

rămâne a fi în centrul preocupărilor intelectuale ale umanității. O facilitează gratuitatea învățământului și a manualelor școlare, infrastructura de biblioteci publice, accesul facil la carte prin rețelele de librării (offline și online), cultura socială a cărții, conștientizarea faptului că analfabetismul constituie un factor de risc pentru individ și comunitate, nevoia de o cultură scrisă de impact etc.

Necesitatea unei abordări inovative a lecturii în contextul actual este dictată de faptul că tehnologiile Internetului au adus transformarea de paradigme ale utilizării și percepției noțiunii de citit. Astfel, se impune o educație și cultivare a lecturii care să vină din diferite zone sociale (educație, cercetare, cultură, industrii creative, sfera editorială, comerțul cărții, campanii sociale de promovare a lecturii etc.). Și, dacă „educația pentru lectură trebuie să fie o pledoarie pentru selectivitate, pentru lectura participativă, profundă, analitică, sistematică, legată de conținuturi de idei” [2, p. 102], atunci nu trebuie promovate doar cărțile și autorii, ci și conceptul de a înova prin lectură pe individul cititor, grupul lui de referință și comunitatea/ comunitățile din care face parte. Această inovație ține de formarea continuă a membrilor comunității pentru tot parcursul vieții (calitatea vieții presupune și nivelul de cultivare al unui om).

**Obiectivele articolului** țin de reperarea unor aspecte imanente în cadrul unor inițiative, programe și campanii de promovare a lecturii: tipul lecturii din perspectiva formatului (tradițională, digitală), a publicului (individuală, interactivă), a vitezei (prospectivă, profundă) etc., pentru a facilita accesul la carte, pentru a spori interesul acordat culturii scrise și pentru a contribui la inovarea și dezvoltarea societății prin competența sa lecturală, care contribuie la alfabetizarea funcțională și la sporirea rezultatelor activității umane din toate domeniile vieții sociale.

**Metodologia utilizată:** metoda documentară (trecerea în revistă a literaturii de specialitate cu privire la inovația prin lectură, o abordare inter- și transdisciplinară: biblioteconomie, istoria lecturii, teoria literară, management cultural și marketingul lecturii); analiza datelor făcute publice cu privire la criza lecturii din țara noastră (date ministeriale, biblioteci publice).

### **Lectura în era digitală**

Evoluția paradigmelor de lectură contemporană (tradițională/ digitală) este un context în care revenim la noțiunea de lectură și din perspectiva spațiului, a timpului și individului cititor. În Era Digitală, co-creăm cu toții o „nouă media-cultură” [3, p. 9]. Și aceasta constă și în felul de a defini și recepta diferite instrumente ale cunoașterii. O cunoaștere care a devenit mult mai facilitată tehnologic și mai accelerată ca uzanță, plasare și implementare, așa cum „Webul constituie ambiția noastră de a fi omniprezenți” [4, p. 285]. Am parafraza această *omniprezență* prin nevoile inter- și transdisciplinare ale omeniilor, prin coeziunea dintre științele tehnice, umaniste, sociale, medicale etc. în scopul asigurării umanului cu o imagine panoramică a realității care ne definește ca specie și pe care o definim la rândul nostru.

Astăzi, se impune „necesitatea lecturilor plurale” [5, p. 79], a unor modalități diferite de a reveni la textele vechi și de a le citi pe cele noi (apar perspective noi de interpretare, alte canoane de texte și nume de apreciat: multiculturalismul, revizuirile postmoderniste și, mai nou, cele postumaniste care trag alarma viitoarelor cataclisme ecologice). Schimbările de viziune asupra lumii generează și lectura multilaterală a unui text din perspectiva vârstei, sexului, rasei, profesiei și a religiei subiectului lectural. Or, „și noi ne schimbăm, și cartea se schimbă” [6, p. 85]. Transformarea cărții oglindește schimbările din cadrul mediului uman. Lecturile cumulative presupun faptul că „fiecare nouă lectură își are la bază lecturile anterioare ale cititorului” [6, p. 35], dar și ale comunității din care vine. Ne referim aici la o memorie lecturală transmisă chiar și la nivel de stereotip. Lecturile intermediare anunță o etapizare a cunoașterii prin citit, așa cum „nicio lectură nu poate fi, vreodată, definitivă” [6, p. 206], ea mereu este influențată de un context sociocultural specific epocii și spațiului – un cronotop al lecturii ca indicator social.

Tot mai multe voci semnalează transformarea tradiționalului, a vechiului de mult uitat în ceva nou, or, „ceea ce pare inovație vine, de fapt, de multe ori, de la o reminiscență involuntară sau de la o mai bună cunoaștere a trecutului” [3, p. 100]. Noul nu substituie tradiția, ci o mărește: „sfârșitul cărților a fost adesea prevăzut, dar ele au supraviețuit de-a lungul timpului tuturor atacurilor” [7, p. 191], astfel, previziunile apocaliptice nu își au rostul. Totuși mulți cercetători pun în discuție impactul tehnologiei asupra modului în care citim și procesăm informația, întrebându-se dacă nu există riscul dispariției culturii și civilizației cărții. Alte voci îi consideră drept alarmiști pe cei care pun asta în discuție, odată ce „noile tehnologii ale imaginației virtuale și digitale ar putea dezvălui noi moduri de a povesti, de neimaginat în culturile tradiționale” [8, p. 30]. Nevoia speciei umane de a se comunica, de a se exprima, de a se transmite nu poate să dispară, astfel, „în secolele din urmă, tehnologia a schimbat natura comună a poveștii, dar nu a distrus-o” [9, p. 167]. E o chestiune mai degrabă de *cum* citim și nu de *ce* citim. Subiectele ficționale și nonficționale ale lecturilor sunt aceleași (temele umanității din domeniul literaturii artistice, al cunoașterii și artei). Acel *cum* se referă la formate, forme și cereri sociale diferite în ceea ce vizează serviciile cărții și lecturi care să corespundă noilor provocări ale epocii și spiritului timpului: lucrul la distanță (pandemie, război, învățământ online etc.).

Indiferent de situația economică și geo-politică, biblioteconomistul Alberto Manguel consideră că „ambele biblioteci – cea de hârtie și cea electronică ar putea și ar trebui să coexiste” [4, p. 73]. Respectiv, formatele acestea nu se exclud, ci contribuie la crearea unui univers hibrid în sens tehnologic și al uzului. Se schimbă însă viteza de găsim și de „consum” lectural dictat de exigențele pieței și ale rapidității circuitului informației. Toate se produc repede, într-o lume care devine rapid, noutatea fiind deja rutina sa ideatică.

Tot mai mult se pune problema lecturii superficiale și nevoia de *slow reading*. Tom Nichols în cartea sa „Sfârșitul competenței: discreditarea experților și campania împotriva cunoașterii tradiționale” menționează faptul că „trăim în vremuri periculoase. Niciodată oamenii nu au avut acces la atât de multă cunoaștere în număr atât de mare fără ca totuși să și învețe ceva” [10, p. 17]. Alte voci consideră că asistăm la o reformatare a modelelor și practicilor lecturale. Reperăm existența „unei selecții naturale pe toată linia: trierea cititorilor, a gusturilor, a categoriilor de literatură solicitată ș.a.m.d.” [11, p. 126]. Această triere nu trebuie înțeleasă ca o conotație negativă sau discriminatorie, ea este specifică lumii în care specializarea este cuvântul-cheie în detrimentul enciclopedismului epocilor clasice. Deși inter- și transdisciplinaritatea reprezintă cu certitudine o finalitate enciclopedică.

„Webul este un instrument. Nu îl putem învinovăți pentru preocuparea noastră superficială față de lumea în care trăim” [4, p. 201]. Superficialitatea nu ține de tehnologie, ci de cererea pentru *rapid, rezultativ, eficient*. Termeni prezenți și în rapoartele și regulamentele birocrăției din domeniul cercetării. A citi repede devine o necesitate immanentă, deși cercetătorii afirmă că „reclamele pentru lectură rapidă care pretind că un roman se poate citi în câteva minute sunt absurde” [12, p. 72]. Viteza lecturii ține mai degrabă de o familiarizare, dar nicidecum de o aprofundare specifică unui studiu analitic, cu rezultate de sinteză în sens teoretic și aplicativ. Lectura este un proces care are nevoie de timp, de procesare ideatică, de comparație, analiză, contrast, sinteză, antiteză, argumentație pro și contra, viziuni care se produc linear în gândire.

Indicatorii bibliometrici din ultimele două decenii „privind cantitatea, reapariția producției și a conservării, lectura în bibliotecă, obiceiurile cumpărătorilor de cărți etc.” [3, p. 90] nu sunt deloc încurajatori. Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova semnalează disfuncția lecturală a generațiilor care vin – mediile obținute de elevii din republică în cadrul Programului Internațional de Evaluare a Elevilor (2022) înregistrează o scădere în 2022 la citire/ lectură. [13]. Tot în 2022, Biblioteca Națională a Republicii Moldova a făcut publice datele studiului „Lectura în comparație intergenerațională (3237 de respondenți cu vârsta 5+). Din acesta deducem în sens

calitativ faptul că populația activă nu citește fără a fi obligată profesional: „Generației Z (5-25 ani) îi este caracteristică lecturarea cărților pentru pregătire pentru examene/ teste (26%). O treime din Generația Millennials (26-40 ani) și din Generația X (41-55 ani) citește cărți care țin de lucru sau ocupația lor” [14]. Cercetătorii de la Biblioteca Municipală „B.P. Hasdeu” relevă în „Barometrul lecturii”, realizat în anul 2023, faptul că aspectul temporal este un factor important în determinarea unor comportamente de lectură, așa cum „principala barieră pentru citit este lipsa timpului” [15]. Noi am adăuga și pauperizarea societății, așa încât populația este nevoită să se angajeze la mai multe servicii concomitent, ceea ce duce la lipsa timpului liber pentru recreere cultural-artistică: lectură, teatru, film, spectacole muzicale etc. În cadrul aceluiași studiu, identificăm mențiunea că pe termen lung este nevoie de a încuraja interesul de lectură din copilărie, competența cititului fiind una care, odată însușită, aduce performanțe ulterioare. Astfel, revenim la rezultatele PISA și la nevoia de a considera drept strategică lectura începând cu educația preșcolară și pentru întreg parcursul vieții (formarea continuă). Cluburile de carte, atelierile și cercurile de lectură, workshopurile de scriere creativă etc. sunt forme verificate de formare și cultivare a capacității lecturale printre copii, adolescenți, tineri și adulți.

Lectura în era digitală este un proces complex, aflat într-o continuă transformare, influențat de noile tehnologii, dar și de schimbările socioculturale și economice (economia atenției). Departe de a se afla într-un declin ireversibil, lectura se redefineste printr-o coexistență firească și necesară a tradiționalului cu digitalul și a clasicului (marii autori și marile cărți ale trecutului cultural, științific) cu nume recente în domeniul pieței de carte intelectuală și artistică.

### **Inovația în procesele de lectură**

Modelele contemporane de lectură interactivă în cadrul bibliotecilor publice și a diferitor evenimente culturale sunt deja o prezență vizibilă. Sărbătorim în Republica Moldova Ziua Națională a Lecturii (14 februarie), avem mai multe programe și campanii de promovare a cititului, unele deja cu ediții care ajung la două decenii: Programul Național „Lectura Central” al Bibliotecii Naționale, Campania Națională „Să citim împreună” a Bibliotecii Naționale pentru Copii „Ion Creangă”, Programul Municipal „Chișinăul citește” al Bibliotecii Municipale „B.P. Hasdeu”, Campania Națională de Promovare a Lecturii „Cartea deschisă” a Președinției Republicii Moldova și alte inițiative nonguvernamentale sau private.

Lecturile cu voce, cititul în public sunt activități strategice și de impact, „pentru că lectura cu voce tare nu este un act privat, alegerea materialului de citit trebuie să fie acceptabilă din punct de vedere social atât pentru lector, cât și pentru auditoriu” [6, p. 149]. Ci siguranță, ele necesită concept, aplicare eficientă și echipe de profesioniști care să le realizeze și să le implementeze pentru un marketing extensiv (diversificarea publicului de cititori, sporirea programelor de lectură în bibliotecile publice) și calitativ al lecturii.

Astăzi, tot mai mult se impune rolul Inteligenței Artificiale în experiența de lectură. Deși aceasta se rezumă mai degrabă la un instrumentar de analiză și sinteză, de comparație, de selecție și combinatorică, mai puțin însă fiind o unealtă de gândire și inteligență aptă să gândească profund, căci „lectura trece dincolo de mecanica simplă a resemnificării, antrenează resursele profunde ale intelectului” [16, p. 149]. Totuși, IA vine pe fundalul unei crize a științelor, a culturii și a lecturii ca proces cognitiv și recreativ. Am putea fi de acord cu teza că „criza produce adesea noi descoperiri” [17, p. 154], s-ar putea ca acestea să vină și dinspre inteligența robotizată care facilitează diferite procese de analiză a datelor, de traducere a unor publicații în alte limbi, de generare a diferitor materiale ilustrative de impact (tabele, grafice, diagrame, infograme etc.).

Instituțiile de cultură și cele din domeniul educației sunt într-o permanentă căutare de strategii de stimulare a lecturii profunde și critice. Numărul cititorilor, după cum am exemplificat mai sus este într-o evidentă scădere, vizitatorii (beneficiari care nu sunt utilizatori de servicii de bibliotecă) „nu intră în biblioteci sau librării decât dintr-o întâmplare (ne)fericită, așa cum intri

într-o biserică la înmormântări, cununii și botezuri, de fiecare dată inconștient” [18, p. 123]. Și aceasta reprezintă și o scădere calitativă a dezvoltării societale, așa cum „oamenii pot fi făcuți să gândească altfel despre sex, rasă, clasă, gen, violență, etnicitate și cam orice altceva pe baza unei singure povestiri” [9, p. 184]. În acest sens, cartea, un text, o istorie citită, audiată în cadrul unei lecturi publice ar putea determina un comportament proactiv, de colaborare socială etc.

Telemunca [19, p. 300], rețelele sociale, Inteligența Artificială reprezintă doar vârful unui aisberg-infogramă cu privire la absenteismul din sala de lectură a bibliotecilor publice. Instituțiile promotoare de lectură (școli, biblioteci, muzee, uniuni și asociații ale scriitorilor etc.) ajung să concureze cu cinematografia, teatrul, produse ale artelor vizuale și de performance. Ceea ce semnalează nevoia unei orientări spre vizual, modern, tehnologic, spectaculos. Cartea electronică, cartea audio, ilustrația de carte – iată doar câteva direcții de valorificat în acest sens. Promovarea lecturii și marketingul serviciilor de carte într-o instituție bibliotecară ar trebui să ia în vizor anume acest aspect unei biblioteci multimedia (conținuturi textuale, imagini fixe și animate, sunete, grafică computerizată etc).

### **Implicații cognitive ale lecturii inovative**

Dezvoltarea gândirii critice și creative prin lectură este o finalitate care nu poate fi ignorată în acest context. Cititul presupune un eu înzestrat cu spirit critic, care aplică discernerea informațională și axiologică datelor procesate de minte, căci „cunoașterea nu se identifică cu acumularea de texte sau de informații și nu se găsește nici între copertele cărții înseși, ci în experiența care se desprinde de pe pagină și se transformă într-o altă experiență” [4, p. 86]. În era suprainformării și a formulelor-șablon (globalizare terminologică, IA, traduceri automate etc.), lectura inovativă nu trebuie să se limiteze la absorbția pasivă a textului, ci trebuie să stimuleze conexiuni, reflecții și interpretări personale, cu acțiuni proactive generate de un cititor conștient. Subiectivismul devine astfel o valoare, așa cum el semnalează și un subiect al actului gânditor care devine centrul actului lecturii din perspectiva teoriei receptării.

Impactul lecturii asupra memoriei, atenției și procesării informației vine în primul rând din conjunctura cognitivă a procesului în care cititorii „trebuie să gândească fără întrerupere, să-și amintească ceea ce au învățat până atunci, să compare vechile cunoștințe cu cele descoperite acum, să descopere ceea ce le este comun și ceea ce este propriu numai textului nou, să sintetizeze ceea ce citește” [20, p. 247]. Și dacă am stabilit clar mai sus că cititorul e un subiect conștient, un actor central al procesului lectural, atunci bibliotecarul devine, în acest fel, mai mult decât un custode de depozit de carte, el e „un mediator, un gestionar, un intelectual, un inovator” [21, p. 39]. Bibliotecarul facilitează, animă, cultivă, exemplifică cu bune practici, devine un ambasador al cărții și cititului în comunitatea sa de utilizatori.

Lectura servește în societatea contemporană drept un exercițiu de autoformare, de rafinare intelectuală și de autoafirmare, permițând cititorului să-și antreneze gândirea și să-și dezvolte discernământul axiologic, estetic și etic. Impactul dezvoltării prin citit se rezumă, în primul rând, la rolul esențial al lecturii profunde în formarea unei minți analitice și flexibile. Indivizii învață singuri, apoi îi învață pe ceilalți să devină, să performeze, să fie rezilienți la variatele provocări care survin în viața socială, culturală, politică și economică.

### **Concluzii și recomandări**

1. Instituțiile promotoare ale lecturii pledează astăzi pentru o abordare echilibrată între tehnologie și lectura tradițională, iar strategia lor optimă nu este opoziția între lectura tradițională și cea digitală, ci integrarea complementară a acestora. Recomandăm factorilor decidenți (fondatori, manageri, sponsori) orientarea spre reevaluarea modului în care cărțile sunt receptate (recitate, reinterpretate) și promovate în funcție de experiențele și identitățile cititorilor, dar și în funcție de nevoile lor intelectuale și tehnologice. Integrarea tehnologiei, fără a compromite

profunditatea lecturii, este o direcție necesară pentru menținerea relevanței actului lecturii în era digitală într-o bibliotecă publică tot mai hibridă.

2. Lectura ca un proces cultivator, înnoitor și aducător de schimbare devine tot mai mult un deziderat și o strategie (individuală, instituțională, națională). Accesul facil la cunoaștere și multiplicarea surselor de informare nu garantează automat o aprofundare a lecturii, ci ridică problema selecției, interpretării și asimilării critice a informației. Recomandăm instituțiilor educaționale, de cercetare și celor culturale adaptarea continuă a strategiilor și mijloacelor de promovare a cititului la realitățile contemporane, marcate de digitalizare și de schimbările în comportamentul cititorilor. Găsirea unor soluții inovatoare și sustenabile (popularizarea unor cărți valoroase de către autorii în viață, de către personalități contemporane etc.) – iată o prerogativă managerială de elaborat și de implementat.

3. În sens inovațional, putem vorbi despre o cultură a noului și o competență a înnoirii care aduce progresul și dezvoltarea cognitivă a societății prin lectură. Totodată, indicatorii bibliometrici și studiile recente privind comportamentele de lectură semnalează o scădere a interesului pentru lectura recreativă, mai ales în rândul generațiilor tinere, unde cititul este adesea asociat cu obligațiile academice sau profesionale. Această tendință sugerează o schimbare de paradigmă în raportul individului cu lectura, dar și o responsabilitate crescută a instituțiilor educaționale și a bibliotecilor în promovarea unui nou model de alfabetizare culturală și cognitivă prin diverse programe culturale și prin campanii de lectură care să valorifice noile forme de lectură, precum cărțile electronice, audio-cărțile sau lecturile interactive în public.

#### Referințe bibliografice:

1. ADLER, J. Mortimer, VAN DOREN, Charles. *Cum se citește o carte: ghidul clasic pentru o lectură inteligentă*. Pitești: Paralela 45, 2014. ISBN: 978-973-47-1725-5.
2. STOICA, Ion. *Scurtă introducere la o enciclopedie a informației*. Constanța: Ex Ponto, 2010. ISBN: 978-973-644-948-2.
3. SANTERRES-SARKANY, Stéphane. *Teoria literaturii*. București: Cartea Românească, 2000. ISBN: 973-23-0912-1.
4. MANGUEL, Alberto. *Biblioteca nopții*. București: Nemira, 2011. ISBN: 978-606-579-121-3.
5. PAGEAUX, Daniel-Henri. *Literatura generală și comparată*. Iași: Polirom, 2000. ISBN: 973-683-377-1.
6. MANGUEL, Alberto. *Istoria lecturii*. București: Nemira, 2022. ISBN: 978-606-43-1329-4.
7. ENACHE, Ionel. *Managementul în structurile infodocumentare*. București: Editura Universității din București, 2008. ISBN: 973-973-737-451-6.
8. KEARNEY, Richard. *Despre povești*. București: Tracus Arte, 2020. ISBN: 978-606-023-182-0.
9. GOTTSCHALL, Jonathan. *Animalul povestitor: cum ne fac poveștile oameni*. București: Vellant, 2019. ISBN: 978-606-980-028-7.
10. NICHOLS, Tom. *Sfârșitul competenței: discreditarea experților și campania împotriva cunoașterii tradiționale*. Iași: Polirom, 2019. ISBN: 978-973-46-7624-8.
11. POHILĂ, Vlad. *Elogiul lecturii*. Chișinău: S.n. Tipogr. „Foxtrot”, 2000. ISBN: 978-9975-89-063-2.
12. ROSENBLATT, Louise M. *Cititorul – Textul – Poemul: teoria tranzacțională a operei literare*. București: Art, 2023. ISBN: 978-630-321-226-5.
13. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. *Republica Moldova în Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2022*. Chișinău: MEC, 2023. Disponibil: <https://mec.gov.md/ro/content/fost-publicat-raportul-privind-rezultatele-obtinate-de-elevii-din-republica-moldova> [accesat 06.02.2025].
14. BIBLIOTECA NAȚIONALĂ A REPUBLICII MOLDOVA. *Lectura în comparație intergenerațională*. Chișinău: BNRM, 2022. Disponibil: <https://consulting.md/rom/rapoarte-si-infografice/lectura-in-comparatie-intergenerationala> [accesat 06.06.2024].

15. BIBLIOTECA MUNICIPALĂ B.P. HASDEU. *Barometrul lecturii: Evaluarea consumului de lectură a cititorilor Bibliotecii Municipale „B.P. Hasdeu”*. Chișinău: BM „B.P. Hasdeu”, 2023. Disponibil: <https://hapes.hasdeu.md/xmlui/handle/123456789/560> [accesat 25.02.2025].
16. STOICA, Ion. *Criza în structurile infodocumentare*. Constanța: Ex Ponto. 2001. ISBN: 973-8227-08-9.
17. KUHN, Tomas S. *Structura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas, 2008. ISBN: 978-973-50-2030-9.
18. GHERGHEL, Valeriu. *Roata plăcerilor: de ce nu au iubit unii înțelepți cărțile?* Iași: Polirom, 2018. ISBN: 978-973-46-7664-4.
19. REGNEALĂ, Mircea. *Dicționar explicativ de biblioteconomie și știința informării. Vol. 2*. București: FABR. 2001. ISBN: 973-85555-2-3.
20. STANCIU, Ilie, *Călătorie în lumea cărții*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
21. MARINESCU, Nicoleta. *Dezvoltarea profesională biblioteconomică: culegere de interviuri, articole, comunicări, proiecte*, Iași: Princeps Edit, 2007. ISBN: 978-973-1783-44-4.

CZU: 376.4

**CERCETAREA RELAȚIEI DINTRE TULBURAREA DE LIMBAJ,  
TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE ȘI RANDAMENTUL ȘCOLAR LA COPII CU  
RETARD MINTAL**

**RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE DISORDER AND  
PERSONALITY TRAITS AND SCHOOL PERFORMANCE IN CHILDREN WITH  
MENTAL RETARDATION**

*Liliana BLANARU, doctorandă,  
România*

*Liliana BLANARU, PhD student,  
Romania*

e-mail: [lilianablanaru558@yahoo.com](mailto:lilianablanaru558@yahoo.com)

**Rezumat.** Această lucrare explorează influența tulburărilor de limbaj asupra dezvoltării personalității și randamentului școlar la copiii cu retard mintal. Studiul evidențiază relațiile dintre dificultățile de comunicare, adaptabilitatea emoțională și performanțele academice, oferind soluții educaționale și terapeutice menite să îmbunătățească integrarea acestor copii în mediul școlar. Rezultatele indică o corelație directă între nivelul competențelor lingvistice și succesul școlar, sugerând importanța intervențiilor personalizate.

**Cuvinte-cheie:** tulburări de limbaj, personalitate, randament școlar, retard mintal, educație incluzivă

**Abstract.** This study explores the influence of language disorders on personality development and school performance in children with mental retardation. The study highlights the relationships between communication difficulties, emotional adaptability and academic performance, offering educational and therapeutic solutions aimed at improving the integration of these children into the school environment. The results indicate a direct correlation between the level of language skills and academic success, suggesting the importance of personalized interventions.

**Keywords:** language disorders, personality, school performance, mental retardation, inclusive education.

### **Introducere**

Limbajul reprezintă un element esențial în procesul de învățare și socializare, iar dificultățile de comunicare pot constitui un obstacol major pentru copiii cu retard mintal. Aceste deficiențe afectează nu doar achizițiile academice, ci și dezvoltarea emoțională și socială. Studiul de față își propune să investigheze modul în care tulburările de limbaj influențează trăsăturile de personalitate și performanțele școlare ale acestor copii, oferind o perspectivă integrată asupra dificultăților întâmpinate și a soluțiilor posibile.

### **Obiectivele cercetării:**

1. Analizarea relației dintre tulburările de limbaj și trăsăturile de personalitate la copiii cu retard mintal.
2. Evaluarea impactului acestor tulburări asupra randamentului școlar.
3. Identificarea strategiilor educaționale și terapeutice eficiente pentru optimizarea dezvoltării acestor copii.

### **Metodologie:**

Studiul a fost realizat pe un eșantion de 50 de copii cu retard mintal ușor și moderat, cu vârste cuprinse între 7 și 12 ani, provenind din școli speciale și clase incluzive. Cercetarea a fost desfășurată pe parcursul unui an școlar și a inclus mai multe etape de evaluare și analiză.

**Selecția participanților:** Copiii au fost selectați pe baza diagnosticelor stabilite de specialiști în psihopedagogie și neurologie pediatrică. Grupul de studiu a inclus atât copii cu retard mintal ușor, cât și moderat, pentru a observa diferențele de impact ale tulburărilor de limbaj asupra personalității și randamentului școlar.

### **Instrumentele utilizate:**

1. **Testul de Dezvoltare a Limbajului (TDL)** – Utilizat pentru evaluarea competențelor lingvistice, acest test a măsurat vocabularul activ și receptiv, coerența discursului și abilitatea de a structura propoziții corecte gramatical.
2. **Chestionarul Big Five pentru copii** – Adaptat pentru vârstele 7-12 ani, acest instrument a evaluat cinci trăsături fundamentale de personalitate: extra versiunea, agreabilitatea, conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și deschiderea către experiențe.
3. **Analiza performanței școlare** – A inclus evaluarea mediilor semestriale la discipline cheie (limba română, matematică, științe), precum și observații directe realizate de profesori asupra progresului copiilor.
4. **Fișe de observație logopedică și psihopedagogică** – Aceste instrumente au fost utilizate pentru a analiza dificultățile de exprimare orală și scrisă, impactul acestora asupra interacțiunilor sociale și strategiile utilizate de copii pentru compensarea problemelor de limbaj.

### **Procedura de colectare a datelor:**

- **Evaluările inițiale** au fost realizate în primele două luni ale anului școlar pentru a determina nivelul de bază al fiecărui copil.
- **Intervențiile educaționale și logopedice** au fost aplicate pe durata semestrului, iar progresul copiilor a fost monitorizat lunar.
- **Evaluările finale** au fost efectuate la sfârșitul anului școlar, iar datele au fost comparate cu rezultatele inițiale pentru a identifica schimbările semnificative.

### **Analiza datelor:**

Datele obținute au fost analizate statistic utilizând metoda coeficientului de corelație Pearson, pentru a evidenția relațiile dintre variabilele studiate. S-au utilizat, de asemenea, teste T pentru compararea grupurilor și analiza varianței (ANOVA) pentru a identifica diferențele semnificative între copii cu retard mintal ușor și moderat.

### **Rezultate și discuții:**

Rezultatele cercetării au evidențiat următoarele aspecte relevante:

- Copiii cu dificultăți severe de limbaj prezintă un grad ridicat de anxietate socială și tendință spre izolare. Analiza observațiilor profesorilor și rezultatele chestionarelor de personalitate au indicat că acești copii evită interacțiunile sociale și manifestă reticență în participarea la activitățile de grup. Această tendință este accentuată în mediile educaționale în care nu sunt implementate strategii de sprijin individualizat. De asemenea, dificultățile în exprimare generează frustrări care contribuie la scăderea încrederii în sine.
- Trăsăturile de personalitate, cum ar fi extraversiunea și stabilitatea emoțională, sunt semnificativ influențate de nivelul competențelor lingvistice. Copiii cu un

limbaj mai bine dezvoltat au obținut scoruri mai ridicate la dimensiunea extraversiunii, fiind mai predispuși să comunice cu colegii și profesorii. În schimb, cei cu dificultăți de exprimare au prezentat o tendință spre introversiune și un nivel crescut de stres emoțional, ceea ce poate afecta motivația pentru învățare și interacțiunea socială.

- Randamentul școlar este afectat în special la disciplinele care implică abilități de comunicare (limba română, istoria), dar și la cele care necesită înțelegerea instrucțiunilor complexe. Testele de evaluare au arătat că acești copii întâmpină dificultăți semnificative în redactarea de texte, citirea cu înțelegere și exprimarea ideilor în mod coerent. În plus, materiile care necesită interpretarea informațiilor complexe, cum ar fi matematica și științele, sunt afectate indirect prin dificultăți în urmărirea explicațiilor orale oferite de profesori.

- Intervențiile logopedice și metodele pedagogice adaptate au demonstrat o îmbunătățire semnificativă atât în dezvoltarea limbajului, cât și în creșterea performanței academice. Programele personalizate de terapie logopedică, desfășurate pe parcursul anului școlar, au contribuit la îmbunătățirea clarității vorbirii și a capacității de formulare a propozițiilor. De asemenea, utilizarea unor metode didactice adaptate, cum ar fi predarea prin imagini, tehnici multisenzoriale și utilizarea tehnologiilor asistive, a facilitat învățarea și a redus stresul asociat activităților academice.

Aceste constatări subliniază necesitatea unei abordări interdisciplinare în educația copiilor cu retard mintal, care să includă terapii logopedice, consiliere psihologică și metode didactice diferențiate. Totodată, este esențial ca profesorii să fie instruiți pentru a recunoaște și a aborda dificultățile de limbaj în clasă, oferind un mediu educațional incluziv și adaptat nevoilor fiecărui elev.

### **Concluzii și recomandări:**

În baza rezultatelor obținute, se conturează o serie de direcții de intervenție esențiale pentru optimizarea dezvoltării copiilor cu retard mintal și tulburări de limbaj. Integrarea unui program logopedic intensiv este crucială, deoarece intervențiile timpurii și susținute contribuie semnificativ la îmbunătățirea competențelor lingvistice și la reducerea dificultăților de comunicare. Aceste programe trebuie să fie personalizate, ținând cont de particularitățile fiecărui copil și de progresul individual.

Adoptarea unor metode didactice multisenzoriale reprezintă o altă direcție esențială în procesul de învățare. Materialele didactice interactive, utilizarea tehnologiilor asistive și abordările bazate pe joc pot îmbunătăți considerabil randamentul școlar.

Colaborarea strânsă între profesori, psihologi și logopezi este un factor determinant în succesul acestor intervenții. Crearea unor echipe multidisciplinare care să monitorizeze progresul copiilor și să ajusteze strategiile educaționale în funcție de necesități poate asigura o dezvoltare mai armonioasă. Profesorii trebuie să fie instruiți să recunoască și să gestioneze dificultățile de limbaj în clasă, oferind suport adecvat și încurajând interacțiunile pozitive între elevi.

Dezvoltarea unor strategii de incluziune educațională este fundamentală pentru integrarea copiilor cu retard mintal în învățământul de masă. Crearea unor medii școlare incluzive, adaptarea curriculumului și implementarea unor practici didactice flexibile sunt aspecte esențiale în sprijinirea acestor copii. Prin adaptarea metodelor de evaluare și prin oferirea unui suport constant, se poate facilita participarea activă a elevilor cu dificultăți de limbaj la procesul educațional.

Implementarea acestor recomandări ar putea contribui la îmbunătățirea semnificativă a experienței educaționale și a calității vieții copiilor cu tulburări de limbaj și retard mintal. O

abordare integrată și individualizată poate transforma procesul de învățare într-un parcurs accesibil și motivant, oferind acestor copii șansa de a-și valorifica potențialul și de a se integra armonios în societate.

**Referințe bibliografice:**

1. GHERGUȚ, A., *Psihopedagogie specială: strategii de intervenție*, Editura Polirom, 2019.
2. STAN, E., *Logopedia: evaluare și intervenție*, Editura Universității din București, 2016.
3. POPOVICI, D., *Dezvoltarea limbajului la copiii cu dizabilități*, Editura Didactică și Pedagogică, 2014.
4. RUSU, C., *Psihologia copilului cu nevoi speciale*, Editura ASCR, 2020.
5. VRASMAS, T., *Educația incluzivă: provocări și soluții*, Editura Polirom, 2017.

CZU: 159.942:616.89

## CERCETARE ȘI DEZVOLTARE ÎN PSIHOLOGIA CRIZELOR: STRATEGII PENTRU GESTIONAREA ANXIETĂȚII ȘI DEPRESIEI LA ADULȚII ACTIVI

### RESEARCH AND DEVELOPMENT IN CRISIS PSYCHOLOGY: STRATEGIES FOR MANAGING ANXIETY AND DEPRESSION IN ACTIVE ADULTS

*Victor Toriani Gabriel GOREA, doctorand,  
România*

*Elena LOSÎI, conf. univ., dr. în psihologie  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Victor Toriani Gabriel GOREA, PhD student,  
Romania*

[ORCID: 0009-0005-4031-7867](https://orcid.org/0009-0005-4031-7867)

e-mail: [victor.toriani@gmail.com](mailto:victor.toriani@gmail.com)

*Elena LOSÎI, associate professor, PhD in psychology  
SPU "Ion Creangă" of Chisinau*

[ORCID: 0000-0002-5032-9993](https://orcid.org/0000-0002-5032-9993)

e-mail: [losii.elena@upsc.md](mailto:losii.elena@upsc.md)

**Rezumat.** Într-o lume marcată de crize economice, conflicte geopolitice, schimbări climatice și avans tehnologic rapid, sănătatea mintală a adulților activi (35-55 de ani) este tot mai afectată de anxietate și depresie. Aceste tulburări sunt amplificate de factori precum nesiguranța locului de muncă, supraîncărcarea digitală și incertitudinea legată de viitor. Cercetarea și inovarea joacă un rol esențial în dezvoltarea unor soluții eficiente pentru prevenirea și tratamentul acestor afecțiuni, incluzând terapii psihologice avansate, intervenții bazate pe tehnologie și politici publice axate pe bunăstarea emoțională. Schimbările climatice și dezastrelor naturale contribuie, de asemenea, la creșterea nivelului de stres și eco-anxietate, în timp ce digitalizarea excesivă poate duce la suprastimulare cognitivă și epuizare psihică. Strategiile de adaptare, cum ar fi dezvoltarea rezilienței, sprijinul social și reglementarea emoțională, sunt esențiale pentru gestionarea acestor provocări. Prin integrarea cercetării interdisciplinare și a inovațiilor tehnologice, sănătatea mintală poate fi protejată și îmbunătățită. Astfel, abordările moderne și colaborative sunt necesare pentru a contracara efectele negative ale crizelor actuale asupra bunăstării emoționale a adulților activi.

**Cuvinte-cheie:** anxietate, depresie, crize actuale, sănătate mintală, adult.

**Abstract.** In a world marked by economic crises, geopolitical conflicts, climate change and rapid technological advance, the mental health of active adults (35-55 years) is increasingly affected by anxiety and depression. These disturbances are amplified by factors such as job insecurity, digital overload and uncertainty about the future. Research and innovation play a critical role in developing effective solutions for the prevention and treatment of these conditions, including advanced psychological therapies, technology-based interventions, and public policies focused on emotional well-being. Climate change and natural disasters also contribute to increased levels of stress and eco-anxiety, while excessive digitization can lead to cognitive overstimulation and mental exhaustion. Coping strategies such as building resilience, social support and emotional regulation are essential to managing these challenges. By integrating interdisciplinary research and technological innovations, mental health can be protected and improved. Thus, modern and collaborative approaches are needed to counter the negative effects of current crises on the emotional well-being of working adults.

**Keywords:** anxiety, depression, current crises, mental health, adult

În contextul actual, caracterizat de instabilitate economică, schimbări sociale rapide și crize globale, sănătatea mintală a adulților activi (35-55 de ani) este din ce în ce mai afectată de tulburări afective precum anxietatea și depresia. Aceste tulburări nu doar că influențează negativ calitatea

vieții indivizilor, dar au și un impact semnificativ asupra productivității, relațiilor interpersonale și performanței la locul de muncă [30].

Anxietatea și depresia la adulți nu sunt fenomene izolate, ci rezultatul unei interacțiuni complexe între factori biologici, psihologici și sociali. Stresul cronic, insecuritatea financiară, presiunea profesională și schimbările socio-culturale contribuie la creșterea prevalenței acestor tulburări, impunând necesitatea unor abordări inovatoare pentru prevenție, diagnostic și tratament [9].

În acest context, cercetarea și dezvoltarea în psihologia crizelor devin esențiale pentru identificarea unor soluții eficiente de gestionare a acestor afecțiuni. Progresele în neuroștiințe, inteligența artificială, terapiile digitale și strategiile personalizate de intervenție aduc noi perspective asupra sănătății mintale și permit dezvoltarea unor metode inovatoare de prevenție și tratament [22].

Articolul de față își propune să analizeze impactul crizelor actuale asupra sănătății mintale a adulților activi și să exploreze cele mai recente direcții de cercetare și inovație în domeniul strategiilor de gestionare a anxietății și depresiei. Printr-o abordare interdisciplinară, vor fi prezentate atât perspective teoretice, cât și soluții practice, bazate pe dovezi științifice, care pot contribui la îmbunătățirea calității vieții și a rezilienței psihologice în rândul acestei categorii de populație.

### **Anxietatea și depresia la adulți: definiții, cauze și strategii de management**

Anxietatea este o reacție naturală a organismului la stres, dar atunci când devine excesivă și persistentă, poate interfera cu viața de zi cu zi. Tulburările anxioase includ tulburarea de anxietate generalizată (GAD), tulburarea de panică, tulburarea obsesiv-compulsivă (OCD), tulburarea de stres posttraumatic (PTSD) și fobiile specifice. Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), aproximativ 4% din populația adultă la nivel mondial suferă de o formă de anxietate severă [30].

Anxietatea la adulți poate fi cauzată de o combinație de factori genetici, biologici, psihologici și sociali. Factorii genetici sunt determinați de un istoric familial de tulburări anxioase care crește riscul de apariție a acestora [15]. Dintre factorii biologici, dezechilibrele neurochimice, disfuncțiile în neurotransmițători precum serotonina, dopamina și GABA sunt implicate în apariția anxietății (Nemeroff, 2021). Dintre factorii psihosociali, stresul profesional, problemele financiare, instabilitatea emoțională și traumele pot declanșa sau agrava anxietatea [1].

Simptomele anxietății variază. Dintre aceste simptome amintim simptomele cognitive, cum ar fi gândurile negative recurente și îngrijorarea excesivă; dintre simptomele fizice, amintim palpitațiile, dificultățile de respirație, oboseala; iar dintre cele comportamentale putem aminti evitarea situațiilor anxiogene și dificultățile de concentrare. Impactul anxietății asupra vieții adulților poate duce la scăderea productivității, dificultăți în relațiile interpersonale și un risc crescut de depresie [9].

### **Strategii de management și tratament**

- **Terapia cognitiv-comportamentală (CBT):** Este una dintre cele mai eficiente metode pentru gestionarea anxietății, ajutând pacienții să identifice și să restructureze gândurile negative [16].
- **Medicația:** Inhibitorii selectivi ai recaptării serotoninei (ISRS) și benzodiazepinele sunt utilizate pentru tratamentul anxietății severe [5.]
- **Tehnici de relaxare:** Meditația, respirația profundă și yoga pot ajuta la reducerea simptomelor anxietății.

- **Activitatea fizică:** Exercițiile regulate contribuie la reglarea nivelurilor de stres și anxietate [2].

Cercetarea în domeniul anxietății continuă să evolueze, cu accent pe terapii personalizate, utilizarea inteligenței artificiale în diagnostic și noi opțiuni farmacologice, precum psihobioticele [10]. Despre depresie putem spune că este o tulburare afectivă caracterizată prin dispoziție depresivă persistentă, pierderea interesului pentru activitățile cotidiene și simptome fizice și cognitive care afectează funcționarea zilnică (American Psychiatric Association, 2022). Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), depresia afectează peste 280 de milioane de persoane la nivel global, fiind una dintre principalele cauze de dizabilitate [30]. Depresia la adulți este determinată de o combinație de factori biologici, psihologici și sociali:

**Factori genetici:** Studiile arată o componentă ereditară a depresiei, cu un risc crescut în familiile cu antecedente depresive [27].

**Dezechilibre neurochimice:** Nivelurile scăzute de serotonină, dopamină și noradrenalină sunt asociate cu depresia [21].

**Factori psihosociali:** Evenimentele stresante, traumele din copilărie, pierderea unei persoane dragi și izolarea socială contribuie la apariția depresiei [18].

**Factori de mediu și stil de viață:** Lipsa activității fizice, dieta dezechilibrată și consumul excesiv de alcool sau droguri sunt corelate cu un risc mai mare de depresie [12].

Depresia poate avea manifestări diverse, inclusiv:

- **Simptome emoționale:** Tristețe persistentă, sentimente de vinovăție sau inutilitate.
- **Simptome cognitive:** Dificultăți de concentrare, indecizie.
- **Simptome fizice:** Oboseală, insomnie sau hipersomnie, modificări ale apetitului.
- **Simptome comportamentale:** Retrageră socială, scăderea interesului pentru activități plăcute.

Impactul depresiei asupra adulților include dificultăți la locul de muncă, afectarea relațiilor personale și un risc crescut de suicid [19]. Dintre strategiile de management și tratament al depresiei, amintim:

**Psihoterapia:** Terapia cognitiv-comportamentală (CBT) și terapia interpersonală sunt eficiente în tratarea depresiei ușoare și moderate [16].

**Medicația:** Antidepresivele, precum inhibitorii selectivi ai recaptării serotoninei (ISRS) și inhibitorii recaptării serotoninei și noradrenalinei (IRSN), sunt utilizate în cazurile moderate și severe [4].

**Tehnici alternative:** Meditația, mindfulness-ul și exercițiile fizice regulate pot ajuta la reducerea simptomelor depresive [3].

**Terapia electroconvulsivă (ECT):** Utilizată în cazurile severe, când alte tratamente nu au avut succes [17].

Noile direcții de cercetare includ utilizarea inteligenței artificiale pentru diagnostic precoce, dezvoltarea terapiilor personalizate bazate pe profilul genetic și utilizarea psihobioticelor pentru reglarea microbiomului intestinal [11].

Anxietatea și depresia la adulții activi au devenit probleme tot mai frecvente în contextul crizelor multiple din ultimii ani. Evenimente precum pandemia, incertitudinile economice și conflictele geopolitice contribuie la creșterea stresului psihologic. Cercetarea și inovarea pot contribui la dezvoltarea unor soluții eficiente pentru prevenirea și tratamentul acestor tulburări.

**Impactul crizelor actuale asupra sănătății mintale a adulților activi**  
Într-o lume marcată de instabilitate economică, pandemii, conflicte geopolitice și schimbări

climatică, sănătatea mintală a adulților activi (35-55 de ani) este supusă unor presiuni semnificative. Această categorie de populație se confruntă cu multiple responsabilități – profesionale, familiale și sociale – iar expunerea continuă la factori de stres poate favoriza dezvoltarea tulburărilor afective precum anxietatea și depresia.

**1. Stresul economic și nesiguranța locului de muncă.** Crizele economice și instabilitatea financiară constituie factori majori de stres pentru adulții activi. Studiile arată că perioadele de recesiune sunt asociate cu o creștere a simptomelor depresive, a anxietății și a tulburărilor legate de stres [7]. Pierderea locului de muncă sau teama de șomaj determină insecuritate financiară, afectând încrederea în sine și contribuind la izolarea socială. Stresul economic și nesiguranța locului de muncă sunt factori semnificativi care contribuie la creșterea anxietății și depresiei în rândul adulților activi. Instabilitatea financiară, creșterea costului vieții și teama de pierderea locului de muncă afectează profund sănătatea mintală, generând un climat de incertitudine și stres cronic [7]. Studiile arată că perioadele de recesiune economică sunt asociate cu o incidență mai mare a tulburărilor afective. De exemplu, criza financiară globală din 2008 a fost urmată de o creștere semnificativă a depresiei și a suicidului, în special în rândul celor care și-au pierdut locurile de muncă [14]. Un factor esențial în această relație este lipsa controlului asupra viitorului financiar, ceea ce duce la un sentiment de neputință și lipsă de speranță, ambele fiind caracteristici centrale ale depresiei [6].

**2. Impactul pandemiilor și al crizelor de sănătate.** Pandemia de COVID-19 a evidențiat vulnerabilitatea sănătății mintale în fața unor crize globale. Restricțiile sociale, incertitudinea legată de sănătate și suprasolicitarea profesională (în special în rândul celor din domeniul medical sau educațional) au determinat creșterea nivelului de anxietate și depresie [23]. Tele-munca și izolarea socială au amplificat dificultățile de echilibrare a vieții profesionale cu cea personală, având un impact negativ asupra stării emoționale a adulților. Pandemiile și crizele de sănătate publică au un impact profund asupra sănătății mintale, în special în rândul adulților activi (35-55 de ani), care se confruntă simultan cu responsabilități profesionale, familiale și personale. Pandemia de COVID-19 a evidențiat modul în care astfel de evenimente globale pot duce la o creștere semnificativă a anxietății, depresiei și stresului cronic [23]. Studiile realizate în timpul pandemiei de COVID-19 au arătat o creștere alarmantă a tulburărilor afective în rândul populației adulte. Factori precum teama de infectare, incertitudinea economică, izolarea socială și schimbările în stilul de viață au contribuit la deteriorarea sănătății mintale [29]. În rândul adulților activi, pandemia a amplificat fenomenul de burnout, în special pentru cei care au lucrat în domenii esențiale, cum ar fi sănătatea, educația și comerțul. Suprasolicitarea profesională, lipsa resurselor și instabilitatea locului de muncă au dus la epuizare emoțională, ceea ce a favorizat apariția depresiei și a anxietății [24].

**3. Creșterea ritmului tehnologic și supraîncărcarea digitală.** Digitalizarea accelerată și dependența de tehnologie în mediul profesional au condus la o supraîncărcare informațională și la dificultăți în deconectare. Sindromul burnout a devenit din ce în ce mai frecvent în rândul adulților activi, fiind asociat cu oboseala cronică, dificultăți de concentrare și simptome depresive [20]. În ultimele decenii, progresul tehnologic a transformat profund modul în care oamenii lucrează, interacționează și își gestionează viața de zi cu zi. Deși inovațiile tehnologice au adus beneficii incontestabile, ele au generat și provocări majore pentru sănătatea mintală, în special în rândul adulților activi (35-55 de ani). Supraîncărcarea digitală, caracterizată prin expunerea constantă la informații și utilizarea excesivă a tehnologiei, contribuie la creșterea anxietății, depresiei și stresului cronic [25].

**4. Conflictele geopolitice și instabilitatea socială.** Tensiunile geopolitice și conflictele armate influențează sănătatea mintală nu doar la nivel individual, ci și comunitar. Expunerea la știri negative, incertitudinea viitorului și sentimentul de insecuritate pot amplifica anxietatea și stresul emoțional [26]. Într-o lume marcată de schimbări rapide și de evenimente globale imprevizibile, conflictele geopolitice și instabilitatea socială au devenit factori determinanți ai sănătății mintale. Adulții activi (35-55 de ani) resimt în mod acut efectele acestor crize, confruntându-se cu anxietate, depresie și stres post-traumatic. Nesiguranța economică, teama de escaladarea conflictelor și expunerea constantă la informații negative pot contribui la o deteriorare semnificativă a stării de bine psihologice. Pentru a reduce efectele negative ale conflictelor geopolitice și ale instabilității sociale asupra sănătății mintale, sunt necesare măsuri proactive la nivel individual și colectiv. Conflictele geopolitice și instabilitatea socială au un impact semnificativ asupra sănătății mintale a adulților activi, amplificând anxietatea, depresia și stresul colectiv. Într-un context global instabil, este esențială dezvoltarea unor strategii eficiente de adaptare și sprijin, atât la nivel individual, cât și la nivelul societății.

**5. Efectele schimbărilor climatice asupra stării emoționale.** Schimbările climatice și dezastrele naturale generează un fenomen numit „eco-anxietate”, caracterizat prin teama de viitor și sentimente de neputință în fața degradării mediului [8]. Adulții activi, fiind implicați în planificarea pe termen lung a vieții lor și a familiei, resimt un nivel ridicat de stres legat de incertitudinea climatică. În ultimele decenii, schimbările climatice au devenit nu doar o provocare ecologică, ci și o amenințare majoră la adresa sănătății mintale. Evenimentele climatice extreme, incertitudinea legată de viitorul mediului și efectele economice ale degradării ecosistemelor contribuie la creșterea nivelului de stres, anxietate și depresie, în special în rândul adulților activi (35-55 de ani). Acest fenomen, cunoscut sub numele de eco-anxietate, este recunoscut de psihologi și cercetători ca o reacție legitimă la criza climatică globală [8]. Schimbările climatice au un impact semnificativ asupra stării emoționale a indivizilor, amplificând anxietatea, depresia și stresul. În fața acestei provocări, dezvoltarea unor strategii de adaptare psihologică și acțiunile de protejare a mediului pot contribui la o mai bună gestionare a emoțiilor și la creșterea rezilienței psihice.

Crizele actuale influențează profund sănătatea mintală a adulților activi, crescând riscul de anxietate, depresie și burnout. Cercetarea și dezvoltarea unor soluții inovatoare de intervenție psihologică și suport social sunt esențiale pentru a sprijini această categorie vulnerabilă. Intervențiile personalizate, strategiile de reziliență și adaptarea politicilor de sănătate mintală la noile realități sunt cruciale pentru a reduce impactul negativ al crizelor asupra bunăstării emoționale.

În ultimii ani, cercetarea și inovarea au avut un impact semnificativ asupra înțelegerii, prevenirii și tratamentului tulburărilor afective, cum ar fi anxietatea și depresia. Progresele în neuroștiințe, inteligența artificială, terapiile personalizate și utilizarea noilor tehnologii în psihiatrie au deschis noi orizonturi în domeniul sănătății mintale.

**1. Avansurile în neuroștiințe și farmacologie:** Cercetările din neuroștiințe au condus la o mai bună înțelegere a mecanismelor neurobiologice implicate în anxietate și depresie, facilitând dezvoltarea unor tratamente mai eficiente. Noi clase de antidepressive și anxiolitice sunt studiate pentru a reduce efectele secundare și pentru a îmbunătăți răspunsul pacienților la tratament [4]. De asemenea, cercetarea în domeniul biomarkerilor permite identificarea persoanelor cu risc crescut de depresie și anxietate, ceea ce poate contribui la intervenții timpurii și personalizate [21].

**2. Inteligența artificială și diagnosticul precoce:** Utilizarea inteligenței artificiale (IA) în psihiatrie reprezintă o inovație majoră. Algoritmii de învățare automată pot analiza modele de

vorbire, expresii faciale și date biologice pentru a identifica semne timpurii ale anxietății și depresiei [25]. Aplicațiile mobile și platformele bazate pe IA pot monitoriza simptomele în timp real și pot oferi intervenții personalizate, îmbunătățind accesul la suport psihologic [28].

**3. Noi strategii de intervenție psihologică:** Terapiile inovatoare, precum realitatea virtuală (VR) și realitatea augmentată (AR), sunt utilizate în tratamentul anxietății și depresiei. Studiile arată că expunerea la medii controlate prin VR poate ajuta pacienții cu fobii, tulburări de stres posttraumatic și anxietate socială [13]. De asemenea, terapia cognitiv-comportamentală asistată digital a devenit o metodă eficientă și accesibilă pentru pacienții care nu au acces la psihoterapie tradițională [2].

**4. Rolul stilului de viață și al psihobioticelor:** Cercetările recente subliniază importanța microbiomului intestinal în reglarea stării de spirit. Psihobioticele, o nouă clasă de probiotice cu efecte asupra sănătății mintale, sunt investigate pentru potențialul lor de a reduce simptomele anxietății și depresiei [10]. În plus, studiile arată că exercițiile fizice, somnul de calitate și dieta echilibrată joacă un rol esențial în prevenirea și tratarea tulburărilor afective [12].

**5. Viitorul cercetării în domeniul sănătății mintale:** Pe viitor, combinarea terapiilor personalizate, utilizarea big data și integrarea tehnologiilor digitale vor revoluționa prevenția și tratamentul anxietății și depresiei. Implementarea unor politici de sănătate publică bazate pe dovezi va fi esențială pentru reducerea incidenței acestor tulburări și îmbunătățirea calității vieții pacienților [22].

Într-un context global marcat de crize economice, conflicte geopolitice, schimbări climatice și avans tehnologic rapid, sănătatea mintală a adulților activi este supusă unor presiuni intense. Anxietatea și depresia devin reacții tot mai frecvente la incertitudinea și instabilitatea lumii contemporane, afectând calitatea vieții și performanța profesională a indivizilor.

Cercetarea și inovarea în domeniul psihologiei oferă soluții promițătoare pentru prevenirea și gestionarea acestor tulburări afective. Intervențiile bazate pe tehnologie, terapiile psihologice avansate și politicile publice orientate către bunăstarea emoțională sunt elemente esențiale în dezvoltarea unor strategii eficiente de adaptare. Totodată, sprijinul social și conștientizarea impactului factorilor de stres externi pot contribui la creșterea rezilienței psihologice individuale și colective.

Pentru a face față provocărilor actuale, este necesară o abordare integrată, care să combine perspectivele psihologice, sociale și tehnologice în vederea îmbunătățirii sănătății mintale. Cercetarea continuă în acest domeniu va permite dezvoltarea unor metode inovatoare de intervenție, adaptate noilor realități ale societății moderne. În acest sens, colaborarea dintre specialiștii în sănătate mintală, factorii de decizie și comunitățile afectate este esențială pentru crearea unui viitor mai stabil din punct de vedere emoțional.

#### **Referințe bibliografice:**

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Washington, DC, 2022. ISBN: 978-0-89042-575-6.
2. Anderson, E., & Shivakumar, G. Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 756, 2020. ISSN: 1664-0640.
3. Andersson, G., et al. Internet-based cognitive behavioral therapy for depression and anxiety: Advances and challenges. *Clinical Psychology Review*, 95, 102167, 2023. ISSN: 0272-7358.
4. Baldwin, D. S., et al. Pharmacological treatment of anxiety and depression: Current status and future perspectives. *The Lancet Psychiatry*, 9(5), 345-360, 2022. ISSN: 2215-0366.
5. Bandelow, B., Michaelis, S., & Wedekind, D. Treatment of anxiety disorders: A comprehensive review. *Current Opinion in Psychiatry*, 36(1), 10-18, 2023. ISSN: 0951-7367.

6. Bjelland, I., et al. Stress and depression: A review of the literature. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(5), 1058-1070, 2008. ISSN: 0887-6185.
7. Butterworth, P., et al. Economic conditions and mental health: A review. *Psychological Medicine*, 52(3), 469-480, 2022. ISSN: 0033-2917.
8. Clayton, S. Eco-anxiety: A global perspective. *Environmental Psychology*, 10(1), 1-10, 2022. Notă: Nu am găsit un ISSN pentru această publicație; este posibil să fie o carte sau un capitol de carte.
9. Craske, M. G., & Stein, M. B. Anxiety. *The Lancet*, 398(10298), 1033-1045, 2021. ISSN: 0140-6736.
10. Dinan, T. G., & Cryan, J. F. Psychobiotics: A novel class of psychotropic. *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*, 19(1), 35-46, 2022. ISSN: 1759-5045.
11. Dinan, T. G., & Cryan, J. F. Psychobiotics and their role in mental health. *Nature Reviews Microbiology*, 21(2), 1-12, 2023. ISSN: 1740-1526.
12. Firth, J., et al. Lifestyle interventions for mental health: The impact of diet, exercise, and sleep. *World Psychiatry*, 21(3), 385-395, 2022. ISSN: 1723-8617.
13. Freeman, D., et al. Virtual reality in mental health: Applications and challenges. *Nature Human Behaviour*, 6(5), 617-629, 2022. ISSN: 2397-3374.
14. Frasquilho, D., et al. Mental health outcomes in the aftermath of the economic crisis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(9), 1241-1250, 2016. ISSN: 0933-7954.
15. Hettema, J. M., Prescott, C. A., & Kendler, K. S. Genetic and environmental influences on anxiety disorders. *Archives of General Psychiatry*, 57(2), 151-160, 2020. ISSN: 0003-990X.
16. Hofmann, S. G., et al. Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders: A meta-analysis of its efficacy and mechanisms of change. *Clinical Psychology Review*, 92, 102162, 2022. ISSN: 0272-7358.
17. Kellner, C. H., et al. Electroconvulsive therapy for severe depression: Advances and challenges. *American Journal of Psychiatry*, 180(1), 15-27, 2023. ISSN: 0002-953X.
18. Kendler, K. S., et al. Environmental and genetic influences on depression: A twin study perspective. *Psychological Medicine*, 51(12), 2048-2056, 2021. ISSN: 0033-2917.
19. Kupfer, D. J., et al. Long-term consequences of major depressive disorder: A longitudinal perspective. *JAMA Psychiatry*, 79(7), 674-685, 2022. ISSN: 2168-622X.
20. Maslach, C., & Leiter, M. P. Burnout: A guide to identifying burnout and pathways to recovery. *Psychology Today*, 2021. Notă: Aceasta pare a fi o publicație online; nu are un ISBN sau ISSN asociat.
21. Nemeroff, C. B. The neurobiology of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 178(6), 517-528, 2021. ISSN: 0002-953X.
22. Patel, V., et al. Global mental health research: Expanding horizons and new priorities. *The Lancet Psychiatry*, 9(12), 965-977, 2022. ISSN: 2215-0366.
23. Pfefferbaum, B., & North, C. S. Mental health and the COVID-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383, 510-512, 2020. ISSN: 0028-4793.
24. Shanafelt, T. D., et al. Burnout and satisfaction with work-life integration among US physicians relative to the general US working population. *JAMA Internal Medicine*, 180(12), 1600-1607, 2020. ISSN: 2168-6238.
25. Shatte, A. B., et al. Artificial intelligence in mental health care: Opportunities and ethical considerations. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e43423, 2023. ISSN: 1438-8871.
26. Silove, D., et al. The impact of geopolitical events on mental health. *Psychological Medicine*, 53(1), 1-9, 2023. ISSN: 0033-2917.
27. Sullivan, P. F., et al. Genetics of major depressive disorder: Current knowledge and future directions. *Molecular Psychiatry*, 26(1), 56-72, 2021. ISSN: 1359-4184.
28. Torous, J., et al. Digital mental health: Challenges and opportunities in the 21st century. *npj Digital Medicine*, 4(1), 1-10, 2021. ISSN: 2398-6352.
29. Vindegaard, N., & Benros, M. E. COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current literature. *Socius*, 6, 1-12, 2020. Notă: Nu am găsit un ISSN pentru această publicație; este posibil să fie o revistă mai puțin cunoscută sau un preprint.
30. World Health Organization. *Mental Health Atlas 2023*. Geneva, 2023. ISBN: 978-92-4-003670-3 (versiunea electronică), 978-92-4-003671-0 (versiunea tipărită).

## AUTONOMIA CA ARMURĂ EXISTENȚIALĂ: UN CADRU TEORETIC PENTRU DIMINUAREA ANXIETĂȚII LA CERCETĂTORII DIN MEDIUL ACADEMIC

### AUTONOMY AS EXISTENTIAL ARMOR: A THEORETICAL FRAMEWORK FOR DIMINISHING ANXIETY AT ACADEMIC RESEARCHERS

*Oana Andreea GROSU, doctorandă,  
România*

*Grosu OANA ANDREEA, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0008-4548-4893  
[e-mail:oana.grosu@gmail.com](mailto:oana.grosu@gmail.com)

**Rezumat:** Articolul construiește o paradigmă teoretică care postulează că autonomia personală, definită ca fiind capacitatea existențială de alinierea activităților academice cu valorile intrinseci, servește drept unul dintre scuturile primare atunci când vine vorba de anxietatea academică. Bazat pe interacțiunea dialectică dintre teoria autodeterminării [1] și psihoterapia existențială (Viktor Frankl, Irvin Yalom), cadrul susține că anxietatea în mediul academic nu provine numai din factorii de stres extrinseci, ci și din disonanțele cognitive care au loc în suveranitatea internă. Atunci când cerințele instituționale (presiunea de publicare, evaluarea ierarhică) intră în conflict cu valorile de bază ale cercetătorilor (curiozitatea, creativitatea), se naște o disonanță psihică, fragmentând sinele în factori bazați pe conformitate și autenticitate. Psihoterapia integrativă, sintetizată ca o fuziune a conștientizării fenomenologice (Gestalt) și a realinierii valorilor (Rogers), oferă o cale de reconstrucție a autonomiei prin: fundamentarea fenomenologică (recâștigarea sentimentului de “aici-și-acum” pentru a dizolva narațiunile cu tentă catastrofară), Reacordarea existențială (alinierea scopurilor muncii în cercetare cu motivația de a transcende spre validarea sistemică), reziliența ca suveranitate (cultivarea unei cetăți interne unde volatilitatea externă este metabolizată într-o creștere auto-concordantă). Articolul are ca provocare reducerea construcției vinei narative, propunând că ideea ca autonomia fiziologică a anxietății nu reprezintă imperativul existențial al mediului academic.

**Cuvinte-cheie:** psihoterapie integrativă, anxietate academică, sănătate mintală în mediul academic, autonomie personală.

**Abstract.** This article constructs a theoretical paradigm positing that personal autonomy-defined as the existential capacity to align one's scholarly pursuits with intrinsic values, serves as one of the primary shields when it comes to academic anxiety. Based on dialectical interplay between self-determination theory (1) and existential psychotherapy (Victor Frankl, Irvin Yalom), the framework argues that anxiety in academia emerges not only from external stressors, but also from the cognitive dissonances that occur in inner sovereignty. When institutional demands (e.g., publication metrics, hierarchical evaluation) collide with researchers' core values (e.g., curiosity, creativity), a psychical dissonance is born, fragmenting the self into compliance-driven and authenticity-driven factors. Integrative psychotherapy, synthesized here as a fusion of phenomenological awareness (Gestalt) and value-realignment (Rogers), offers a pathway to rebuild autonomy through: Phenomenological Grounding (reclaiming the “here-and-now” to dissolve catastrophizing narratives); Existential Reattainment (aligning research goals with transcendent purpose beyond systemic validation); Resilience as Sovereignty (cultivating an inner citadel where external volatility is metabolized into self-concordant growth). The article challenges reductionist blame narratives, proposing that anxiety is neither physiological autonomy as academia's ultimate existential imperative.

**Keywords:** integrative psychotherapy, academic anxiety, mental health in academia, personal autonomy.

Anxietatea face parte din fiziologia umană. Încă din cele mai vechi timpuri, oamenii erau puși față în față cu diverse amenințări. Fie că simțeau că le este pusă viața în pericol, fie chiar existența lor în niște climate periculoase, aceștia erau nevoiți să apeleze într-un mod inconștient la sistemul de avertizare intern. Walter B. Cannon a extins munca lui Claude Bernard și a introdus conceptul de homeostazie, dar și răspunsul “fight or flight”. Acesta l-a definit ca fiind activarea unui organism atunci când este expus unei situații specifice sau când se întâlnește cu un prădător.

Conceptul de homeostazie a lui Cannon se referă la rolul critic al sistemului nervos central în menținerea constantă a mediului intern (2). Răspunsul la stimulii externi periculoși este construit

din creșterea volumului de sânge în mușchii scheletici, dilatarea bronhiilor cu scopul de a crește disponibilitatea oxigenului, reducerea volumului sangvin către piele și sistemul digestiv, dar și alte schimbări care au ca scop supraviețuirea organismului. Un aspect foarte important îl reprezintă faptul că homeostazia poate fi restabilită ulterior, atunci când pericolul a fost eliminat.

În anxietate, persoana trăiește în viitor, aceasta nu se concentrează pe prezent. Astfel, își construiește imaginar tot felul de scenarii care pot lua tot felul de forme, până la sentimentul real că viața este pusă în pericol. Milton Erikson, părintele hipnoterapiei eriksoniene, obișnuia să folosească în practica sa imaginile și metaforele. Acestea reprezintă un limbaj foarte accesibil creierului. Funcția principală a inconștientului este aceea de a proteja persoana. El alege, spune Erikson, cea mai bună soluție pentru persoană. Erikson afirmă că inconștientul poate rămâne inconștient. Nu este necesar de fiecare dată ca travaliul inconștientului să fie conștientizat. Erikson citează totodată cazurile multor pacienți care și-au rezolvat problemele fără a conștientiza conținutul conflictelor intrapsihice inconștiente (3, p. 81)

Paradoxul în logoterapie face parte din “intenția paradoxală”, tehnică dezvoltată de Viktor Frankl în 1929, termenul ca atare fiind utilizat de către autor într-o lucrare publicată mult mai târziu, în 1947. Frankl explică eficiența acestei tehnici prin scoaterea în evidență și anihilarea mecanismelor psihologice ce întrețin fobiile, comportamentele de tip obsesiv-compulsiv și unele tulburări sexuale. Fobiile sunt întreținute de fenomenul cunoscut sub numele de anxietate anticipativă.

Un simptom specific poate activa fobia sub forma “așteptări anxiogene” de reapariție a ei. Anxietatea accelerează probabilitatea simptomului, întărind fobia, iar fobia la rândul ei alimentează anxietatea anticipativă. Se formează un cerc vicios care menține persoana într-o capcană imaginară (3, p. 182)

În urma unui workshop realizat de cercetători din Cambridge cu tema “Este timpul să vorbim despre vorbitul despre cercetători. Prezentarea anxietății și a altor aspecte ale joburilor noastre care fac cercetarea încordată” s-au identificat trei categorii despre anxietatea la locul de muncă și anume deschiderea despre anxietate cu următoarele teme: rolul cultural, relațiile la locul de muncă și anticiparea consecințelor negative. Ca și surse ale anxietății s-au identificat: a fi în lumina reflectoarelor, conflictul, ierarhia, a părea emoțională, psihologică și cognitivă (4).

Contribuțiile cercetătorilor din mediul academic împletesc peisajul academic cu impactul social. Cercetătorii joacă un rol esențial, nu doar în procesul de a genera cunoștințe, cât și în umplerea golului dintre cercetările academice și aplicațiile practice în societate. Dubla responsabilitate a fost evidențiată în mai multe studii, subliniind importanța tot mai mare a cercetării pentru dezvoltarea social și economică.

Un aspect critic al contribuțiilor cercetătorilor este capacitatea acestora de a demonstra impactul societal al muncii lor. Bornmann discută necesitatea angajării unor grupuri de experți pentru evaluarea rețelei societale a cercetării. Acesta sugerează că, similar cu evaluările pe domenii care se realizează în mediul academic, aceste grupuri pot evalua schimbările societale pozitive aduse de descoperirile științifice (5).

Acest lucru completează dezvoltarea de către Morton a unui cadru de evaluare a impactului cercetării, pledând pentru o abordare sistemică de recunoaștere și cuantificare a contribuțiilor la politici și practice (6).

În plus, așteptările de la cercetători au devenit din ce în ce mai mari în ceea ce privește implicarea lor cu părțile interesate non-academice (7).

Un alt aspect important al muncii cercetătorilor din mediul academic îl reprezintă mentoratul. S-a subliniat că mentoratul în mediile academice sprijină productivitatea și avansarea în carieră a cercetătorilor. Studiile au indicat o corelație pozitivă între mentoratul eficient și realizările semnificative în rândul spitaliștilor, subliniind importanța rețelelor de colaborare în mediul academic (8).

Teoria autodeterminării (SDT) a lui Deci și Ryan Susține că motivația umană este influențată de trei nevoi psihologice de bază și anume autonomia competența și relaționarea. Acestea devin esențiale în procesul de dezvoltare a motivației intrinsece, adică implicarea într-o activitate din plăcere, curiozitate sau satisfacție personală, fără a fi necesare alte recompense externe. Ryan și Deci definesc autonomia ca fiind nevoia de a simți control asupra propriilor acțiuni și decizii, competența ca fiind nevoia de a se simți eficient și capabil să atingă obiectivele și relaționarea nevoia de a se conecta cu alții și de a se simți respectat și acceptat. În momentul în care toate aceste nevoi sunt satisfăcute, persoanele experimentează motivația intrinsecă, bunăstare și adaptare psihologică. Pe de altă parte, blocarea acestor nevoi poate duce la demotivare, stres și tulburări emoționale, precum anxietatea.

Mediul academic nu este întotdeauna cel mai prietenos, ba mai mult decât atât este adesea caracterizat de presiuni intense care cuprind cerințe de publicare, concurență pentru finanțări, evaluări constante și incertitudinea locului de muncă. Acești factori pot submina cele trei nevoi psihologice, contribuind în mod direct asupra stării de anxietate a cercetătorilor din mediul academic. În momentul în care autonomia este subminată datorită faptului că cercetătorii sunt adesea constrânși să urmeze direcții de cercetare impuse de finanțatori sau instituții și pierd legătura și controlul cu propriile lor valori și interese, generează sentimente de alienare și pierderea sensului, crescând anxietatea și burnout-ul. În momentul în care competența este amenințată prin evaluări constante sau concurență ridicată poate genera chiar și la cei mai experimentați cercetători un sentiment de incompetență care devine o sursă în ceea ce privește frică de eșec sau de a nu se ridica la așteptări, alimentând anxietatea de performanță și sindromul impostorului.

O relaționare slăbită se poate datora competențe excesive și individualismul lui existente în mediul academic. Aceasta poate eroda colaborările și sprijinul social. Ca și consecință persoanele se izolează și duc lipsă de o rețea de susținere.

În ceea ce privește perspectivă teoretică a SDT, anxietatea în mediul academic poate fi înțeleasă ca un rezultat al frustrării nevoilor psihologice în contextul presiunilor externe. Mediile neautonome au ca și caracteristică un control excesiv, reduc autonomia și înlocuiesc motivația intrinsecă cu cea extrinsecă. Se naște astfel un conflict interior care generează un sentiment de anxietate. Evaluările critice frecvente cum ar fi respingerea articolelor scad nivelul perceput de competență al cercetătorilor din mediul academic și alimentează astfel anxietatea.

Externalizarea motivației creează un conflict intern și anume acela că “Public deoarece este important să valorific cunoașterea”, dar acest tipar comportamental nu se aliniază cu valorile personale, crescând astfel anxietatea. Totodată lipsa congruenței dintre acțiuni și valori personale generează o disonanță emoțională, chiar resentimente, amplifică în simptomele anxioase.

Anxietatea în mediul academic nu trebuie privită ca fiind un semn de slăbiciune, ci un produs al sistemelor care ignoră nevoile psihologice fundamentale. Mediul academic dar și factorii extrinseci care provin din acesta este greu de controlat, de aceea acționând asupra factorilor intrinseci care își pun amprenta pe homeostazia cercetătorilor din mediul academic într-un mod integrat și holistic poate să diminueze anxietatea și să crească nivelul stării de bine.

**Referințe bibliografice:**

1. RYAN, Richard M. and DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. DOI 10.1037/110003-066X.55.1.68.
2. MCCARTY, R. The Fight-or-Flight Response. In : *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Online. Elsevier, 2016. p. 33–37. [Accessed 26 March 2025]. ISBN 978-0-12-800951-2.
3. DAFINOIU, ION. *Elemente de psihoterapie integrativă*, Iași: Editura Polirom, 2001, ISBN 973-683-471-9.
4. ELLIOTT, Gill, SUTO, Irenka and WALLAND, Emma. What makes researchers anxious? It's Time to Talk about talking about research. .
5. BORNMANN, Lutz. What is societal impact of research and how can it be assessed? a literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. February 2013. Vol. 64, no. 2, p. 217–233. DOI 10.1002/asi.22803.
6. MORTON, Sarah. Progressing research impact assessment: A 'contributions' approach. *Research Evaluation*. October 2015. Vol. 24, no. 4, p. 405–419. DOI 10.1093/reseval/rvv016.
7. SALTER, Ammon, SALANDRA, Rossella and WALKER, James. Exploring preferences for impact versus publications among UK business and management academics. *Research Policy*. December 2017. Vol. 46, no. 10, p. 1769–1782. DOI 10.1016/j.respol.2017.08.005.
8. HILL, Sarah E. M., WARD, Wendy L., SEAY, A. and BUZENSKI, J. The Nature and Evolution of the Mentoring Relationship in Academic Health Centers. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. September 2022. Vol. 29, no. 3, p. 557–569. DOI 10.1007/s10880-022-09893-6.

**DIVERSITATEA SITUAȚIILOR SOCIALE ȘI INFLUENȚA LOR ASUPRA  
DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

**THE DIVERSITY OF SOCIAL SITUATIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE  
PERSONALITY DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN**

*Alesea POPOV, doctorandă,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

*Alesea POPOV, PhD Student,  
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău  
ORCID: 0009-0005-0557-1421  
[e-mail: aleseapopov@gmail.com](mailto:aleseapopov@gmail.com)*

**Rezumat.** Acest articol analizează semnificația și diversitatea situațiilor sociale de dezvoltare și impactul lor asupra formării personalității elevilor mici. Prin cercetarea literaturii de specialitate din Republica Moldova și din străinătate, articolul evidențiază modul în care mediul social, relațiile interpersonale și contextul educațional influențează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor. Situațiile sociale de dezvoltare reprezintă un punct de plecare esențial în formarea personalității școlarilor mici, având un impact important asupra dezvoltării lor cognitive, emoționale și comportamentale. Concluziile subliniază importanța unui mediu educațional favorabil și a intervențiilor pedagogice adaptate pentru stimularea unei dezvoltări armonioase a personalității copiilor de vârstă școlară mică. Se conturează necesitatea unui mediu educațional echilibrat, care să faciliteze dezvoltarea armonioasă a personalității elevului mic.

**Cuvinte-cheie:** psihologie educațională, situații sociale de dezvoltare, personalitate, școlari mici, influențe sociale.

**Abstract.** This article explores the significance and diversity of social development situations and their impact on the formation of the personality of young schoolchildren. By analyzing specialized literature from the Republic of Moldova and abroad, the article highlights how the social environment, interpersonal relationships, and educational context influence children's cognitive, emotional, and social development. Social development situations represent an essential factor in shaping the personality of young schoolchildren, having a significant impact on their cognitive, emotional, and behavioral development. The conclusions emphasize the importance of a supportive educational environment and adapted pedagogical interventions to foster the harmonious development of young students' personalities. The need for a balanced educational environment that facilitates the harmonious development of children's personalities is also outlined.

**Keywords:** educational psychology, social development situations, personality, young schoolchildren, social influences.

Vârsta școlară mică se referă, în general, la perioada de dezvoltare cuprinsă între 6 și 10/11 ani, ce corespunde primilor ani de școală (ciclul primar). Noțiunea de „vârstă școlară mică” a fost utilizat în literatura psihologică și pedagogică pentru a delimita această perioadă de dezvoltare. Printre autorii care au studiat particularitățile acestei vârste și influența mediului social asupra dezvoltării copilului la vârsta școlară mică sunt Jean Piaget (1896-1980) – care a descris trecerea de la gândirea preoperațională la gândirea operațională concretă, evidențiind că în această perioadă copiii încep să înțeleagă concepte logice și să respecte reguli. Un alt scriitor a fost Lev Vîgotski (1896-1934) – care a evidențiat rolul interacțiunii sociale și al zonei proximei dezvoltări în învățare, sugerând că la această vârstă copilul învață în principal prin colaborare și sprijinul adultului [12].

De asemenea, A. N. Leontiev (1903-1979) a analizat cum activitatea de învățare influențează formarea personalității elevului mic, iar D. B. Elkonin (1904-1984) – a structurat

perioada de dezvoltare a copilului în funcție de tipurile de activități dominante, considerând că vârsta școlară mică este definită de trecerea de la jocul simbolic la activitatea de învățare [9, 10]. În literatura de specialitate din ținutul românesc, termenul de „vârstă școlară mică” a fost abordat de specialiști în domeniul precum: Florin Miclea, Verza, E. & Verza, F, etc. [12].

La vârsta școlară mică, personalitatea copilului este într-o continuă dezvoltare, fiind influențată de o cantitate impunătoare de factori. Pentru a susține evoluția armonioasă a personalității elevului mic, este important de acordat atenție nu doar componentelor de bază (temperamentul, procesele cognitive, motivația, caracterul, etc), ci și interacțiunilor cu familia, grupul de prieteni, cadrele didactice, normele și valorile societății.

Pentru motivarea curiozității, învățării și asigurării unui mediu echilibrat emoțional a copilului la vârsta școlară mică, atât părinții, pedagogii cât și ceilalți adulți care fac parte din viața copilului ar trebui să ofere un mediu oportun.

Personalitatea unui copil în formare este puternic influențată de mediul social în care acesta se dezvoltă. Conform psihologiei dezvoltării, interacțiunea cu factorii sociali modelează comportamentele, atitudinile și convingerile copilului de vârstă școlară mică [1].

Perioada ciclului primar, reprezintă o nouă etapă în dezvoltarea personalității copilului la vârsta școlară mică, evidențiată prin tranziția de la mediul familial la cel școlar și adaptarea/integrarea într-un grup social mai vast. Situațiile sociale de dezvoltare, definite ca ansamblul interacțiunilor și experiențelor sociale la care copilul este expus, joacă un rol esențial în formarea caracteristicilor de personalitate, a abilităților sociale și a comportamentelor de adaptare/incluziune. Înțelegerea semnificației și diversității acestor situații este esențială pentru a sprijini dezvoltarea optimă a elevilor mici [9].

Conceptul de „situație socială de dezvoltare” a fost propus de L.S. Vîgotski, definit ca ansamblul de condiții și interacțiuni sociale care influențează dezvoltarea individuală, evidențiind faptul că progresul copilului depinde de interacțiunile cu mediul socio-cultural. În sfera educațională, aceste interacțiuni sunt modelate de variabilele educative, legăturile familiale și normele sociale promovate de grupul comunității [9].

Situațiile sociale de dezvoltare constituie un element fundamental în domeniul psihologiei educaționale, referindu-se la circumstanțele și interacțiunile sociale ce au un impact asupra evoluției individuale. Pentru copiii din ciclul primar, aceste situații sunt esențiale în conturarea personalității, influențând atât dezvoltarea cognitivă, cât și pe cea emoțională și socială [8].

Copiii de vârstă școlară mică sunt expuși la o varietate de situații sociale care le influențează dezvoltarea personalității. Acestea includ interacțiunile cu membrii familiei, relațiile cu colegii de clasă și cu semenii, participarea la activități extracurriculare și expunerea la mass-media. Fiecare dintre aceste contexte oferă posibilități unice pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.

Situațiile sociale de dezvoltare care influențează asupra dezvoltării personalității la vârsta școlară mică sunt:

1. Mediul familial: Dinamica relațiilor familiale, metodele de educație și suportul emoțional primit din partea părinților sunt esențiale în dezvoltarea caracterului copilului și în formarea personalității copilului.

2. Mediul școlar: Interacțiunile cu pedagogii și colegii, precum și experiențele din școală, ajută la cultivarea abilităților sociale și a încrederii în sine.

3. Mediul social și cultural: Principiile și convingerile comunității, precum și expunerea la diverse activități culturale și educative, influențează dezvoltarea personalității.

4. Experiențele personale: Realizările și nereușitele pe care copilul le întâmpină în diferite situații (școală, activități extracurriculare) joacă un rol important în dezvoltarea caracterului și a stimei de sine.

**Mediul familial:** Familia reprezintă primul mediu social în care copilul își formează bazele personalității. „Mediul familial ocupă un loc aparte în ansamblul mediilor educative. Este mediul primordial din punct de vedere educațional pentru ființa umană, extinzându-se pe tot parcursul vieții” [13, p.136]. Relațiile interpersonale din familie, precum și modul în care sunt gestionate conflictele, pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării emoționale, psihice și fizice a copilului.

Putem deosebi mai multe tipuri de familii:

**Familia nucleară:** Aceasta este forma clasică de familie, formată din părinți (mama și tatăl) și copiii lor. Într-o familie nucleară, copiii cresc într-un mediu stabil, cu acces la resursele și sprijinul emoțional al ambilor părinți. Acest tip de familie oferă, de obicei, un mediu favorabil pentru dezvoltarea personalității copiilor, deoarece oferă siguranță, rutină și modele pozitive de comportament [11].

Copiii care provin din familii nucleare de obicei tind să formeze un mediu stabil și constant, ceea ce favorizează dezvoltarea unei personalități echilibrate. Ei beneficiază de sprijinul emoțional al ambilor părinți, ceea ce joacă un rol important la formarea unei stime de sine pozitive și a abilităților sociale sănătoase. În plus, au acces la resurse educaționale și de divertisment, care stimulează dezvoltarea cognitivă și creativă.

**Familia defavorizată:** În conformitate cu legislația Republicii Moldova este „familia socialmente vulnerabilă, aflată în situații care împiedică activitatea normală a acestora din punct de vedere economic, educativ, social etc.” [7].

La categoria familiilor defavorizate, conform art. 7, Legea Nr. 547 din 25.12.2003 *Asistenței sociale* au fost stabilite „familiile care, din cauza unor factori de natură economică, fizică, psihologică sau socială, nu au posibilitate prin propriile capacități și competențe să prevină și să depășească situațiile de dificultate, și anume:

- familiile cu mulți copii - familie cu 3 și mai mulți copii;
- familii monoparentale cu copii;
- familiile care nu își îndeplinesc în mod corespunzător obligațiile privind îngrijirea, întreținerea și educarea copiilor” [7].

**Familie cu mulți copii** (3 și mai mulți copii): Copiii care provin din astfel de medii familiale beneficiază de interacțiuni sociale frecvente, ceea ce le permite să învețe despre empatie, colaborare și responsabilitate. Prin aceste experiențe, ei își dezvoltă abilități de negociere și adaptare la un mediu dinamic. Cu toate acestea, resursele materiale și atenția părinților pot fi distribuite mai greu, ceea ce uneori poate influența individualizarea dezvoltării copilului [2, 14]. Cu sprijin parental adecvat, acești copii nu se simt marginalizați, ci mai degrabă parte a unui sistem de sprijin reciproc.

**Familie monoparentală** cu copii: Copiii din familiile monoparentale pot dezvolta o independență mai mare și o conexiune emoțională profundă cu părintele. Ei dobândesc devreme abilități de responsabilitate și învățarea gestionării propriilor emoții. Totuși, lipsa unui model parental complementar poate afecta modul în care percep relațiile sociale și interacțiunile emoționale. Sprijinul social și educațional adecvat contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității lor, evitând sentimentele de marginalizare [4].

**Familie social vulnerabilă:** Copiii proveniți din familii cu dificultăți economice sau sociale pot întâmpina provocări în accesul la educație și resurse esențiale pentru dezvoltare. Tensiunea din partea părinților și lipsa de siguranță pot influența stima de sine și încrederea în propriile abilități. Totuși, un mediu educațional incluziv, sprijinul din partea comunității și activitățile extracurriculare pot compensa aceste dificultăți, oferindu-le oportunități egale de dezvoltare [2, 4].

Aceste familii pot dispune de un venit redus, acces limitat la educație sau sănătate, și pot fi expuse la stres sistematic, iar copiii pot avea acces limitat la unele resurse esențiale, ceea ce ar putea afecta în mod negativ dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. Cu toate acestea, dacă familia oferă suport emoțional și există intervenții externe (de exemplu, programe sociale sau educaționale), impactul acestor efecte negative poate fi diminuat [11, 12].

**Familia temporar dezintegrată:** Aceasta se referă la familiile care trec printr-o perioadă de instabilitate temporară, cum ar fi separarea sau divorțul părinților, boala unui membru al familiei, sau alte evenimente care perturbă componența familiei. În aceste situații, copiii pot resimți sentimente de nesiguranță, anxietate sau confuzie. Impactul asupra dezvoltării lor poate varia în funcție de durata și seriozitatea circumstanțelor, precum și de modul în care familia abordează aceste modificări. Dacă familia reușește să ofere suport emoțional și stabilitate în timpul acestei perioade, impactul negativ poate fi minimizat [5].

Studiile demonstrează că componența familiei (familii complete vs. incomplete), mediul de trai (urban vs. rural) și dinamica relațiilor familiale pot influența semnificativ dezvoltarea personalității școlarilor mici. Un studiu realizat în Republica Moldova a evidențiat diferențe în dezvoltarea personalității elevilor în funcție de mediul social și de gen. Studiul arată că un climat familial pozitiv favorizează dezvoltarea autonomiei și a abilităților sociale sănătoase [8].

Tipul de familie în care copilul crește, influențează profund asupra dezvoltării sale emoționale, cognitive și sociale. O familie nucleară stabilă favorizează dezvoltarea sănătoasă, în timp ce familiile defavorizate sau temporar dezintegrate pot genera vulnerabilitatea copilului la stres, dificultăți educaționale și emoționale. Intervențiile educaționale și sprijinul psihosocial sunt esențiale pentru diminuarea efectelor negative asupra copiilor din medii dificile.

**Mediul școlar:** Conceptul de „mediu de învățare” este definit ca totalitatea condițiilor și factorilor (psihologici, sociali, materiali) care afectează procesul de învățare. Teoriile de mediu pun accent pe importanța esențială a mediului socio-cultural în dezvoltarea personalității, susținând ideea că factorii externi influențează evoluția și adaptarea copilului [6].

**Școala** joacă un rol central în procesul de socializare a copiilor, oferind un cadru structurat pentru învățare și interacțiune socială. Potrivit unui articol publicat în „Revista Cadrelor Didactice”, activitatea școlară necesită un efort intelectual considerabil, contribuind la dezvoltarea esențială a copilului de vârstă școlară mică [11].

Mediul educațional, ca parte integrantă a societății, este esențial în dezvoltarea copilului, influențând atât procesele cognitive, cât și dimensiunile afective și comportamentale. Studiile privind mediul de învățare distinge faptul că structura acestuia – relațiile interpersonale, organizarea zonei de joc și de studii, accesul la resurse educaționale – contribuie la formarea identității și la adaptarea socială a copilului. În special, interacțiunile din cadrul școlii creează contexte variate de învățare și socializare, modelând treptat dezvoltarea personalității [6].

În Republica Moldova, cercetările în domeniul psihologiei educaționale au subliniat semnificația unui mediu educațional favorabil pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor. Numeroase cercetări efectuate de experți în domeniul psihologiei au demonstrat că școlarii care

beneficiază de sprijin emoțional și academic de la profesori au rezultate școlare superioare și o mai bună adaptare socială.

Mediul școlar joacă un rol esențial în bunăstarea emoțională a elevilor, influențând performanțele școlare și integrarea socială. Crearea unui mediu educațional sigur și echitabil este esențial pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor și prevenirea și/sau înlăturarea problemelor emoționale pe termen lung. Totodată un mediu școlar favorabil oferă dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, în timp ce un mediu ostil poate genera instabilitate emoțională, dificultăți de adaptare și probleme de sănătate mintală [14].

**Mediul social și cultural:** Interacțiunile cu colegii/semenii sunt esențiale pentru cultivarea abilităților sociale, inclusiv cooperarea și gestionarea conflictelor. Studiile arată că relațiile de prietenie au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității școlarului mic, oferind suport emoțional și exemple de comportament la această vârstă. Totodată în era digitală, copiii sunt supuși diverselor stimuli media. Aplicarea excesivă a tehnologiei poate afecta dezvoltarea socială, în timp ce utilizarea controlată de către adulți (familie, cadrul didactic, etc.) poate facilita accesul la informații utile.

Interacțiunile cu semenii oferă copiilor oportunități de a învăța comportamente sociale adecvate, de a dezvolta empatia și de a-și forma identitatea. Un studiu publicat în „Revista Medicina Școlară” subliniază importanța mediului familial și educației în dezvoltarea psihică a școlarului mic, accentuând conexiunea dintre aceste aspecte și identificarea de sine [3].

Apartenența la o anumită **etnie** poate modela dezvoltarea personalității copilului de vârstă școlară mică, deoarece influențele culturale, lingvistice și sociale asociate cu etnia pot avea un rol semnificativ în conturarea identității, valorilor și comportamentului.

Copiii care fac parte dintr-o comunitate etnică specifică pot dezvolta o identitate culturală solidă, care poate influența modul în care se percep pe ei înșiși și pe ceilalți. Aceasta poate include valori, tradiții și obiceiuri specifice [3]. Studii referitoare la influența apartenenței etnice asupra dezvoltării personalității copiilor de vârstă școlară mică sunt relativ limitate în Republica Moldova.

**Experiențele personale:** Participarea la activități extracurriculare, precum sportul, artele sau cluburile tematice, oferă copiilor șanse adiționale pentru a-și dezvolta abilitățile sociale, de a-și descoperi pasiunile și de a-și construi încrederea în sine. Aceste experiențe contribuie la formarea unei personalități armonioase și la dezvoltarea competențelor de viață esențiale.

Aspectul social al școlarului mic se axează pe capacitatea de a crea și menține relații funcționale cu ceilalți, permițându-i să-și realizeze propriile scopuri, dar și să ia în considerare scopurile celorlalți. Conexiunile fundamentale au loc în cadrul familiei, însă grupurile sociale extinse facilitează dezvoltarea unor abilități esențiale precum – rezolvarea conflictelor, altruismul, negocierea și suportul emoțional [13].

Socializarea în această perioadă se dezvoltă mai ales pe orizontală (dimensiunea copil – copil), și nu pe verticală (adult – copil). Copiii de vârstă școlară mică manifestă adesea comportamente de imitare și comparare, dar încep să devină mai conștienți de sine, înțelegând emoțiile și preferințele celor din jur. Acest proces duce la apariția unor trăiri precum mândrie, rușine și vinovăție [9, 12].

Grijile și fricile școlarului mic sunt concentrate pe acceptarea socială și pe modul în care sunt percepuți de ceilalți, precum și pe frica de eșec școlar. Dezvoltarea socială presupune atât abilități interpersonale (comunicarea efektivă, cererea și oferirea ajutorului, utilizarea formulelor de adresare politicoasă) cât și abilități sociale (respectarea regulilor, gestionarea frustrării). Aceste

competențe sunt consolidate în cadrul grupului social, iar copilul învață să-și gestioneze emoțiile și să își controleze comportamentele [8].

Conform celor expuse se poate trasa **concluzia** că familia reprezintă fundamentul esențial în dezvoltarea personalității unui copil de vârstă școlară mică, iar părinții au un impact major asupra creșterii socio-emoționale și asupra percepțiilor lor despre învățare și interacțiunile sociale.

Școala constituie un mediu de socializare important, unde copiii deprind norme comportamentale, stabilesc conexiuni interumane și își construiesc independența. Relația dintre profesor și elev este esențială pentru întărirea stimei de sine și a dorinței de a învăța, iar cadrul didactic, prin profesionalismul său, servește ca un exemplu comportamental pentru copii. Modul în care acționează și relaționează cu elevii determină modul în care aceștia învață să se integreze în societate. Prin exemplul personal, cadrul didactic îi poate învăța pe copii valori importante precum respectul, responsabilitatea, empatia și cooperarea.

Grupul de semeni joacă un rol esențial în formarea identității sociale a unui copil, facilitând atât absorbția normelor sociale, cât și dezvoltarea unor calități precum empatia, colaborarea și soluționarea disputelor. În plus, etnia afectează evoluția personalității copiilor de vârstă școlară mică prin procese complexe legate de identitate, interacțiuni sociale, percepția discriminării și mediul de învățare.

Activitățile extracurriculare constituie șanse valoroase pentru creșterea personalității minorilor, promovând creativitatea, colaborarea și încrederea în sine. Totodată, utilizarea tehnologiilor actuale trebuie abordată cu prudență, întrucât pot avea efecte atât pozitive, cât și negative asupra atitudinilor și comportamentelor copiilor, în funcție de tipul de conținut la care sunt expuși.

Pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a școlarilor mici, este esențial ca părinții, cadrul didactic și factorii decizionali din domeniul educației să colaboreze în crearea unui mediu favorabil creșterii și învățării. Implicarea activă în viața copilului, oferirea unui model pozitiv de comportament și promovarea unui climat de sprijin emoțional sunt factori-cheie în formarea unei personalități echilibrate și adaptate cerințelor societății.

#### Referințe bibliografice:

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității* (traducere de Ioana Herseni), București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991 - 580 p. ISBN 973-30-1151-7
2. ANITEI, M., CHRAIF M., BURTĂVERDE V., MIHĂILĂ T. *Tratat de psihologia personalității*, București: Editura Trei, 2016 – 467 p. ISBN: 978-606-719-538-5
3. AS. POPA ANDA DIANA, AS. BRĂNIȘTEANU SIMONA FLORINA, Dezvoltarea psihică a preșcolarilor și școlarilor și identificarea de sine, In: Journal of School and University Medicine, Vol. XI, Issue 3, June-September 2024. Disponibil: [https://www.revista-medicina-scolara.ro/uploads/190/15517\\_pdf](https://www.revista-medicina-scolara.ro/uploads/190/15517_pdf) [accesat 2025-02-18].
4. BRICEAG, Silvia. *Psihologia vârstelor* (Curs universitar), Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017 – 291 p. ISBN 978-9975-50-196-5
5. CORCEVOI, Maria. Diagnoza și intervenția structurală în cazul familiilor temporar dezintegrate. In: *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*. 26 mai 2017, Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017, pp. 75-83. ISBN 978-9975-50-205-4 Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/68438/gscholar](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68438/gscholar) [accesat 2024-12-29].
6. GÎNJU, Stela, IFTIMIA, Brândușa-Lenuța. Impactul mediului de învățare asupra dezvoltării holistice a copilului. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Ed. Seria XXI, 21-22 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republic of Moldova: 2019, Seria 21, Vol.2,

- pp. 3-10. ISBN 978-9975-3370-3-8. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/vizualizare\\_articol/91723](https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/91723) [accesat 2025-02-12].
7. LEGE Nr. 547 din 25.12.2003 *Asistenței sociale*. In Monitorul Oficial, 2004, Nr. 42-44 art. 249, cu modificări și completări. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=142238&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=142238&lang=ro) [accesat 2024-12-29].
  8. RACU, Igor, CAZAN, Laura. Dezvoltarea personalității școlarului mic educat în diferite medii sociale de viață. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2018, nr. 4(53), pp. 25-40. ISSN 1857-0224. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/69975](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/69975) [accesat 2025-02-12].
  9. RACU, Igor. *Psihologia Copilului. Program de Formare Continuă în domeniul educației inclusive*, Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011, 172 p. ISBN 978-9975-9872-7-1.
  10. SION, Grațiera. *Psihologia Vârstelor*, București: Editura Fundației România de Măine, 2003, 256 p. ISBN 973-582-682-8.
  11. Sîrbu Elena Laura, Școala Primară, Articol In: JUST 4 KIDS Disponibil: <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/profilul-psihiologic-al-scolarului-mic> [accesat 2025-02-12].
  12. VERZA E., VERZA FL- E., *Psihologia Copilului*, București: Editura Trei, 2017 – 556p. ISBN: 978-606-40-0237-2.
  13. VINNICENCO, Elena. Rolul factorilor educaționali în formarea personalității elevului. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2019, nr. 1(15), pp. 136-142. ISSN 1857-0623 Disponibil: [https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare\\_articol/81975](https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/81975) [accesat 2025-02-12].
  14. ZUBENSCHI, Mariana, ZUBENSCHI, Ecaterina. Impactul mediului școlar asupra stării emoționale a elevului. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol.1, pp. 285-290. ISBN 978-9975-46-773-5. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v1.24-25-03-2023.p285-290> [accesat 2025-02-12].

## REZILIENȚA CA PROCES DINAMIC

## RESILIENCE AS A DYNAMIC PROCESS

*Alina-Cristina SOARE, doctorandă,  
România*

*Alina-Cristina SOARE, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0002-3521-3981

[e-mail: soare.alina-cristina@upsc.md](mailto:soare.alina-cristina@upsc.md)

**Rezumat.** Reziliența reprezintă capacitatea indivizilor de a se adapta și de a depăși dificultățile, menținându-și echilibrul emoțional și funcționalitatea socială. Studiile asupra rezilienței demonstrează că aceasta nu este doar o trăsătură înăscută, ci un proces dinamic influențat de factori genetici, psihologici și de mediu. Cercetările realizate de Werner și Smith [11] și Rutter [10] au evidențiat importanța sprijinului social și a autoreglării emoționale în dezvoltarea rezilienței, mai ales în copilărie.

Factorii esențiali în dezvoltarea rezilienței la copii includ relațiile de sprijin, autoreglarea emoțională, mentalitatea de creștere și expunerea la provocări moderate. Modelele teoretice, precum modelul compensatoriu al lui Garmezy [8] și teoria ecologică a lui Bronfenbrenner [5], subliniază că dezvoltarea rezilienței este rezultatul interacțiunii dintre individ și mediul său. În plus, studiile din neuroștiințe [6] arată că reziliența este corelată cu plasticitatea cerebrală și poate fi antrenată prin strategii cognitive și emoționale. Prin urmare, dezvoltarea rezilienței poate fi susținută prin programe educaționale și intervenții care promovează autonomia, gestionarea emoțiilor și adaptabilitatea la provocări. Astfel, reziliența devine o abilitate esențială pentru sănătatea mentală și succesul personal.

**Cuvinte-cheie:** reziliență, adaptabilitate, copii, sănătate mentală, educație.

**Abstract.** Resilience is the ability of individuals to adapt and overcome difficulties while maintaining emotional balance and social functionality. Studies on resilience show that it is not merely an innate trait but a dynamic process influenced by genetic, psychological, and environmental factors. Research conducted by Werner and Smith [11] and Rutter [10] has highlighted the importance of social support and emotional self-regulation in resilience development, particularly in childhood.

Key factors in developing resilience in children include supportive relationships, emotional self-regulation, a growth mindset, and exposure to moderate challenges. Theoretical models, such as Garmezy's compensatory model [8] and Bronfenbrenner's ecological theory [5], emphasize that resilience development results from the interaction between the individual and their environment. Additionally, neuroscience studies [6] indicate that resilience is correlated with brain plasticity and can be trained through cognitive and emotional strategies. Therefore, resilience development can be supported through educational programs and interventions that promote autonomy, emotional management, and adaptability to challenges. As a result, resilience becomes a crucial skill for mental health and personal success.

**Keywords:** resilience, adaptability, children, mental health, education.

### 1. Definiția și importanța rezilienței

Reziliența este un concept fundamental în domeniul psihologiei și dezvoltării personale, desemnând capacitatea unei persoane de a se adapta la stres, adversități și traume. În sens etimologic, termenul provine din latină *resilire*, care înseamnă „a sări înapoi” sau „a reveni la forma inițială” [8]. Inițial utilizat în fizică pentru a desemna proprietatea unor materiale de a reveni la starea inițială după deformare, termenul a fost preluat în științele sociale pentru a descrie adaptabilitatea umană în fața dificultăților.

În psihologie, reziliența este definită ca un proces de adaptare pozitivă în fața adversităților, traumei, tragediilor, amenințărilor sau altor surse de stres semnificativ [1]. Aceasta nu este o trăsătură fixă a personalității, ci o combinație de factori interni și externi care permit individului să facă față provocărilor.

Potrivit lui Masten [9], reziliența este un fenomen comun, nu o capacitate rară, fiind rezultatul interacțiunii dintre resursele personale și suportul din mediul social. Conceptul este

explicat prin teoria „magiei ordinare”, care sugerează că oamenii au în mod natural capacitatea de a se adapta și de a depăși obstacolele, în special atunci când beneficiază de factori protectivi adecvați. Luthar et al. (2000) definesc reziliența ca un proces adaptativ influențat de trei perspective principale:

1. Reziliența ca trăsătură individuală – caracteristică stabilă a personalității, asociată cu optimismul, auto eficacitatea și capacitatea de gestionare a stresului.

2. Reziliența ca proces – interacțiunea dintre individ și mediul său, prin care acesta își mobilizează resursele pentru a face față provocărilor.

3. Reziliența ca rezultat – măsura în care o persoană reușește să se adapteze eficient în ciuda expunerii la factori de risc. ‘Un aspect esențial al rezilienței este autoreglarea emoțională și cognitivă. Persoanele reziliente manifestă un control emoțional mai bun, o percepție pozitivă asupra dificultăților și o motivație crescută pentru soluționarea problemelor. Rutter [10] subliniază că reziliența nu înseamnă absența suferinței, ci capacitatea de a o gestiona în mod activ și eficient.

## **2. Factori care influențează reziliența**

Reziliența nu este determinată doar genetic, ci se dezvoltă printr-o combinație de factori personali și contextuali. Printre cei mai importanți factori care contribuie la dezvoltarea rezilienței se numără:

### **2.1. Factori individuali**

- Inteligența emoțională – Persoanele cu un nivel ridicat de inteligență emoțională sunt mai capabile să își gestioneze emoțiile și să mențină relații sănătoase.
- Stima de sine și auto eficacitatea – Convingerea că o persoană poate controla evenimentele din viața sa este esențială pentru dezvoltarea rezilienței [2].

- Mentalitatea de creștere – Potrivit lui Carol Dweck [7], persoanele care consideră că abilitățile lor pot fi dezvoltate prin efort și învățare sunt mai reziliente.

### **2.2. Factori sociali**

- Suportul familial – Un atașament securizant în copilărie este asociat cu o capacitate mai mare de adaptare la stres [11].

- Rețele sociale de sprijin – O rețea solidă de mentori, profesori și prieteni poate oferi resurse emoționale și practice pentru a face față adversităților.

### **2.3. Factori educaționali și de mediu.**

- Accesul la educație – Un mediu educațional stabil și provocator favorizează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și a rezilienței cognitive.

- Expunerea la provocări moderate – O protecție excesivă poate împiedica dezvoltarea rezilienței. Experiențele gestionabile de eșec și dificultate contribuie la dezvoltarea adaptabilității.

## **3. Impactul rezilienței asupra sănătății mentale și bunăstării**

Studiile spun că reziliența are un impact semnificativ asupra sănătății mentale și a calității vieții. Persoanele reziliente sunt mai puțin predispuse la depresie și anxietate și au o capacitate mai mare de a face față stresului cronic [4]. Cercetările din neurologiei au demonstrat că reziliența este corelată cu plasticitatea cerebrală și cu activitatea crescută a cortexului prefrontal, regiunea creierului responsabilă pentru luarea deciziilor și reglarea emoțiilor [6].

Un studiu longitudinal realizat de Werner și Smith [11] a arătat că 30% dintre copiii crescuți în medii defavorizate au reușit să ducă o viață de succes datorită unui amestec de sprijin familial, factori genetici și oportunități educaționale. Aceste descoperiri subliniază că reziliența nu este un factor strict individual, ci unul care depinde de interacțiunea dintre persoană și mediul său.

## **4. Studii relevante privind reziliența:**

De-a lungul decadelor, numeroase studii au analizat reziliența din diverse perspective, încercând să înțeleagă mecanismele prin care indivizii reușesc să depășească adversitățile și să își

mențină echilibrul emoțional. Cercetările au evidențiat o serie de factori care influențează dezvoltarea rezilienței, precum sprijinul social, educația, mecanismele cognitive de coping și plasticitatea neuronală.

Unul dintre cele mai importante studii asupra rezilienței a fost realizat de Werner și Smith [11], care au urmărit evoluția unui grup de copii din Hawaii pe o perioadă de mai multe decenii. Rezultatele acestui studiu au arătat că, în ciuda faptului că unii dintre acești copii au crescut în medii defavorizate, aproximativ o treime dintre ei au reușit să își construiască o viață stabilă și de succes. Cercetarea a subliniat importanța existenței unui adult suportiv în viața copilului, fie că era un membru al familiei, un profesor sau un mentor, precum și rolul educației în dezvoltarea unor strategii eficiente de coping. Această descoperire a demonstrat că reziliența nu este o abilitate rară sau înăscută, ci un proces adaptativ care poate fi modelat prin influențe externe pozitive.

În aceeași direcție, Michael Rutter [10] a evidențiat rolul factorilor protectivi în dezvoltarea rezilienței, analizând copii expuși unor medii nefavorabile. Conform studiului său, copiii care beneficiază de o rețea de sprijin emoțional stabilă și de un sistem educațional bine structurat sunt mai capabili să își dezvolte mecanisme de autoreglare emoțională și să își mențină sănătatea mentală în fața dificultăților. În plus, Rutter [10] a subliniat că expunerea treptată la provocări gestionabile poate contribui la întărirea capacității de adaptare, sugerând că protecția excesivă a copiilor poate împiedica dezvoltarea rezilienței.

Un alt studiu important în acest domeniu este cel realizat de Ann Masten [9], care a introdus conceptul de „magie ordinară”, explicând că reziliența nu este o caracteristică excepțională, ci un fenomen comun care derivă din interacțiunea individului cu mediul său. Masten [9] a demonstrat că sprijinul social, accesul la educație de calitate și dezvoltarea unor strategii eficiente de rezolvare a problemelor sunt elemente esențiale în consolidarea rezilienței la copii și adulți.

În ceea ce privește reziliența în fața traumei, George Bonanno [4] a realizat cercetări care au arătat că majoritatea oamenilor reușesc să se recupereze relativ repede după evenimente stresante majore, fără a dezvolta tulburări psihologice severe. Studiul său a evidențiat importanța gândirii pozitive și a flexibilității cognitive în procesul de adaptare, demonstrând că reevaluarea pozitivă a evenimentelor poate juca un rol esențial în depășirea traumelor.

Pe lângă abordările psihologice, studiile din domeniul neuroștiințelor au adus contribuții semnificative la înțelegerea mecanismelor care stau la baza rezilienței. Davidson și McEwen [6] au analizat plasticitatea neuronală și au demonstrat că oamenii rezilienți prezintă o activitate mai intensă în cortexul prefrontal, regiunea creierului responsabilă pentru luarea deciziilor și reglarea emoțiilor. Cercetarea lor a sugerat că practicile precum mindfulness și meditația pot îmbunătăți reziliența, antrenând creierul să răspundă mai eficient la stres.

În concluzie, studiile asupra rezilienței confirmă faptul că aceasta nu este o trăsătură fixă, ci un proces dinamic influențat de interacțiunea dintre individ și mediul său. Fie că este vorba despre sprijin social, educație, mecanisme cognitive de coping sau plasticitate neuronală, reziliența poate fi dezvoltată și îmbunătățită prin intervenții adecvate. Aceste descoperiri subliniază importanța implementării unor strategii eficiente în educație, sănătate mentală și dezvoltare personală, pentru a sprijini indivizii în procesul de adaptare la provocările vieții.

## **5. Dezvoltarea rezilienței la copii**

Reziliența la copii este un subiect central în psihologia dezvoltării, având un impact direct asupra capacității lor de a face față dificultăților și de a construi mecanisme de adaptare eficace pe termen lung. Studiile arată că, deși unele trăsături ale rezilienței pot avea o bază genetică, aceasta este în mare măsură influențată de mediul în care copilul crește, de suportul social de care beneficiază și de experiențele de viață prin care trece [9]. În această secțiune, vom explora factorii esențiali în dezvoltarea rezilienței la copii și modelele teoretice care explică acest proces.

## **5.1. Factori care contribuie la dezvoltarea rezilienței la copii**

### *Relațiile de sprijin:*

Unul dintre cei mai importanți factori în dezvoltarea rezilienței la copii este existența unor relații de sprijin sigure și stabile. Copiii care au o conexiune puternică cu un părinte, un profesor sau un mentor sunt mai capabili să facă față stresului și să își dezvolte mecanisme sănătoase de adaptare [11]. Cercetările longitudinale ale lui Werner și Smith [11] asupra copiilor din medii defavorizate au arătat că acei copii care au avut cel puțin un adult de încredere în viața lor au avut șanse mai mari de a depăși dificultățile și de a deveni adulți funcționali și echilibrați. Această legătură emoțională oferă siguranță și sprijin psihologic, elemente esențiale pentru dezvoltarea autonomiei și încrederii în sine.

### *Autoreglarea emoțională:*

Capacitatea de a-și controla emoțiile și reacțiile la evenimente negative este un alt pilon esențial al rezilienței. Studiile din domeniul neurologiei sugerează că dezvoltarea autoreglării emoționale este strâns legată de funcționarea cortexului prefrontal, regiunea creierului responsabilă de luarea deciziilor și controlul impulsurilor [6]. Copiii care sunt învățați tehnici de gestionare a emoțiilor, precum respirația profundă, mindfulness-ul sau reevaluarea cognitivă, sunt mai capabili să facă față stresului și să își mențină echilibrul emoțional. De exemplu, un studiu realizat de Schonert-Reichl și Lawlor (2010) a demonstrat că programele de mindfulness implementate în școli au avut un efect pozitiv asupra autoreglării emoționale a copiilor, reducând nivelul de stres și anxietate.

### *Dezvoltarea unei mentalități de creștere:*

Carol Dweck [7] a introdus conceptul de mentalitate de creștere (growth mindset), conform căruia copiii care percep eșecul ca pe o oportunitate de învățare și nu ca pe un obstacol de netrecut sunt mai rezilienți. Această mentalitate îi ajută să își mențină motivația și să continue să încerce, chiar și în fața adversităților. Studiile au arătat că atunci când copiii sunt încurajați să vadă greșelile ca parte a procesului de învățare, ei devin mai puțin vulnerabili la anxietate și descurajare. Un exemplu concret este cercetarea realizată de Blackwell, Trzesniewski și Dweck [3], care a arătat că elevii care au participat la un program de dezvoltare a mentalității de creștere au avut rezultate școlare mai bune și o atitudine mai pozitivă față de învățare.

### *Expunerea la provocări moderate:*

Protejarea excesivă a copiilor poate împiedica dezvoltarea rezilienței, deoarece aceștia nu au ocazia să își dezvolte mecanismele naturale de adaptare la dificultăți. Potrivit lui Rutter [10], expunerea treptată la situații provocatoare, dar gestionabile, îi ajută pe copii să învețe să se adapteze și să își dezvolte încrederea în propriile forțe.

De exemplu, copiii care sunt încurajați să rezolve probleme pe cont propriu, să își asume responsabilități și să înfrunte dificultăți moderate au mai multe șanse să devină adulți autonomi și capabili să facă față situațiilor dificile. În acest context, strategiile educaționale care promovează autonomia și rezolvarea de probleme sunt esențiale pentru dezvoltarea rezilienței.

## **5.2. Modele și teorii privind dezvoltarea rezilienței la copii**

### *Modelul compensatoriu al rezilienței (Garmezy, 1991)*

Norman Garmezy [8] a propus modelul compensatoriu al rezilienței, conform căruia factorii de protecție (sprijinul social, inteligența emoțională, accesul la educație) pot contrabalansa efectele negative ale factorilor de risc (sărăcia, violența domestică, instabilitatea familială). Acest model sugerează că un copil expus la riscuri poate deveni rezilient dacă beneficiază de sprijin și resurse externe adecvate.

### *Modelul ecologic al rezilienței (Bronfenbrenner, 1979)*

Urie Bronfenbrenner [5] a dezvoltat teoria sistemelor ecologice, care explică modul în care dezvoltarea copilului este influențată de interacțiunea dintre diferitele niveluri ale mediului social.

Conform acestui model, reziliența este rezultatul unei combinații de factori individuali, familiali, comunitari și culturali.

- **Microsistemul** (familia, școala, prietenii) joacă un rol crucial în modelarea comportamentului și a mecanismelor de coping ale copilului.

- **Mezosistemul** (relațiile dintre diferite medii, cum ar fi colaborarea dintre părinți și profesori) poate susține dezvoltarea rezilienței.

- **Exosistemul** (factori externi precum politicile educaționale și serviciile sociale) poate influența indirect oportunitățile de dezvoltare ale copilului.

- **Macrosistemul** (normele culturale, valorile sociale) afectează modul în care reziliența este percepută și susținută în diferite comunități.

### Concluzii:

Reziliența este un proces esențial în adaptarea și dezvoltarea indivizilor, permițându-le să depășească dificultățile și să își mențină echilibrul emoțional și social. Aceasta nu este o trăsătură fixă, ci un mecanism dinamic influențat de factori genetici, psihologici și de mediu. Studiile arată că reziliența poate fi consolidată prin sprijin social, educație și strategii eficiente de coping, iar expunerea la provocări moderate contribuie la dezvoltarea acesteia. Cercetările realizate de Werner și Smith [11] subliniază că prezența unui adult suportiv joacă un rol crucial în adaptarea copilului, iar Rutter [10] a demonstrat că autoreglarea emoțională și învățarea prin experiență sunt esențiale pentru întărirea mecanismelor de coping. În plus, Dweck [7] evidențiază importanța mentalității de creștere, care ajută copiii să vadă eșecurile ca oportunități de învățare. Modelele teoretice, precum modelul compensatoriu al lui Garmezy [8] și teoria ecologică a lui Bronfenbrenner [5], subliniază că dezvoltarea rezilienței este susținută de factori sociali, educaționali și comunitari. De asemenea, Davidson și McEwen [6] au demonstrat că plasticitatea neuronală joacă un rol esențial în reglarea stresului și în consolidarea rezilienței prin antrenament cognitiv și emoțional.

În concluzie, reziliența poate fi dezvoltată printr-un mix de sprijin social, educație de calitate și strategii cognitive. Implementarea unor programe educaționale și comunitare care promovează autonomia și adaptabilitatea poate ajuta indivizii să facă față provocărilor și să își mențină bunăstarea emoțională.

### Referințe bibliografice:

1. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Building your resilience*. 2020. <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience> [citat 2025-02-20]
2. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4.
3. BLACKWELL, L. S.; TRZESNIEWSKI, K. H. și C. S. DWECK. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*. 2007, vol. 78, nr. 1, pp. 246-263. ISSN 1467-8624
4. BONANNO, G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004, vol. 59, nr. 1, pp. 20-28. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20> [accesat 2025-02-20]
5. BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 978-0-674-22457-5.
6. DAVIDSON, R. J. și B. S. McEWEN. Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*. 2012, vol. 15, nr. 5, pp. 689-695. Disponibil: <https://doi.org/10.1038/nn.3093> [accesat 2025-02-20].
7. DWECK, C. S. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House, 2006. ISBN (dacă există).
8. GARMEZY, N. Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*. 1991, vol. 20, nr. 9, pp. 459-466. Disponibil: <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05> [accesat 2025-02-20].

9. MASTEN, A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001, vol. 56, nr. 3, pp. 227-238. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227> [accesat 2025-02-20].
10. RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987, vol. 57, nr. 3, pp. 316-331. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x> [accesat 2025-02-20]
11. WERNER, E. E. și R. S. SMITH. *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press, 1992. ISBN 978-0801480188.

## MANIFESTĂRILE ATAȘAMENTULUI ÎN RELAȚIILE DE CUPLU: ABORDĂRI TEORETICE ȘI EXEMPLE PRACTICE

### MANIFESTATIONS OF ATTACHMENT IN ROMANTIC RELATIONSHIPS: THEORETICAL APPROACHES AND PRACTICAL EXAMPLES

*Maria-Clara STANCOV, doctorandă,  
România*

*Maria-Clara STANCOV, PhD student,  
Romania*

ORCID: 0009-0003-4865-6842

[e-mail: stancov.maria-clara@upsc.md](mailto:stancov.maria-clara@upsc.md)

**Rezumat.** Această lucrare analizează atașamentul ca fundament al relațiilor romantice adulte, evidențiind modul în care modelele de atașament formate în copilărie impactează stabilitatea relațională, intimitatea emoțională și gestionarea conflictelor. Bazată pe teoria atașamentului propusă de Bowlby și aprofundată de cercetători precum Ainsworth, Mikulincer și Shaver, lucrarea explorează implicațiile stilurilor de atașament—securizant, anxios-ambivalent, evitant și dezorganizat—în funcționarea relațiilor de cuplu. Studiile de caz incluse ilustrează manifestările atașamentului nesigur și eficiența intervențiilor terapeutice, precum terapia focalizată pe emoții și terapia centrată pe scheme, în restructurarea modelelor de atașament și optimizarea reglării emoționale. Rezultatele sugerează că dezvoltarea unui atașament securizant contribuie la creșterea satisfacției și stabilității relaționale, facilitând comunicarea eficientă, gestionarea constructivă a conflictelor și crearea unui mediu afectiv sigur. Aceste constatări subliniază necesitatea integrării intervențiilor psihoterapeutice bazate pe atașament în consilierea de cuplu și psihoterapia individuală pentru îmbunătățirea relațiilor romantice. Totodată, cercetările viitoare ar trebui să analizeze mai detaliat influența experiențelor relaționale pozitive asupra flexibilității atașamentului și creșterii calității vieții emoționale pe termen lung.

**Cuvinte cheie:** atașament, relații romantice, intimitate emoțională, stabilitate relațională, gestionarea conflictelor.

**Abstract.** This paper analyzes attachment as the foundation of adult romantic relationships, highlighting how childhood attachment patterns impact relational stability, emotional intimacy, and conflict management. Based on Bowlby's attachment theory and further developed by researchers such as Ainsworth, Mikulincer, and Shaver, the study explores the implications of different attachment styles—secure, anxious-ambivalent, avoidant, and disorganized—in romantic relationships. The included case studies illustrate manifestations of insecure attachment and the effectiveness of therapeutic interventions, such as emotionally focused therapy and schema therapy, in restructuring attachment models and improving emotional regulation. Findings suggest that fostering a secure attachment contributes to increased relational satisfaction and stability by facilitating effective communication, constructive conflict resolution, and the creation of a safe emotional environment. These insights emphasize the necessity of integrating attachment-based psychotherapeutic interventions in couples counseling and individual therapy to enhance romantic relationships. Additionally, future research should further investigate how positive relational experiences influence attachment flexibility and contribute to long-term emotional well-being.

**Keywords:** attachment, romantic relationships, emotional intimacy, relational stability, conflict resolution.

#### 1. Atașamentul ca sistem psihologic și comportamental

Relațiile de cuplu constituie un cadru esențial pentru dezvoltarea și menținerea echilibrului emoțional, având un impact profund asupra sănătății psihologice și funcționării socio-afective. Teoria atașamentului, elaborată de Bowlby [3] și aprofundată ulterior de Ainsworth [1], subliniază că modelele relaționale timpurii exercită o influență majoră asupra interacțiunilor interpersonale din viața adultă. Această teorie oferă un cadru conceptual solid pentru analiza mecanismelor care susțin stabilitatea și satisfacția în relațiile de cuplu, evidențiind modul în care stilurile de atașament impactează atât calitatea conexiunilor afective, cât și strategiile de gestionare a conflictelor [13].

Studiile empirice arată că persoanele cu un stil de atașament securizant au o probabilitate mai mare de a construi relații stabile și satisfăcătoare, caracterizate prin încredere reciprocă, comunicare deschisă și o capacitate ridicată de reglare emoțională [10]. În contrast, indivizii cu atașament anxios manifestă o nevoie crescută de reasigurare și teamă de abandon, ceea ce poate duce la comportamente de hiperdependență emoțională și dificultăți în menținerea limitelor personale. De asemenea, persoanele cu atașament evitant tind să respingă intimitatea emoțională, favorizând autonomia excesivă și distanțarea afectivă [2].

Conform teoriilor contemporane ale atașamentului, experiențele timpurii cu figurile de îngrijire determină dezvoltarea unor modele de lucru interne care ghidează percepția asupra relațiilor interpersonale și reglarea emoțională în relațiile adulte [4]. Aceste modele cognitive și afective devin repere pentru interpretarea comportamentelor partenerului, contribuind la formarea unor așteptări stabile privind dinamica relațională.

### **Stilurile de atașament și efectele lor asupra relațiilor romantice**

În literatura de specialitate se disting patru stiluri de atașament care impactează semnificativ dinamica relațiilor romantice. Aceste stiluri, definite pe baza teoriei lui Bowlby [3] și aprofundate de numeroși cercetători, modelează modul în care indivizii își dezvoltă relațiile, percep intimitatea și gestionează conflictele în cuplu.

Atașamentul securizant este caracterizat prin încredere reciprocă, stabilitate emoțională și strategii constructive de rezolvare a conflictelor [6]. Persoanele cu acest stil de atașament au, de regulă, o imagine pozitivă atât asupra propriei persoane, cât și asupra celorlalți. Acestea sunt capabile să-și exprime nevoile emoționale într-un mod deschis și echilibrat, menținând relații sănătoase și satisfăcătoare. Studiile sugerează că partenerii cu atașament securizant tind să comunice eficient, să practice empatia și să manifeste suport reciproc, contribuind astfel la o dinamică relațională armonioasă [10].

Atașamentul anxios-ambivalent este definit prin hipersensibilitate emoțională, tendința de a solicita reasigurare frecventă și dificultăți în menținerea unui echilibru relațional [12]. Indivizii cu acest stil prezintă un nivel ridicat de anxietate și pot avea dificultăți în menținerea unei încrederi stabile în partener. Aceștia resimt o nevoie intensă de validare externă și pot interpreta comportamente neutre ale partenerului ca semnale de respingere, ceea ce poate conduce la reacții emoționale disproporționate în situații de conflict [4].

Atașamentul evitant implică tendința de a menține distanță emoțională, dificultăți în exprimarea vulnerabilității și evitarea conflictelor [15]. Aceste persoane dezvoltă mecanisme de apărare prin care încearcă să-și protejeze autonomia și independența, evitând implicarea emoțională profundă. Se observă adesea dificultăți în exprimarea sentimentelor și o tendință de a minimaliza importanța relațiilor romantice. În situații de conflict, partenerii evitanți sunt predispuși la retragere, ignorare sau chiar încheierea relației pentru a evita confruntarea emoțională [8].

Atașamentul dezorganizat este caracterizat prin comportamente contradictorii, manifestate prin alternarea între apropiere excesivă și retragere defensivă [14]. Acest stil este adesea asociat cu traume din copilărie, neglijență parentală sau experiențe de abuz emoțional. Persoanele cu atașament dezorganizat pot manifesta o frică simultană de abandon și de apropiere, având un comportament imprevizibil în relații. Literatura de specialitate subliniază faptul că acest stil poate fi un factor de risc pentru relații disfuncționale, instabilitate emoțională și dificultăți în formarea unor legături sigure [11].

## **2. Rezolvarea conflictelor în cuplu în funcție de tipul de atașament**

Gestionarea conflictelor într-o relație romantică este profund impactată de stilul de atașament al partenerilor. Modul în care fiecare individ percepe și reacționează la conflict reflectă modelele interne de atașament formate în copilărie și dezvoltate pe parcursul experiențelor de viață. Studiile sugerează că stilul de atașament influențează atât inițierea conflictelor, cât și modalitățile de gestionare a acestora, impactând implicit stabilitatea și dinamica relațională [16].

Persoanele cu atașament securizant manifestă o capacitate ridicată de autoreglare emoțională și adoptă strategii constructive în rezolvarea disputelor. Acestea comunică deschis, ascultă activ nevoile partenerului și caută soluții care să sprijine bunăstarea ambilor parteneri [5]. Atitudinea lor calmă și empatică contribuie la menținerea unui climat relațional stabil, reducând probabilitatea escaladării conflictelor.

În contrast, partenerii cu atașament anxios manifestă un grad ridicat de hipersensibilitate emoțională și o nevoie constantă de reasigurare. Aceștia sunt mai predispuși la interpretarea negativă a comportamentului partenerului, ceea ce poate duce la reacții exagerate și la escaladarea conflictului. De multe ori, persoanele anxioase folosesc strategii precum supra implicarea emoțională, cereri repetate de atenție și manifestarea unor comportamente dependente, ceea ce poate crea tensiuni în relație [6].

Persoanele cu atașament evitant preferă să minimizeze conflictele prin strategii de distanțare emoțională și evitarea confruntărilor [15]. Aceștia tind să considere exprimarea vulnerabilității ca pe un semn de slăbiciune și au dificultăți în gestionarea momentelor de tensiune. În timpul conflictelor, partenerii evitanți recurg frecvent la ignorare, retragere sau chiar întreruperea comunicării, ceea ce, pe termen lung, duce la acumularea tensiunilor nerezolvate și poate submina calitatea relației [8].

Un caz aparte îl reprezintă partenerii cu atașament dezorganizat, ale căror reacții la conflict sunt adesea contradictorii și imprevizibile. Aceste persoane oscilează între nevoia intensă de apropiere și tendința de retragere bruscă, creând un climat de incertitudine în relație [14]. În timpul disputelor, aceștia pot manifesta atât comportamente de furie intensă, cât și momente de retragere totală, ceea ce face dificilă găsirea unei rezolvări eficiente [12].

### **Rezolvarea conflictelor în cuplu în funcție de tipul de atașament**

Gestionarea conflictelor într-o relație romantică este profund impactată de stilul de atașament al partenerilor. Modul în care fiecare individ percepe și reacționează la conflict reflectă modelele interne de atașament formate în copilărie și dezvoltate pe parcursul experiențelor de viață. Studiile sugerează că stilul de atașament influențează atât inițierea conflictelor, cât și modalitățile de gestionare a acestora, impactând implicit stabilitatea și dinamica relațională [16].

Persoanele cu atașament securizant manifestă o capacitate ridicată de autoreglare emoțională și adoptă strategii constructive în rezolvarea disputelor. Acestea comunică deschis, ascultă activ nevoile partenerului și caută soluții care să sprijine bunăstarea ambilor parteneri [5]. Atitudinea lor calmă și empatică contribuie la menținerea unui climat relațional stabil, reducând probabilitatea escaladării conflictelor.

În contrast, partenerii cu atașament anxios manifestă un grad ridicat de hipersensibilitate emoțională și o nevoie constantă de reasigurare. Aceștia sunt mai predispuși la interpretarea negativă a comportamentului partenerului, ceea ce poate duce la reacții exagerate și la escaladarea conflictului. De multe ori, persoanele anxioase folosesc strategii precum supra implicarea emoțională, cereri repetate de atenție și manifestarea unor comportamente dependente, ceea ce poate crea tensiuni în relație [6].

Persoanele cu atașament evitant preferă să minimizeze conflictele prin strategii de distanțare emoțională și evitarea confruntărilor [15]. Aceștia tind să considere exprimarea vulnerabilității ca pe un semn de slăbiciune și au dificultăți în gestionarea momentelor de tensiune. În timpul conflictelor, partenerii evitanți recurg frecvent la ignorare, retragere sau chiar întreruperea comunicării, ceea ce, pe termen lung, duce la acumularea tensiunilor nerezolvate și poate submina calitatea relației [8].

Un caz aparte îl reprezintă partenerii cu atașament dezorganizat, ale căror reacții la conflict sunt adesea contradictorii și imprevizibile. Aceste persoane oscilează între nevoia intensă de apropiere și tendința de retragere bruscă, creând un climat de incertitudine în relație [14]. În timpul disputelor, aceștia pot manifesta atât comportamente de furie intensă, cât și momente de retragere totală, ceea ce face dificilă găsirea unei rezolvări eficiente [12].

### **3. Studii de caz**

Pentru a ilustra impactul stilurilor de atașament asupra relațiilor romantice, sunt analizate două studii de caz reprezentative. Acestea explorează dificultățile emoționale specifice fiecărui stil de atașament și strategiile de intervenție utilizate în procesul terapeutic.

#### **Studiul de caz 1: Atașamentul anxios-ambivalent și impactul asupra relației romantice**

Andreea, o femeie în vârstă de 29 de ani, a solicitat sprijin psihologic în urma unei serii de relații romantice eșuate, marcate de insecuritate, gelozie excesivă și teamă constantă de abandon. În ultima sa relație, care a durat aproximativ doi ani, a manifestat comportamente compulsive, cum ar fi verificarea constantă a telefonului partenerului, interpretarea negativă a întârzierilor în răspunsurile acestuia și nevoia frecventă de reasigurare. Aceste comportamente au condus la multiple conflicte, tensionând relația și determinând partenerul să se distanțeze emoțional.

În cadrul evaluării clinice, Andreea a raportat simptome de anxietate crescută în relațiile romantice, manifestând o sensibilitate extremă la semnalele de distanțare ale partenerului. De asemenea, a prezentat episoade de ruminare și analiză excesivă a interacțiunilor cu acesta, interpretând chiar și momentele neutre ca fiind semnale de posibilă respingere.

Analiza istoricului său relațional și familial a evidențiat un model de atașament anxios-ambivalent format în copilărie. Andreea a crescut într-un mediu familial inconsistent din punct de vedere emoțional. Mama sa, deși afectuoasă în anumite momente, manifesta episoade de anxietate severă și dependență emoțională față de soț, transmitându-i fiicei sale o nevoie intensă de validare externă. Tatăl, pe de altă parte, era distant, critic și rigid, oferind rar afecțiune și validare emoțională. Această combinație a creat un model intern de lucru instabil, în care Andreea a dezvoltat o nevoie profundă de aprobare și confirmare din partea celorlalți.

#### **Intervenție psihologică**

Procesul terapeutic a urmărit restructurarea convingerilor disfuncționale despre sine și relații, dezvoltarea autonomiei emoționale și îmbunătățirea capacității de reglare emoțională. Intervenția a inclus:

##### **1. Terapia focalizată pe emoții (EFT) [8]**

- Identificarea schemelor cognitive asociate anxietății relaționale și restructurarea acestora prin reîncadrarea narativă.
- Exerciții de reglare emoțională prin tehnici de mindfulness, respirație controlată și jurnal terapeutic.
- Dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă și recunoașterea nevoilor emoționale autentice.

- Expunere graduală la incertitudine relațională pentru creșterea toleranței la frustrare.

## 2. Dezvoltarea autonomiei emoționale [9]

- Stabilirea unor limite sănătoase în relațiile interpersonale.
- Creșterea capacității de auto consolare în situații de stres emoțional.
- Diminuarea comportamentelor compulsive de verificare și interpretare excesivă a mesajelor nonverbale.

## 3. Restructurare narativă [4]

- Reevaluarea experiențelor formative și reformularea acestora într-o manieră adaptativă.
- Exerciții de expunere treptată la autonomie emoțională și relațională.

### Rezultate

După șase luni de terapie, Andreea a raportat o reducere semnificativă a anxietății relaționale, o creștere a încrederii în sine și o îmbunătățire a stilului de comunicare cu partenerul. A reușit să inițieze o nouă relație, în care a menținut un echilibru între apropiere și autonomie, gestionând mai eficient momentele de nesiguranță fără a recurge la comportamente de hiperdependență.

### Studiul de caz 2: Atașamentul evitant și dificultățile de implicare emoțională

Mihai, un bărbat în vârstă de 34 de ani, a solicitat sprijin terapeutic din cauza dificultăților recurente în menținerea relațiilor romantice pe termen lung. Deși își exprima dorința de a construi o relație stabilă, observa că, pe măsură ce intimitatea emoțională creștea, simțea un disconfort puternic și o nevoie de distanțare. Această tendință se manifesta prin evitarea discuțiilor despre sentimente, minimizarea importanței gesturilor de afecțiune și preferința pentru activități solitare, chiar și în contextul unei relații apropiate.

Relațiile anterioare ale lui Mihai au fost marcate de conflicte frecvente legate de lipsa sa de implicare emoțională. Fostele parteneri i-au reproșat distanțarea, lipsa de disponibilitate afectivă și incapacitatea de a exprima afecțiune în momente cheie ale relației. Deși Mihai își dorea să își mențină relațiile, simțea un disconfort intens atunci când partenera manifesta nevoi emoționale mai mari sau când se punea problema angajamentului pe termen lung.

În cadrul evaluării clinice, Mihai a recunoscut că evita conflictele directe și avea tendința de a se retrage mereu atunci când partenera exprima nemulțumiri. De asemenea, a admis că se simțea inconfortabil cu dependența emoțională și că orice formă de vulnerabilitate îi provoca anxietate, deoarece asocia deschiderea emoțională cu pierderea controlului asupra propriei vieți.

Mihai a crescut într-un mediu familial rigid, în care emoțiile nu erau validate sau exprimate deschis. Tatăl său era o figură autoritară, concentrată pe succesul profesional și performanță, în timp ce mama sa, deși prezentă fizic, manifesta o expresie afectivă minimă. Mihai a fost încurajat să fie independent, să își rezolve singur problemele și să nu își exprime emoțiile, acestea fiind percepute drept o formă de slăbiciune. În mod repetat, atunci când încerca să caute confort emoțional, fie era ignorat, fie primea răspunsuri critice care îl determinau să se retragă și să își reprime nevoile afective. Aceste experiențe au condus la formarea unui model intern de lucru bazat pe autosuficiență emoțională excesivă și evitarea apropierii afective.

Ca adult, aceste convingeri internalizate l-au făcut să se simtă inconfortabil în relații apropiate, considerând implicarea emoțională o vulnerabilitate care îi putea amenința autonomia personală. În consecință, și-a dezvoltat o strategie inconștientă de distanțare pentru a evita riscul de a fi rănit sau de a deveni dependent emoțional de o altă persoană.

## **Intervenție psihologică**

Având în vedere mecanismele de apărare bine consolidate și convingerile puternice legate de evitarea intimității, procesul terapeutic s-a concentrat pe conștientizarea și restructurarea acestor modele cognitive și emoționale. Planul de intervenție a inclus:

### **1. Terapia centrată pe scheme cognitive [15]**

- Identificarea și deconstrucția credințelor disfuncționale despre intimitate și dependența emoțională, explorând legătura dintre experiențele din copilărie și strategiile sale relaționale actuale.

- Expunere treptată la situații de vulnerabilitate emoțională, ghidată terapeutic, pentru a reduce teama de apropiere și a normaliza nevoia de conexiune emoțională.

### **2. Dezvoltarea abilităților emoționale [13]**

- Exerciții de recunoaștere și exprimare progresivă a emoțiilor, adaptate nivelului său de confort. S-a utilizat un jurnal emoțional pentru a documenta și analiza momentele în care simțea disconfort legat de apropierea afectivă.

- Antrenarea empatiei și dezvoltarea ascultării active, prin exerciții de reflecție asupra experiențelor partenerelor sale și asupra modului în care propriile reacții influențau dinamica relației.

- Practicarea comunicării asertive pentru a învăța să își exprime nevoile fără a recurge la retragere emoțională.

### **3. Reîncadrarea relațională și expunerea graduală la intimitate**

- Crearea unui plan de acțiune pentru gestionarea momentelor în care simțea nevoia să se retragă, înlocuind evitarea cu strategii mai adaptative, cum ar fi verbalizarea disconfortului și negocierea limitelor personale.

- Participarea la activități care presupuneau conectare emoțională treptată, precum exerciții de vulnerabilitate ghidate sau tehnici de partajare emoțională progresivă în relații apropiate.

## **Rezultate**

După opt luni de terapie, Mihai a manifestat o flexibilitate emoțională crescută și o mai mare deschidere în relațiile interpersonale. A reușit să își identifice mai clar propriile emoții și să le exprime într-un mod sănătos, fără a le reprima sau a se retrage complet din interacțiuni.

## **Concluzii**

Stilul de atașament influențează semnificativ dinamica relațiilor romantice, modelând Stilul de atașament modelează comunicarea, gestionarea conflictelor și reglarea emoțională în relațiile romantice. Analiza teoretică și studiile de caz evidențiază impactul tiparelor cognitive și strategiilor de coping formate în copilărie asupra relațiilor adulte.

Persoanele cu atașament securizant dezvoltă relații stabile, bazate pe comunicare eficientă și gestionare constructivă a conflictelor, în timp ce stilurile anxios, evitant și dezorganizat pot duce la dificultăți precum dependența emoțională, distanțarea sau oscilația între apropiere și retragere. Intervențiile psihoterapeutice, precum terapia focalizată pe emoții (EFT) și terapia centrată pe scheme cognitive, pot îmbunătăți modelele de atașament și relațiile de cuplu.

Studiul subliniază importanța personalizării intervențiilor în consilierea de cuplu și psihoterapia individuală. Cercetările viitoare ar trebui să exploreze cum experiențele relaționale pozitive și interacțiunea cu parteneri securizanți pot facilita flexibilitatea atașamentului și creșterea satisfacției relaționale.

### Referințe bibliografice:

- [1] AINSWORTH, M. D. S. Attachments beyond infancy. *American Psychologist*. Online. 1989, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709> [accesat 2024-03-01].
- [2] BARTHOLOMEW, K., & HOROWITZ, L. M. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*. Online. 1991, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226> [accesat 2024-02-27].
- [3] BOWLBY, J. *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. 2nd ed. New York: Basic Books, 1982. ISBN 978-0-465-00543-7.
- [4] CASSIDY, J., & SHAVER, P. R. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2018. ISBN 978-1-4625-2529-4.
- [5] COLLINS, N. L., & READ, S. J. Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*. Online. 1990, 58(4), 644–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.4.644> [accesat 2024-02-29].
- [6] FEENEY, J. A., & COLLINS, N. L. Predictors of caregiving in adult intimate relationships: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*. Online. 2001, 80(6), 972–994. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.972> [accesat 2024-02-26].
- [7] FEENEY, J. A., & NOLLER, P. Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. Online. 1990, 58(2), 281–291. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.2.281> [accesat 2024-02-28].
- [8] FRALEY, R. C., & SHAVER, P. R. Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*. Online. 2000, 4(2), 132–154. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.132> [accesat 2024-02-25].
- [9] GILLATH, O., KARANTZAS, G. C., & FRALEY, R. C. *Adult attachment: A concise introduction to theory and research*. New York: Academic Press, 2016. ISBN 978-0-12-420020-3.
- [10] HAZAN, C., & SHAVER, P. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*. Online. 1987, 52(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511> [accesat 2024-03-03].
- [11] JOHNSON, S. M. *Attachment theory in practice: Emotionally focused therapy (EFT) with individuals, couples, and families*. New York: Guilford Press, 2019. ISBN 978-1-4625-3824-9.
- [12] LYONS-RUTH, K., DUTRA, L., SCHUDER, M., & BIANCHI, I. From infant attachment disorganization to adult dissociation: Relational adaptations or traumatic experiences? *Psychiatric Clinics of North America*. Online. 2006, 29(1), 63–86. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.011> [accesat 2024-03-02].
- [13] MIKULINCER, M., & SHAVER, P. R. *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2016. ISBN 978-1-4625-2554-6.
- [14] PAETZOLD, R. L., RHOLES, W. S., & KOHN, J. L. Disorganized attachment in adulthood: Theory, measurement, and implications for romantic relationships. *Review of General Psychology*. Online. 2015, 19(2), 146–156. <https://doi.org/10.1037/gpr0000042> [accesat 2024-02-28].
- [15] CAMPBELL, L., & STANTON, S. C. E. Adult attachment and trust in romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*. Online. 2019, 25, 148–151. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.08.004> [accesat 2024-02-26].
- [16] SIMPSON, J. A., & RHOLES, W. S. Adult attachment orientations, stress, and romantic relationships. *Advances in Experimental Social Psychology*. Online. 2012, 45, 279–328. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394286-9.00006-8> [accesat 2024-02-27].
- [17] SIMPSON, J. A., & RHOLES, W. S. *Attachment theory and research: New directions and emerging themes*. New York: Guilford Press, 2017. ISBN 978-1-4625-1217-1.
- [18] YOUNG, J. E., KLOSKO, J. S., & WEISHAAR, M. E. *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press, 2006. ISBN 978-1-572308381.