



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (154), 2025

ISSN 1810-6455

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 250 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum
nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Petru Rareș, 36, of. 146 B, mun. Chișinău
MD-2005, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Viorica ANDRIȚCHI, Tatiana ȘOVA Modele și practici internaționale și naționale în domeniul mentoratului (International and National Models and Practices in the Field of Mentoring)	2
Sorin CRISTEA, Mariana-Denisa ZAHIU Didacticile particulare proiectate curricular cu deschidere spre pedagogia digitală (Curriculum-based Planning of Subject-specific Didactics with an Openness towards Digital Pedagogy)	8
Mariana BARLADEAN, Vasile VRÎNCEANU Procesul decizional: abordare complexă și situațională (Decision-Making: a Complex and Situational Approach)	11
Olga SAVVA Educația pentru valori și prin valori din perspectiva înțelepciunii populare (Education for and through Values from the Perspective of Folk Wisdom)	15

LEADERSHIP EDUCAȚIONAL

Andrei GALBENU Inovația pedagogică și schimbarea educațională: tranziția de la școala tradițională la cea inovativă (Pedagogical Innovation and Educational Change: Transitioning from the Traditional to the Innovative School)	20
---	----

DOCENDO DISCIMUS

Dorina PUTINĂ Blogul axiologic ca vector al învățării experiențiale digitale: între conștientizare cognitivă și consolidare comportamentală (The Axiological Blog as a Vector of Digital Experiential Learning: between Cognitive Awareness and Behavioral Consolidation)	25
Irina PAIUL The Influence of Interactive Assessment Methods on the Emotional Development of Schoolchildren (Influența metodelor de evaluare interactive asupra dezvoltării emoționale a copiilor de vârstă școlară)	29
Elena CREANGĂ Integrarea medierii școlare ca direcție strategică pentru consolidarea educației incluzive (Integration of School Mediation as a Strategic Direction for Strengthening Inclusive Education)	32

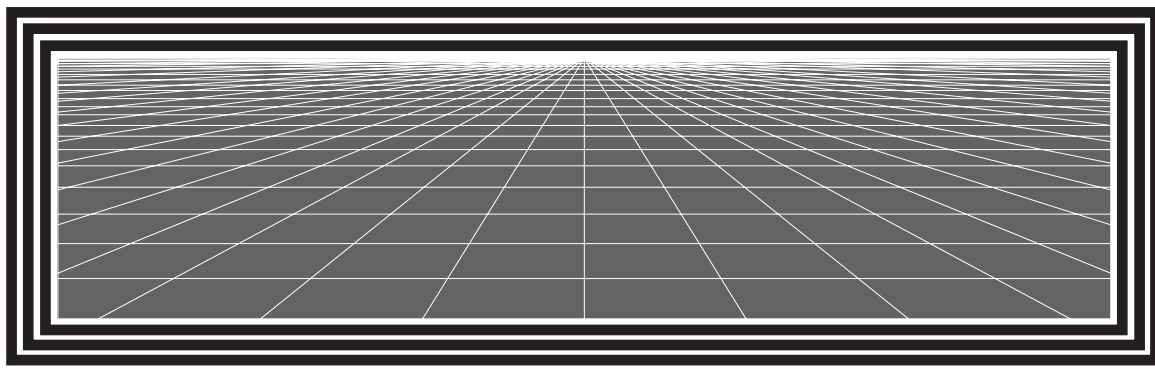
CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN Istoria și geografia competenței (orto)grafice (A History and Geography of (Ortho)Graphic Competence)	39
Galina GRĂDINARI, Abuo Afash HODA Literatura ca instrument educațional în cultivarea valorilor umane (Literature as an Educational Tool in Cultivating Human Values)	44
Daniela-Iulia STROESCU Comunicarea – puntea dintre joc și învățare la copiii de 5-6 ani (Communication: The Bridge Between Play and Learning in 5-6 Year Old Children)	49

Rima BEZEDE CONCEPT 5: Portofoliul și proiectul modular în abordarea didacticii moderne (CONCEPT 5: Portfolios and Modular Projects in Modern Didactic Approaches)	53
---	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA Leadershipul în educație dezvoltat ca leadership incluziv (Educational Leadership Developed as Inclusive Leadership)	54
---	----



EX CATHEDRA



Viorica **ANDRIȚCHI**

dr. hab., prof. univ., Institutul Național pentru
Educație și Leadership



Tatiana **ȘOVA**

dr., conf. univ., Universitatea de Stat
Alec Russo din Bălți

Modele și practici internaționale și naționale în domeniul mentoratului

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.18019323

Rezumat: Mentoratul este recunoscut global ca pilon al îmbunătățirii calității resursei umane din educație. Analiza modelelor europene și a tendințelor internaționale în domeniu denotă că mentoratul reprezintă un răspuns pertinent la criza globală a cadrelor didactice. Acesta contribuie la creșterea retenției și a atractivității profesiei didactice, la profesionalizarea carierei didactice, la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, inclusiv colaborarea, gândirea critică, reflecția; sprijină debutanții în procesul de inserție profesională și reduce șocul profesional; dezvoltă reflecția pedagogică și facilitează realizarea cercetărilor-acțiune; dezvoltă cultura colaborativă și comunitățile de bună practică educațională; demonstrează impact asupra calității educației. Argumentele privind valoarea și identitatea mentoratului în sistemele europene de educație sunt reflectate în acest articol.

Cuvinte-cheie: mentorat, mentor, mentee, inserție profesională, reflecție pedagogică, profesionalizarea carierei didactice.

Abstract: Mentorship is globally recognized as a cornerstone in enhancing the quality of human resources in education.

An analysis of European models and international trends in the field of mentorship reveals that it provides a relevant response to the global crisis in the teaching profession; contributes to improving teacher retention and the attractiveness of the profession; supports the professionalization of the teaching career; fosters the development of teachers' professional competences, including collaboration, critical thinking, and reflection; assists novice teachers in the process of professional integration and mitigates professional shock; enhances pedagogical reflection and facilitates the implementation of action research; nurtures a collaborative culture and communities of educational best practice and demonstrates a measurable impact on the quality of education. The arguments regarding the value and identity of mentorship within European education systems are articulated in this article.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, professional induction, reflection, professionalisation.

La nivel global, mentoratul este tot mai mult recunoscut ca o componentă fundamentală a profesionalizării carierei didactice, asigurând atât sprijinul necesar pentru integrarea eficientă a profesorilor debutanți, cât și un cadru propice pentru învățare continuă în rândul profesorilor cu experiență. În special, programele de mentorat reprezintă o strategie de retenție a cadrelor didactice în sistem, contribuind la reducerea abandonului profesional

în primii ani de activitate; mentoratul oferă profesorilor debutanți acces la avansare în carieră, permițându-le să își dezvolte competențele didactice, să își formeze o identitate profesională coerentă și să interiorizeze valorile organizaționale ale școlii.

Studiile internaționale [3; 8] evidențiază că *mentorii acționează nu doar ca formatori practici, ci și ca facilitatori ai reflecției critice și ai dezvoltării unei culturi colaborative în instituțiile de învățământ*. În acest sens, mentoratul nu este doar o relație individuală, ci un mecanism de *învățare organizațională*, ce promovează schimbul de bune practici, inovația pedagogică și îmbunătățirea calității actului educațional.

Organizațiile internaționale (UNESCO, OECD, World Bank etc.) subliniază că *mentorii joacă un rol central în construirea leadershipului pedagogic* la nivel de școală, fiind agenți de schimbare și promotori ai unei educații de calitate echitabile și incluzive. Prin consolidarea parteneriatului între generațiile de profesori, mentoratul devine un instrument strategic nu doar pentru dezvoltare profesională individuală, ci și pentru *transformarea organizațională și crearea unei culturi a excelenței în educație*.

Codul educației al Republicii Moldova [1] stabilește un cadru conceptual clar al mentoratului:

- *mentorat* – proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut;
- *mentor* – cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională.

În sistemul de învățământ general din țară se instituie trei forme de mentorat (de practică pedagogică, de inserție, de dezvoltare profesională) și se stabilesc condițiile pentru a deveni mentor (articolul 58):

- În învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe.
- Cadrul didactic sau managerial poate deveni mentor dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat.
- Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme: a) mentorat de practică; b) mentorat de inserție profesională; c) mentorat de dezvoltare profesională.

- Mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar.
- Mentoratul de inserție profesională se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant.
- Mentoratul de dezvoltare profesională se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice.

Este important să subliniem că la nivel european, în documentele de politică educațională, se recunoaște că mentoratul reprezintă pilonul dezvoltării cadrelor didactice. Sintetizând ideile-cheie din documentele de politică educațională analizate, evidențiem principalele argumente în favoarea valorificării și valorizării mentoratului în educație:

1. Reprezintă un răspuns pertinent la criza globală a cadrelor didactice. Mentoratul este esențial pentru combaterea penuriei de profesori și pentru transformarea profesiei. Fără mentorat și sprijin structurat, riscul de părăsire a profesiei crește, iar atractivitatea scade.
2. Contribuie la creșterea retenției și a atractivității profesiei didactice. Programele de mentorat de minimum 2 ani reduc semnificativ abandonul profesional. Mentoratul face profesia mai atractivă, oferind căi de carieră și sentimentul de apartenență la o comunitate profesională.
3. Contribuie la profesionalizarea carierei didactice. Recunoașterea rolului de mentor consolidează statutul profesorilor cu experiență și motivează dezvoltarea profesională continuă.
4. Contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Mentoratul sprijină dezvoltarea competențelor cadrelor didactice, inclusiv colaborarea, gândirea critică, reflecția. Debutanții învață să coreleze teoria cu practica, prin coaching, observație la clasă și reflecție ghidată.
5. Sprijină debutanții și reduce șocul profesional. Profesorii debutanți se confruntă cu stres, incertitudine și risc crescut de abandon. Astfel, mentoratul oferă un cadru sigur de sprijin și învățare practică, facilitând tranziția de la formarea universitară la realitatea clasei.
6. Dezvoltă reflecția pedagogică și facilitează realizarea cercetărilor-acțiune. Mentoratul creează contexte de reflecție sistematică asupra predării, cu instrumente precum jurnalul reflexiv, analiza video. Prin sesiunile de mentorat, profesorii sunt sprijiniți să își ajusteze strategiile și să dezvolte o identitate profesională reflexivă.
7. Dezvoltă cultura colaborativă și comunitățile de

bună practică didactică. Mentoratul contribuie la construirea școlii ca „organizație care învață”.

8. Demonstrează impact asupra calității educației. Prin mentorat, profesorii devin mai competenți și mai motivați, ceea ce se traduce în predare de calitate și performanțe mai bune ale elevilor.

Conchidem că mentoratul nu este un „lux” sau un adaos, ci o componentă fundamentală a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Acesta aduce beneficii multiple: pentru debutanți (integrare profesională, reducerea abandonului, creșterea atractivității profesiei); pentru profesori (sprijin în îmbunătățirea practicii de predare, dezvoltarea competențelor complexe, profesionalizarea carierei didactice și susținerea calității educației.); pentru mentor (dezvoltare profesională); pentru școală (dezvoltarea culturii colaborative); pentru sistem (asigurarea procesului educațional cu profesori competenți).

Care sunt premisele, modelul și practicile de mentorat promovate în țările europene? Pentru a răspunde la această întrebare, am analizat contextele naționale și modelele de mentorat promovate în câteva țări europene, în special în țările cu rezultate înalte ale elevilor la testările internaționale (PISA) și în România, ca țară cu un sistem de educație aproape de cel al Republicii Moldova. În rezultat, deducem:

a) *Reformele educaționale și presiunea performanței.* Stabilim, prin analiză comparativă, că în majoritatea țărilor europene implementarea programelor de mentorat nu a apărut izolat, ci a fost parte integrantă a unor reforme educaționale mai ample, menite să răspundă presiunilor legate de calitatea și eficiența sistemului educațional. Mentoratul a fost perceput atât ca un instrument de profesionalizare a resursei umane, cât și ca o măsură de asigurare a performanței elevilor, în contextul competiției internaționale și al standardelor ridicate promovate de organisme precum OECD și UNESCO.

Astfel, în Estonia, mentoratul a fost ancorat în strategiile de modernizare a educației, deseori sprijinite financiar prin fonduri europene și internaționale. În Estonia, programele de mentorat au fost parte a unei viziuni strategice de digitalizare și inovație educațională menite să facă față provocărilor demografice și să asigure competitivitatea internațională [15].

În România, strategiile naționale privind dezvoltarea resurselor umane în educație au vizat mentoratul ca o soluție pentru creșterea calității procesului de predare și pentru reducerea disparităților între școli.

Și în Franța mentoratul a fost introdus și consolidat în contextul reformelor educaționale succesive. Aceste reforme au urmărit profesionalizarea cadrelor didactice și adaptarea la obiectivele europene de calitate. Prin integrarea mentoratului în politicile de formare inițială și continuă, Franța a încercat să răspundă atât problemelor de retenție a profesorilor în zone dificile, cât și presiunii

de a menține rezultate competitive la evaluările internaționale (PISA). UNESCO [17] și OECD [10; 11] remarcă faptul că Franța a pus accentul pe mentorat ca mecanism de echitate și calitate, pentru a reduce decalajele între școli și a sprijini inovarea pedagogică.

În Finlanda și Singapore, mentoratul a fost integrat în politicile naționale de asigurare a calității și de menținere a standardelor de performanță. În Singapore, unde educația este văzută ca fundament al competitivității economice, mentoratul face parte din modelul „Teacher Growth Model”, contribuind direct la excelența pedagogică și la formarea unei elite profesionale recunoscute internațional [5; 6]. În Finlanda, mentoratul a fost introdus pentru a susține o *cultură a învățării reflexive și colaborative*, ceea ce a contribuit la menținerea rezultatelor remarcabile ale elevilor la testările internaționale (PISA), dar și la prestigiul profesiei didactice.

b) *Nevoia de sprijin pentru profesorii debutanți.* O motivație centrală, regăsită în majoritatea sistemelor analizate, este sprijinirea profesorilor în primii ani de carieră – etapă considerată cea mai vulnerabilă, adesea marcată de stres, incertitudini profesionale, dificultăți de integrare în cultura organizațională și risc crescut de abandon al profesiei. Studiile internaționale [8] confirmă că lipsa unui suport sistematic în această perioadă conduce la rate ridicate de fluctuație și la diminuarea calității actului educațional. De aceea, în majoritatea țărilor, mentoratul este conceput ca o măsură strategică de retenție și de dezvoltare profesională.

În Finlanda, unde pregătirea inițială a cadrelor didactice este considerată una dintre cele mai solide la nivel european, mentoratul are un caracter mai degrabă voluntar și colaborativ. Profesorii debutanți, deși bine pregătiți, întâlnesc în practică provocări legate de adaptarea la specificul comunității școlare, gestionarea diversității elevilor și cultivarea rezilienței profesionale. Mentorii oferă sprijin prin dialog reflexiv, consiliere colegială și colaborare în cadrul comunităților profesionale de învățare. Astfel, mentoratul contribuie la consolidarea unei culturi a învățării pe tot parcursul vieții și la menținerea unei identități profesionale sănătoase [7].

În Estonia, mentoratul s-a dezvoltat ca răspuns la rata ridicată de părăsire a profesiei în primii cinci ani și la nevoia de a îmbunătăți calitatea predării. Aici, mentoratul a fost integrat în strategia națională de dezvoltare a resurselor umane din educație, fiind sprijinit prin colaborarea cu universitățile pedagogice și rețelele de practicieni. Accentul se pune pe *observația la clasă, feedbackul constructiv și reflecția comună*, ceea ce transformă relația de mentorat într-un proces colaborativ, cu efecte vizibile asupra climatului organizațional [15].

În Franța, nevoia de mentorat este strâns legată de dificultatea integrării debutanților într-un sistem educațional marcat de presiuni curriculare, diversitate

culturală și provocări sociale (zone defavorizate, multiculturalism). Profesorii debutanți trec printr-un an de formare și practică în școală sub coordonarea unui profesor mentor, desemnat oficial. Rolul acestuia este de a sprijini tranziția de la centrele universitare de formare către practica efectivă [13].

În Singapore, mentoratul este o componentă centrală a strategiei de retenție și de formare continuă a cadrelor didactice. Modelul de mentorat este caracterizat printr-o abordare sistemică și standardizată, care face parte din „Teacher Growth Model”, promovat de Ministerul Educației. Mentorii sunt selectați și formați riguros, iar activitatea lor este monitorizată și evaluată. În acest context, mentoratul nu are doar un rol de sprijin emoțional sau profesional, ci funcționează ca instrument de asigurare a calității și a excelenței pedagogice [3].

Și în România mentoratul de inserție a fost introdus ca obligație legală pentru profesorii nou calificați, având rolul de a facilita tranziția de la pregătirea teoretică universitară la practica efectivă din școală. Profesorii debutanți trebuie să beneficieze de un mentor desemnat, capabil să le ofere atât sprijin metodologic, cât și îndrumare pentru integrarea în comunitatea școlară. Cu toate acestea, literatura de specialitate remarcă faptul că eficiența programelor depinde esențial de pregătirea mentorilor și de recunoașterea lor instituțională [16].

Deci, deși țările au abordări diferite în privința mentoratului, motivația comună constă în recunoașterea faptului că primii ani în cariera didactică sunt decisivi.

c) *Nevoia de profesionalizare a carierei didactice.* În context internațional, mentoratul este tot mai mult privit ca un instrument de dezvoltare profesională continuă, care transcende sprijinul oferit profesorilor debutanți și se extinde către valorizarea experienței și a expertizei acumulate de cadrele didactice cu vechime. Un alt obiectiv comun, identificat în multe sisteme educaționale analizate, este profesionalizarea carierei didactice, realizată prin consolidarea competențelor, *promovarea reflecției pedagogice* și stimularea colaborării între colegi. Or, cercetările [3] arată că mentorii nu sunt doar formatori, ci și lideri pedagogici care facilitează învățarea colegială, susțin cultura organizațională și contribuie la consolidarea statutului profesional al profesorilor. În acest sens, mentoratul funcționează ca o strategie de recunoaștere profesională, oferind posibilitatea cadrelor didactice cu experiență să își valorifice capitalul de experiență și să dobândească noi competențe de leadership educațional.

În Finlanda, deși mentoratul nu este obligatoriu și are un caracter mai flexibil, acesta contribuie la profesionalizare prin *învățare reflexivă* și *colaborativă*. Profesorii mentori sunt percepuți ca „knowledge brokers”/brokeri de cunoaștere, facilitând circulația bunelor practici și consolidând comunitățile profesionale de învățare [7].

În Estonia și Singapore, mentoratul este corelat ex-

plicit cu traseul de carieră și cu avansarea profesională. În Estonia, profesorii care devin mentori dobândesc recunoaștere formală și își pot spori șansele de a accede la funcții de coordonare sau leadership la nivel instituțional și regional. În Singapore, profesorii-mentori primesc nu doar stimulente, ci și posibilitatea de a avansa către poziții de *master teacher* sau *school leader*, astfel, mentoratul devine parte a unui traseu coerent de management al carierei didactice [6].

În Franța, mentoratul este conceput ca un instrument de profesionalizare, atât pentru debutanți, cât și pentru profesorii mentori. Mentorii („tuteurs”) sunt selectați dintre cadrele cu experiență și beneficiază de formare pedagogică specifică. Activitatea de mentorat este recunoscută ca parte a carierei și aduce avantaje profesionale și financiare, fiind inclusă în evaluările și recompensele instituționale. În acest sens, mentoratul contribuie la dezvoltarea leadershipului pedagogic și la consolidarea identității profesionale a cadrelor didactice [13].

În România, mentoratul a început să fie recunoscut ca activitate profesională distinctă, inclusă în fișa postului și reglementată prin cadrul normativ. Profesorii care desfășoară activitate de mentorat beneficiază de puncte suplimentare la evaluările pentru obținerea gradelor didactice și de recunoaștere instituțională. Totuși cercetătorii români [16] atrag atenția că profesionalizarea efectivă depinde de calitatea formării mentorilor și de integrarea acestei funcții în cultura organizațională a școli.

Astfel, se confirmă că mentoratul trebuie abordat nu doar ca un mecanism de sprijin pentru debutanți, ci și ca o strategie de *consolidare a prestigiului și a atractivității profesiei didactice*, o *pârghie de profesionalizare și leadership pedagogic*, ce încurajează responsabilitatea colectivă pentru calitatea educației.

d) *Cultura colaborării și a învățării în comunitate.* Dincolo de toate, constatăm că mentoratul reflectă, în esență, o schimbare de paradigmă în modul în care este concepută dezvoltarea profesională a cadrelor didactice – de la modele tradiționale, ierarhice și transmissive, centrate pe expertiza unilaterală a formatorului, la abordări colaborative și comunitare, în care învățarea poartă caracter aplicativ, prin exersare și *reflecție pedagogică*. Astfel, se evidențiază ideea că mentoratul este eficient atunci când este integrat într-o *cultură a colaborării și a învățării organizaționale*, contribuind la consolidarea „comunităților de practică” în educație.

În Estonia, mentoratul este înțeles ca parte a identității școlii ca organizație care învață. Accentul cade pe crearea unui cadru în care profesorii experimentează împreună, fac schimb de bune practici și *reflectează* asupra proceselor de predare-învățare. Acest tip de colaborare are ca efect consolidarea încrederii între colegi și a unei culturi școlare bazate pe inovație și partajarea responsabilității pentru succesul elevilor [15].

În Finlanda, spre exemplu, un model inovator este *Peer-Group Mentoring* (PGM), care promovează învățarea reciprocă și reflecția comună între colegi. În acest cadru, debutanții și profesorii cu experiență lucrează împreună, într-un climat non-ierarhic, pentru a explora dileme profesionale și pentru a dezvolta soluții prin dialog. Cercetătorii [7] arată că acest model nu doar sprijină integrarea debutanților, ci și stimulează *învățarea reflexivă, solidaritatea profesională și autonomia cadrelor didactice*.

În Singapore, cultura colaborării se construiește prin observații reciproce și feedback structurat, care susțin o învățare orientată spre rezultate și performanță didactică de înalt nivel. În acest sens, colaborarea între profesori este văzută ca o cale de asigurare a standardelor naționale de calitate [3].

Actualmente, în Franța, există tendința de tranziție de la un model ierarhic la unul colaborativ, bazat pe comunități de practică, în care debutanții și mentorii lucrează împreună la proiecte didactice, analiză de lecții și partajare de resurse. Aici, au fost introduse modele de comunități profesionale de practică care combină mentoratul individual cu mentoratul de grup. Acest proces reflectă o apropiere de modelele nordice, accentuând *învățarea reciprocă, dialogul profesional și colaborarea între școli*.

În România, deși mentoratul a fost perceput mai mult ca relație individuală, politicile recente promovează trecerea către modele mai colaborative, prin constituirea de comunități de învățare profesională și prin integrarea mentoratului în activitățile colective de formare. Această schimbare reflectă o aliniere la tendințele europene, unde *colaborarea și învățarea partajată* sunt considerate esențiale pentru dezvoltarea profesională sustenabilă.

Observăm că în România și Estonia mentoratul este legat de modernizare și retenție; în Finlanda – este voluntar, colaborativ și reflexiv; Singapore dă prioritate mentoratului strategic, integrat în carieră și excelență, iar în Franța acesta este obligatoriu și formalizat, dar cu tendințe spre colaborare comunitară. Toate modelele însă demonstrează că mentoratul contribuie la transformarea școlilor în ecosisteme de învățare, în care fiecare cadru didactic, indiferent de nivelul de experiență, devine atât beneficiar, cât și contributor al procesului de dezvoltare profesională. Cultura colaborării stimulează inovația, reziliența și coeziunea comunității școlare, fiind o condiție de bază pentru calitatea educației.

În Republica Moldova, instituționalizarea mentoratului este parte a reformei sistemice de profesionalizare a resurselor umane din educație. Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat [14] leagă mentoratul de asigurarea calității și de performanța elevilor, prin indicatori clari: rata de retenție a profesorilor debutanți, gradul de

satisfacție al cadrelor și elevilor, schimbări observabile în practica de predare.

Obiectivele activității de mentorat sunt: asigurarea continuității între formarea profesională inițială, formarea profesională continuă și practica educațională; diseminarea bunelor practici pedagogice/manageriale și promovarea lor în sistemul educațional prin Rețeaua națională de mentori și pedagogi inovatori; facilitarea integrării reușite a persoanei mentorate în mediul socio-profesional; creșterea încrederii în sine și a motivației cadrelor didactice și de conducere pentru dezvoltare personală și profesională continuă; promovarea inovației și a leadershipului în educație.

Având în vedere obiectivul major de dezvoltare a unei culturi a încrederii și a învățării pe tot parcursul vieții, activitatea de mentorat promovează următoarele valori: *profesionalismul; inovația; meritocrația; respectul reciproc; gândirea critică; autonomia; incluziunea; libertatea și responsabilitatea*.

Activitatea de mentorat se bazează pe câteva *principii*: respectarea drepturilor, a valorilor și a demnității umane indiferent de apartenența de gen, etnie, naționalitate, vârstă, religie, condiție socială, abilități fizice sau intelectuale; confidențialitate și încredere reciprocă; consecvență și continuitate; asigurarea oportunităților egale de dezvoltare personală și profesională pentru toți; onestitate și integritate profesională; creativitate și inovație; valorificarea metacogniției; asumarea responsabilității individuale.

Crearea Rețelei Naționale de Mentori, subordonată Institutului Național pentru Educație și Leadership (INEL), integrează mentoratul într-o viziune de leadership educațional și inovație pedagogică. Mentoratul reprezintă un instrument de implementare a reformelor curriculare, de formare continuă și de atingere a obiectivelor educaționale naționale.

Rolurile mentorului includ: *formator, observator, facilitator, model profesional și promotor al inovațiilor*. Aceasta marchează trecerea de la un model de sprijin ierarhic la unul colaborativ și reflexiv.

Mentoratul este recunoscut ca funcție distinctă în sistem, introdusă în statele de personal ale școlilor. Pentru obținerea statutului de mentor, este obligatoriu: studii superioare (ISCED 6); un program de formare specializată de 300 de ore; evaluare finală și certificare. Se instituie trei niveluri de mentorat: instituțional, regional/raional și național, fiecare cu criterii clare (vechime, grad didactic, experiență de formator, competențe digitale și lingvistice). Mentorii au drepturi profesionale specifice: reducerea normei, promovare la niveluri superioare, acces la resurse, rol de formatori ai colegilor. Modelul pune accentul pe construirea unui traseu profesional distinct pentru mentori, consolidând statutul lor în cariera didactică.

Mentoratul răspunde direct și provocărilor tranziției

de la formarea inițială la practica educațională reală. Beneficiari sunt: studenți stagiați, cadre didactice debutante, cadre cu întreruperi în activitate sau cei care solicită sprijin. Regulamentul prevede mentorat de practică pedagogică pentru stagiați și mentorat de inserție profesională pentru debutanți. Accentul este pus pe integrarea socioprofesională, pe dezvoltarea competențelor de predare și pe sprijin emoțional și profesional.

Mentoratul se desfășoară nu doar individual, ci și prin: activități de grup (workshopuri, cercuri pedagogice, comunități de practică); parteneriate instituționale (universități – școli – INEL – OLSDI); se încurajează diseminarea bunelor practici la nivel local și național.

În temeiul celor evidențiate, deducem că modelul de mentorat din Republica Moldova este unul hibrid: obligatoriu și formalizat (precum în România și Franța); cu exigențe academice și formare specializată (apropiat de Estonia); dar orientat spre cultură colaborativă, inovație și comunități de practică (asemănător Finlandei). Prin Rețeaua Națională de Mentori, coordonată de INEL, Republica Moldova își propune să creeze o infrastructură sustenabilă de sprijin și profesionalizare, care să contribuie la calitatea și atractivitatea profesiei didactice.

Modelul Republicii Moldova configurează un ecosistem coerent de mentorat: programe diferențiate (practică, inserție, dezvoltare), metodologii explicite (observare – feedback – reflecție), formare temeinică a mentorilor, Rețea Națională gestionată de INEL și monitorizare pe indicatori, accentul pe reflecție, metacogniție și diseminare de bune practici – aceste trăsături indică o abordare reflexiv-colaborativă, care aliniază țara la tendințele europene de profesionalizare a carierei didactice.

CONCLUZII

Mentoratul a devenit o dimensiune fundamentală a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice la nivel global, european și național. Valoarea acestuia rezidă în: reducerea abandonului profesional, sprijinirea integrării profesionale a debutanților; profesionalizarea carierei didactice, oferind trasee de promovare și de recunoaștere pentru mentori; crearea culturii colaborării și a comunităților de practică, transformând școala într-o organizație care învață. Mentoratul demonstrează impact direct asupra calității educației și performanțelor elevilor, prin creșterea competențelor și motivației profesorilor.

Mentoratul este un pilon al sistemului educațional modern, care asigură echilibrul între tradiție și inovație, între teorie și practică, între sprijin individual și comunitate profesională. În Republica Moldova, prin instituționalizarea mentoratului, se creează premisele unei rețele naționale de mentori capabile să sprijine profesorii pe tot parcursul carierei lor, să stimuleze reflecția, colaborarea și să crească atractivitatea profesiei didactice.

RECOMANDĂRI

Pentru consolidarea mentoratului, ca strategie de dezvoltare profesională și personală a cadrelor didactice din Republica Moldova, se recomandă:

- Consolidarea dimensiunii teoretice a mentoratului – dezvoltarea de către universitățile și centrele de formare de module academice dedicate mentoratului și reflecției pedagogice, fundamentate pe studii internaționale și cercetări proprii, pentru a crea un cadru științific solid al practicii.
- Dezvoltarea unei culturi colaborative și a comunităților de practică – organizarea de către instituțiile de învățământ de grupuri de mentorat colegial, ateliere reflexive și rețele de schimb de bune practici, ca spații de învățare colectivă și inovare didactică.
- Integrarea reflecției pedagogice ca practică centrală a mentoratului – includerea în fiecare program de mentorat de instrumente clare de reflecție, pentru a stimula gândirea critică, metacogniția și dezvoltarea unei identități profesionale reflexive.
- Stimularea cercetării și a evaluării impactului mentoratului – realizarea de studii naționale și internaționale privind eficiența mentoratului (retenție, calitatea predării, satisfacția profesională), pentru a ajusta politicile educaționale și a legitima mentoratul ca pilon strategic al profesionalizării.

În special, este necesară dezvoltarea continuă a competențelor mentorilor și a sistemului de recunoaștere a performanțelor acestora:

- a) formare specializată continuă – dezvoltarea de programe de instruire pentru mentori, axate pe reflecție pedagogică, abilități de consiliere și leadership educațional;
- b) recunoaștere profesională – instituirea unui sistem clar de avansare în carieră pentru mentori (inclusiv reducerea normei, stimulente financiare și statut distinct în cariera didactică);
- c) dezvoltarea competențelor digitale și interculturale – includerea modulelor privind mentoratul online, utilizarea instrumentelor digitale pentru reflecție și colaborare, precum și lucrul cu medii educaționale diverse;
- d) supervizare și mentorat pentru mentori – crearea unor programe de tip *mentorul mentorilor*, în care mentorii experimentați vor sprijini formarea și creșterea profesională a mentorilor noi, pentru a asigura calitatea și consistența activităților de mentorat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației nr. 152 din 17.07.2014. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial nr. 319-324, art. 634.
2. Comisia Europeană. Education and Training

- Monitor 2023. Bruxelles, 2023.
3. Darling-Hammond L. Empowered educators. San Francisco: Jossey-Bass, 2017. 304 p. ISBN 978-1119369608.
 4. Ezechil L. Consilierea profesională și comunicarea în activitatea de mentorat. Modulul III. București: Printech, 2013. ISBN 978-606-23-0089-0.
 5. Goh C.B., Lee S.K. Making teacher education responsive and relevant. Singapore: Academy of Singapore Teachers, 2008. 175 p. ISBN 9.78082E+1
 6. Goh C.B., Lee S. K. Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965. In: Lee S.K. et al. (eds.), pp. 69-96, Washington, DC: The World Bank & NIE Singapore, 2008. 206 p. ISBN 978-0-8213-7375-0
 7. Heikkinen H. et al. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London/New York: Routledge, 2012. 202 p. ISBN 978-0415529365.
 8. Hobson A. J., Maldereza A. Judgementoring and other threats. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education, Vol. 2 (2), 2013, pp. 89-108. ISSN 2046-6854.
 9. Iucu R. Formarea profesorilor. Sisteme, politici, strategii. București: Humanitas, 2005. 164 p. ISBN 9738289890.
 10. OECD. A good start in uncertain times: Preparing teachers for a successful career. Paris: OECD, 2021.
 11. OECD. TALIS – Teachers Getting the Best out of Their Students. Paris: OECD, 2021.
 12. Pelletier G., Demailly L. Accompagner les enseignants débutants. Paris: ESF, 2019.
 13. Rayou P. Les enseignants débutants: De l'université à la classe. Paris: PUF, 2017. 256 p. ISBN 9782854206142.
 14. Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat, aprobat prin Hotărârea de Guvern nr. 608/2024, publicată în Monitorul Oficial, nr. 404-407 din 24.09.2024, art. 767.
 15. Soini T. et al. Large-scale curriculum reform in Finland and Estonia – Exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. In: Curriculum Journal, Vol. 27 (1), 2016, pp. 61-78. ISSN 0958-5176.
 16. Stan L. Mentoratul în educație. Iași: Polirom, 2016. 673 p. ISBN 978-973-166-435-4.
 17. UNESCO & Teacher Task Force. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages. Paris: UNESCO, 2023/2024.

Didacticile particulare proiectate curricular cu deschidere spre pedagogia digitală

Sorin CRISTEA, dr., prof. univ., Universitatea din București
Mariana-Denisa ZAHIU, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

CZU 37.016 | doi.org/10.5281/zenodo.18019413

Rezumat: Didacticile particulare concepute curricular la nivel de didactică aplicată valorifică, în funcție de specificul fiecărei discipline și trepte de învățământ, obiectivele și conținuturile de bază ale instruirii și metodologia de predare-învățare-evaluare. Evoluțiile înregistrate în epoca modernă și contemporană (postmodernă) confirmă legătura necesară între modelul didacticii aplicate și modelul didacticii științei, care valorifică special conceptul de tranziție/transpunere didactică a cunoștințelor savante pe baza obiectivelor instruirii proiectate curricular. Ambele modele au o deschidere amplă spre pedagogia digitală, care proiectează un nou tip de învățare (e-learning, susținut prin metode didactice bazate pe învățare mixtă, mobilă, contextuală etc. raportate la teorii specifice învățării) care valorifică tehnologiile informaționale, construite ca „modele explicative”. Pe acest fond, în condiții de cercetare pedagogică, avansăm un model curricular al didacticii particulare deschis spre resursele pedagogiei digitale, construit la nivelul interdependenței dintre componentele principale ale proiectului curricular (scopul general, obiectivele operaționale, conținuturile de bază, metodele didactice, strategiile de evaluare, acțiunile de predare-învățare-evaluare) și modalitățile de transpunere didactică oferite de pedagogia digitală, semnificative la nivel de procesare a informației (rețele, bază de date) și de elaborare a unor noi metode și strategii de instruire combinată, valorificate în manualele digitale etc.

Cuvinte-cheie: didactici particulare, modelul didacticii aplicate, modelul didacticii aplicate științei, pedagogie digitală, transpoziția/transpunerea didactică.

Abstract: Subject-specific didactics, when they are curriculum-based at applied didactics level, explore, depending on the peculiarities of each subject and stage of education, the basic goals and content of teaching, as well as the teaching-learning-assessing methodology. The developments registered in the modern and contemporary (postmodern) era confirm the

connection between the applied didactics model and the science didactics model, which explores particularly the concept of didactic transposition/translation of scholarly knowledge based on curriculum-based teaching goals. Both models offer ample openings towards digital pedagogy, which develops a new type of learning (e-learning, supported by didactic methods based on mixed, mobile, contextual and other such types of learning), coordinated with various learning theories, which explore IT and are constructed as explanatory models. It is against this background, in an educational research framework, that we advance a curricular model of subject-specific didactics, open towards digital pedagogy resources, built at the interdependence level between the main components of the curricular project (general aim, operational goals, basic content, didactic methods, assessment strategies, and teaching-learning-assessing activities) and the means of didactic translation offered by digital pedagogy, which are significant at information processing level (networks, data bases), and the means of development for new methods and strategies of combined instruction, explored in digital textbooks etc.

Keywords: subject-specific didactics, applied didactics model, model of didactics applied to science, digital pedagogy, didactic transposition/translation.

Didacticile particulare evoluează, în ultimele decenii, pe fondul practicii curriculumului, centrată asupra obiectivelor generale și specifice ale activității de instruire, în funcție de care sunt selectate: conținuturile de bază (cunoștințele teoretice și aplicative), metodele didactice (bazate pe comunicare expozitivă și dialogată; cercetare a realității, directă și indirectă; acțiune practică, reală și simulată; raționalizarea învățării, inclusiv prin resurse digitale) și strategiile de evaluare (inițială/diagnostică și predictivă; continuă/formativă și autoformativă; finală/sumativă). Aceste componente de bază ale curriculumului, construite la nivel de design curricular, sunt realizate-dezvoltate curricular în context deschis, în funcție de resursele pedagogice existente (informaționale, umane, didactico-materiale), de formele de organizare determinate social (instruirea formală, frontală) și inițiate de profesor (instruirea nonformală; pe microgrupe, individuală, organizate formal și nonformal), de stilurile pedagogice (manageriale, didactice, docimologice, socioafective) și de ambianța educațională (internă și externă) [6, pp. 65-75].

Didacticile particulare sunt construite curricular la nivelul interdependenței dintre două modele pedagogice afirmate în epoca modernă și postmodernă (contemporană):

1. *Modelul didacticii aplicate*: a) lansat de Herbart în secolul XIX, în *Pedagogia generală*, care include, alături de *Pedagogia generală pe vârste* și *Pedagogia privitoare la predarea obiectelor de învățământ* (Johann Friedrich Herbart, *Pedagogia generală dedusă din scopul educației*, 1806; *Schițe de prelegeri pedagogice*, 1835, ediția a II-a, 1841) [7, pp. 82-103]; b) dezvoltat în pedagogia modernă, cu accente specifice în cazul celor două paradigme afirmate istoric, în prima jumătate a secolului XX (pedagogia psihologică/psihocentristă; pedagogia sociologică/sociocentristă); c) perfecționat în pedagogia postmodernă (contemporană), care confirmă, din a doua jumătate a secolului XX până în prezent, componentele principale, preluate de la nivelul *didacticii generale*, valorificate în funcție de specificul fiecărei materii școlare și trepte de învățământ, în ordinea impusă normativ de paradigma proiectării curriculare (scopul general, obiectivele concre-

te derivate prin operaționalizarea obiectivelor specifice; conținuturile de bază; metodele didactice, strategiile de evaluare) [5, pp. 20, 21, 49-55].

2. *Modelul didacticii științei*: a) lansat în urma analizei relației dintre epistemologie (fundamentele științei) și didactică (implicată în predarea științei, care asigură învățarea eficientă a elevilor prin „metode active” (Jean Piaget, 1972); b) dezvoltat special prin elaborarea unor *concepțe proprii*, aflate în legătură cu conceptele pedagogice principale cu care operează modelul didacticii aplicate (scop general, obiective operaționale, conținuturi de bază, metode didactice, strategii de evaluare, acțiuni didactice: predarea-învățarea-evaluarea, subordonate obiectivelor activității de instruire) [1, pp. 31-65]:

- *Reprezentările și cunoștințele*, „concept-cheie în didactica științei” care are ca sferă de referință conexiunea cu valoare normativă existentă între „cunoașterea empirică” și „cunoașterea abstractă”;
- *Transpoziția/Transpunerea didactică*, noțiune pedagogică emergentă, care are ca sferă de referință procesul de transformare a cunoștințelor savante (care constituie fundamentul epistemic al științei) în cunoștințe cu valoare pedagogică pozitivă, care asigură formarea-dezvoltarea pozitivă a elevilor (prioritar a gândirii în raport cu memoria, a motivației pentru învățare internă în raport cu cea externă);
- *Tramele conceptuale*, care au ca sferă de referință „rețeaua de noțiuni”, care stimulează învățarea bazată pe *integrarea cunoștințelor* în module de studiu, care activează operațiile gândirii (analiza-absractizarea, sinteza-generalizarea etc.), nu pe cumularea informațiilor, care impune memorarea mecanică;
- *Obiectivele-obstacol*, care pot fi incluse într-un model pedagogic care are ca scop eliminarea oricărui blocaj pedagogic, în condițiile în care este redusă distanța existentă inițial între „reprezentările elevilor și gândirea științifică”.

Didactica aplicată valorifică noțiunile specifice elaborate de didactica științei în contextul evoluțiilor generate

de paradigma curriculumului, care valorifică resursele oferite de constructivismul structuralist-genetic (Piaget, Aebli) și de constructivismul sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner, Ausubel) la nivel de predare-învățare-evaluare și de strategia problematizării la nivel de metodologie a instruirii (Dewey, Okon etc.). Pe acest fond, putem identifica și deschiderea didacticii aplicate spre resursele speciale pe care le oferă pedagogia digitală, în ascensiune continuă odată cu progresul înregistrat permanent la nivel de TIC (Tehnologie a Informației și a Comunicațiilor/Comunicării), reflectat și în zona teoriilor învățării, afirmate ca modele de instruire realizate cu ajutorul tehnologiilor informaționale.

Pedagogia digitală cultivă „capacitatea de a înțelege și a aplica tehnologiile informatice pentru a transforma informațiile în cunoaștere și cea de alfabetizare informatică dependentă de aptitudinea de a utiliza „computerele și tehnologia în zona activităților profesionale”. În această perspectivă, pedagogia digitală: a) asigură „o livrare a conținuturilor instruirii în diferite forme” și platforme de învățare digitală; b) devine „mai curând o metodologie educațională privind utilizarea dispozițiilor digitale în context educațional”; c) impune „un nou tip de învățare, învățarea electronică (e-learning)”; d) îndeplinește funcția specifică de „individualizare a modelului învățării mediate tehnologic”; e) permite îndeplinirea obiectivelor instruirii în condiții „învățare fără predare” prin „accesul instantaneu la informație și la cunoștințe”; f) promovează metode didactice speciale, bazate pe învățare: mixtă (blenden learning); multimedia; virtuală; mobilă; neîntreruptă; multi-/minicontextuală; g) respectă principiul specific care are în vedere ordonarea instruirii mediată tehnologic (informatic) la nivelul conexiunii necesară între „profesorul imigrant digital” și elevul, „nativ digital” (Marc Prensky, 2010) [2, pp. 23-24; 32-34; 103, 104].

Teoriile învățării care valorifică tehnologiile informaționale „împrumută particularități ale unor teorii ale învățării consacrate (behaviorismul, cognitivismul, constructivismul psihologic, constructivismul social), concepute ca „modele explicative”, care „din perspectivă educațională evoluează într-o relație de interdependență între progresul tehnologic și procesul de predare-învățare-evaluare”, modele explicative bazate pe învățare: combinată (blenden learning); prin memorare prin reprezentări variate; pe unități mici (microlearning); informală (variata, diversă și dezordonată, continuă, complexă); colaborativă (prin generarea ideilor/brainstorming, prin sinteză-raport, eseu colectiv, prezentare în grup etc. [3, pp. 127-135].

Un model curricular al didacticii particulare deschis spre resursele pedagogiei digitale

Componentele principale ale didacticii aplicate	Resursele didactice ale pedagogiei digitale
1.Scop general (sinteză a obiectivelor specifice ale capitolului/temei/unității de învățare), definit în termeni de competențe specifice	Selectarea și procesarea informațiilor esențiale și integrarea lor în rețele (<i>network</i>), aplicabile și perfectibile în context deschis
2. Obiective operaționale derivate din scopul general, definite în termeni de performanțe concrete, observabile și evaluabile	Definirea unei/unor baze de date care fixează și exprimă în limbaj digital cunoștințele teoretice și aplicative în acord cu obiectivele operaționale
3. Conținuturile de bază care susțin competențele specifice la nivel de cunoștințe teoretice și aplicative	Conținuturile informatizate incluse în programele școlare digitalizate care determină construcția pedagogică a <i>manualurilor digitale</i>
4. Metodele didactice care pot fi valorificate la nivel de metodă de bază și de procedee care o susțin	Învățare: <i>mixtă (blenden learning); multimedia; virtuală; mobilă; neîntreruptă; multi-/minicontextuală; asaltul de idei/brainstorming</i>
5. Strategiile de evaluare: inițială/diagnostică și predictivă; continuă și formativă; finală/sumativă, cumulativă	Metodele de evaluare clasice, bazate pe probe verbale, scrise, practice, transpuse la nivel digital, integrate în manualele digitale, cu deschidere spre metodele de evaluare alternative/complementare
6. Acțiunile didactice de predare-învățare-evaluare, subordonate scopului general și obiectivelor operaționale ale activității de instruire, organizată formal, dar și nonformal	Teoriile învățării care valorifică tehnologia informațională în condiții de instruire: <i>combinată, informală, pe unități mici/micro-learning, colaborativă, prin sinteză, eseu colectiv etc.</i>

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Astolfi J.-P., Develay M. La didactique des sciences. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
2. Ceobanu C. et al. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
3. Chirca R. Noile mass-media și nativii digitali. Caracteristici tipologice și particularități de învățare. București: Editura Universității din București, 2020.
4. Chirca R. Modele explicative ale învățării cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare. În: Ceobanu C., Cucoș C., Istrate O., Pânișoară I.-O. (coord.) Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
5. Cristea S. Pedagogie. Hărți conceptuale. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2021, pp. 127-135.
6. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 13, Curriculum. București: Didactica Publishing House, 2023.
7. Herbart J. F. Prelegeri pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

8. Piaget J. Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
9. Zahiu M.-D. Didactica matematicii – un model pentru învățământul secundar gimnazial. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 4 (140), 2023, pp. 22-27.
10. Zahiu M.-D. Perfecționarea didacticii aplicate în condiții de instruire problematizată. În: Univers Pedagogic, nr. 4 (80), 2023.

Mariana **BARLADEAN**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Vasile **VRÎNCEANU**

dr., gr. manag. sup., gr. did. sup.,
Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

Procesul decizional: abordare complexă și situațională

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.18019493

Rezumat: Implementarea conceptului de complex de luare a deciziilor oferă noi oportunități pentru cercetarea și managementul procesului educațional. Complexitatea presupune un proces argumentat de luare a deciziilor pe piața educației. Un astfel de proces ar trebui să fie bazat pe un set complex de tehnologii și instrumente analitice. Analiza informației prezentate pe site-urile web ale instituțiilor de învățământ din Republica Moldova a arătat că multe dintre acestea se află abia la început de cale privind aplicarea eficientă a luării de decizii. Articolul de față explorează potențialul noilor tehnologii decizionale, cu scopul de a evidenția particularitățile deciziei complexe, de a elucida deficiențele informaționale și dezavantajele abordării curente a designului sistemului informațional decizional și de a propune o serie de recomandări pentru implementarea procesului decizional în managementul educațional și în luarea deciziilor bazate pe date din domeniul respectiv.

Cuvinte-cheie: luarea deciziilor; decizii în timp real, utilizare eficientă de date, proces decizional, decizie managerială, implementarea deciziilor.

Abstract: Implementing the concept of decision-making complex involves enabling new opportunities for the educational research and management. Complexity implies a reasoned decision-making process in the education market. Such a process should be based on a complex set of technologies and analytical tools. Analysis of the information presented on the websites of educational institutions operating in the educational field of the Republic of Moldova showed that many of them are only at the beginning of the path of effective application of decision-making. This article explores the potential of new decision-making technologies, with the aim of highlighting the peculiarities of complex decision-making, elucidating the information deficiencies and disadvantages of the current approach to the design of the decision-making information system and proposing a series of recommendations for the application of the decision-making process in educational management and in data-based decision-making in the respective field.

Keywords: decision making, real-time decisions, efficient data use, decisional process, managerial decision, decision implementation.

Societatea spre care tindem depinde, într-o măsură considerabilă, de eficiența și eficacitatea acțiunilor educaționale contemporane. Oamenii decid dacă vor efectua acțiuni care vor conduce la atingerea obiectivelor sau nu vor acționa. Calitatea vieții omului este determinată, în mare parte, de deciziile pe care le adoptă [Apud 2].

Analiza literaturii de specialitate ne permite să constatăm că procesul decizional este definit din diferite puncte de vedere: social, psihologic, pedagogic, managerial, dar și din punct de vedere descriptiv și normativ. S. Toma menționează că teoriile descriptive prezintă procesul de luare a deciziilor așa cum este el în realitate, iar abordările normative se referă la felul în care ar trebui să se procedeze pentru a lua decizii eficiente, punându-se accentul pe conceperea de

modele care asigură o bază rațională a procesului decizional strategic [15, p. 23].

Decizia și procesul decizional. Abordarea psihologică a deciziei și a procesului decizional este reprezentată de psihologul american L. Festinger prin teoria disonanței. Conform acesteia, orice acțiune, inclusiv decizia care se ia în prealabil, are la bază perceperea unei discordanțe între starea de fapt și obiectivul pe care și l-a pus decidentul. Din momentul în care decidentul a sesizat disonanța, apare necesitatea de a interveni în evoluția procesului: întâi, să ia o decizie, apoi să acționeze efectiv pentru a înlătura disonanța [9, p. 100]. D. Patrașcu corelează, în acest sens, nevoia luării unei decizii cu existența unei probleme nerezolvate, care poate avea consecințe negative, și propune soluții de rezolvare a acestei probleme [14, p. 134]. După A. Păniș, ”interpretarea pedagogică a procesului decizional implică circumscrierea acestuia unor practici analitice raportate la un spirit valoric evident” [13]. Cu alte cuvinte, autoarea pune în evidență stabilirea semnificației relațiilor dintre dezvoltarea profesională a decidenților și luarea deciziei și identificarea tangențelor ce pot fi stabilite între ele „din perspectivă factorială” [13, p. 26]. Așadar, procesul decizional este unul complex și multiaspectual și cuprinde stadii (D. Pruitt), faze (O. Niculescu, I. Verboncu), acțiuni, pași (Ch. Thaderore, V. Cojocar), etape (V. Chicu) și verigi (A. Tabachiu).

În acest context, importantă este precizarea dată de O. Niculescu și I. Verboncu: „procesul decizional cere un anumit consum de timp, pe parcursul căruia se culege și se analizează o anumită cantitate de informații; el este un ansamblu de faze prin intermediul cărora se pregătește, adoptă, aplică și evaluează decizia managerială” [11]. Succesiunea etapelor/pașilor procesului decizional nu trebuie înțeleasă rigid, însă eficiența deciziei depinde de calitatea rezultatului obținut în urma fiecărei etape.

O decizie trebuie luată în cazul când: există o discrepanță între rezultatele dorite și situația actuală, decidentul este conștient de această discrepanță, este motivat să ia decizia și dispune de resursele necesare.

Procesul decizional poate fi reprezentat schematic astfel:

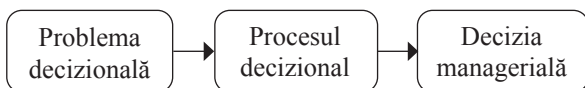


Figura 1. Procesul decizional: plan general

Componentele umane și informațional-decizionale ale procesului decizional sunt: decidentul, obiectivele decizionale, variantele decizionale, criteriile decizionale, mediul ambiant decizional, consecințele decizionale.

Eficiența procesului decizional este condiționată de parcurgerea progresivă a mai multor etape, dispuse în următoarea succesiune logică:

- **Etapa de informare** (colectarea datelor pentru clarificarea problemei decizionale): *ce știm?, ce ar trebui să mai știm?, unde putem găsi ceea ce vrem să știm?, cum putem obține informație relevantă?* (referitor la obiectivele fixate);
- **Etapa de analiză a informației și de formulare a problemei decizionale:** *ce constituie obiectul deciziei?, când, unde și cum se manifestă problema constatată?, ce resurse există pentru soluționarea problemei (de timp, umane, financiare, materiale, informaționale)?, problema definită este clar și concis formulată (aceasta nu reprezintă un simptom, o constatare, o soluție)?, este importantă soluționarea problemei?*;
- **Etapa de comunicare:** *cine trebuie informat?, cum?, când?, cine trebuie să participe la luarea deciziei?*;
- **Etapa de stabilire a variantelor decizionale:** *care este gradul de noutate a problemei?, ce ar trebui să facem?, ce putem face?, mai există variante alternative de decizie?, ce este important?, în baza cărui principiu, sistem de criterii vom evalua variantele decizionale?, care pot fi consecințele directe și indirecte, de scurtă și de lungă durată, ale fiecărei variante decizionale?*;
- **Etapa de luare a deciziei:** *care trebuie să fie forma deciziei? ce marjă de eroare există? ce vom face în caz de eșec?*;
- **Etapa de comunicare a deciziei:** *care sunt persoanele care trebuie informate despre decizia adoptată?, cine implementează decizia?, cum o implementează?, cât timp se va oferi pentru implementarea deciziei?, cum informăm executanții despre decizia adoptată (am ales cea mai scurtă cale de transmitere a informației, cea mai optimă)?, cum motivăm executanții?, cum constatăm corectitudinea înțelegerii sensului și a importanței deciziei de către executanții acesteia?*;
- **Etapa de implementare a deciziei:** *cum transformăm decizia în acțiune?, care este programul de aplicare a deciziei?, cum putem facilita aplicarea deciziei?, cum monitorizăm implementarea deciziei?, la ce etape vom face verificări?, în baza căror indicatori se va verifica implementarea deciziei?, ce rectificări pot fi admise pe parcursul implementării?, cum vom evalua procesul de implementare a deciziei?*;
- **Evaluarea rezultatelor deciziei:** *care este gradul de eficiență și eficacitate a deciziei aplicate? (cum a soluționat problema?, cum putem ulterior eficientiza procesul de luare a deciziilor?, cum putem eficientiza procesul de implementare și monitorizare a implementării deciziei?* [Apud 5].

Procesul decizional nu este scutit de erori. De regulă,

acestea reprezintă consecința următoarelor blocaje: o slabă identificare a problemelor decizionale – descrierea superficială a problemei fără stabilirea datelor relevante; viziune de tunel – o perspectivă restrânsă în fazele de creație și de explorare a procesului de luare a deciziei; incapacitatea de a stăpâni complexitatea – incapacitatea de a folosi mai multe tipuri de informații simultan; indisciplina intelectuală – incapacitatea de a impune un proces de gândire logic și metodic; lipsa creativității – imposibilitatea de a crea noi perspective și opțiuni, deși anumite etape în rezolvarea problemelor necesită idei și soluții noi; analiza superficială a cauzelor – eșec în evaluarea detaliată a punctelor forte și a punctelor slabe ale fiecărei alternative; lipsa standardelor – abordarea nu folosește standarde sau aceste standarde nu sunt acceptate în mod general; nehotărâre – evitarea exprimării unei poziții ferme; o dimensionare greșită a soluțiilor – deși sunt formulate corect, ele sunt inadecvate problemei reale [9]. Decidentul urmează să evite apariția blocajelor enumerate și să diminueze influența acestora asupra procesului decizional [3, pp. 316-318].

În această linie logică a etapelor procesului de luare a deciziilor, alegerea variantei optime și adoptarea deciziei sunt esențiale. Acest punct de vedere îl susțin mai mulți cercetători: I. Alecu, E. Mihuleac, V. Cojocaru, A. Paniș. În viziunea lui I. Alecu, procesul de decizie implică aprecierea fiecărei situații prin prisma *soluție-consecință*: „dacă se va aplica soluția A, se va obține rezultatul B” [1]. E. Mihuleac și A. Paniș pun un accent deosebit, în alegerea variantei optime a deciziei, pe identificarea criteriilor de selecție a acestei variante, care va deveni decizie cu noi valori. La această etapă, este crucială abilitatea managerului de a alege, de a judeca critic, analitic, de a manifesta creativitate și a-și valorifica experiența profesională.

În cazul comparării alternativelor, se va ține cont de cadrul valoric, interese, experiențe, dar și de capacitatea de a modifica și combina alternativele [10, p. 35]. Decidenții pot alege cea mai avantajoasă soluție numai după ce examinează foarte atent fiecare alternativă, conform algoritmului: enumerarea, cât mai corectă, a efectelor potențiale ale fiecărei alternative, de parcă alternativa ar fi fost deja aleasă și implementată; estimarea probabilității apariției fiecărui efect; compararea alternativelor probabile pe baza efectului estimat, ponderat cu probabilitatea sa de apariție, decidenții păstrând în centrul atenției obiectivele personale.

Analiza condițiilor în care se iau deciziile denotă că, datorită schimbării permanente a acestora, consecințele viitoare ale deciziilor implementate nu sunt perfect predictibile. În general, există trei situații, care diferă în funcție de gradul în care poate fi prevăzut rezultatul unei decizii:

- situația de certitudine completă, care se manifestă atunci când decidenții cunosc cu exactitate care

vor fi rezultatele fiecărei alternative, le compară și aleg varianta cea mai convenabilă;

- situația de incertitudine, care se manifestă atunci când decidenții nu au nicio idee despre rezultatele posibile ale variantelor decizionale luate în calcul. În condiții de incertitudine completă, decidenții nu se bazează pe date statistice care să le permită să facă proiecții pentru viitor și descoperă că luarea unor decizii importante se axează doar pe intuiție;
- situația de risc, care se plasează pe o poziție intermediară, între celelalte două. În acest caz, decidenții dispun de anume informații, dar nu pot anticipa cu precizie rezultatele variantelor analizate [13, p. 30].

O dimensiune importantă a procesului decizional ține de implementarea deciziei și de evaluarea rezultatelor obținute. Mulți cred că, odată luată decizia, nu mai trebuie să se preocupe să o implementeze, ceea ce este greșit. Primul lucru pe care trebuie să-l facă liderul este să se asigure că persoanele care vor fi afectate de decizia luată sunt la curent cu ea. Succesul implementării deciziei depinde, în mare, de poziția directorului în instituția de învățământ: de respectul de care se bucură din partea subordonaților. Câteodată, reacția la decizie poate fi negativă. Atunci directorul poate încerca să convingă colectivul, să-i schimbe atitudinea. Dacă s-a ajuns la nevoia de schimbare a atitudinii, se va ține seama de următoarele aspecte: starea emoțională a celor afectați de decizie față de cel ce ia decizia; incompetența celui ce ia decizia; înțelegerea, posibil greșită, de către persoana care a luat decizia și conflictul apărut; perceperea deciziei ca o armă îndreptată împotriva unei persoane concrete.

Dacă se constată o astfel de rezistență, trebuie realizată o diagnoză completă, chiar și pentru cele mai neînsemnate motive, la prima vedere – neesențiale. Evident, în cazul unor divergențe între obiectivul propus și cel atins, se întreprind măsuri de corecție. Așadar, pregătirea sau elaborarea deciziei este un proces foarte complex, care integrează toate atributele conducerii, competențele acesteia, relațiile manageriale etc.

Evaluarea rezultatelor obținute încheie procesul decizional. La această etapă, se determină măsura în care obiectivele fixate au fost îndeplinite, cauzele care au generat eventualele abateri, influența factorilor aleatorii asupra rezultatelor preconizate. În continuare se analizează critic modul de desfășurare a etapelor și a fazelor procesului decizional, efectuându-se intervenții de corectare, dacă acestea se impun (decizii de corecție), și se formulează concluzii privind perfecționarea metodelor folosite, în scopul îmbunătățirii activității în următorul proces decizional.

La elaborarea deciziilor strategice și tactice, este necesar ca procesul decizional să se desfășoare în tota-

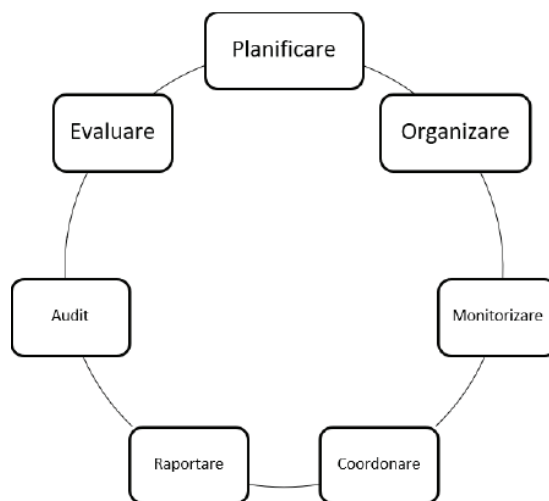
litatea sa, respectând anumite criterii și reguli, în funcție de tipurile de probleme, pentru că orice eroare neeliminată poate antrena un consum nejustificat de resurse sau poate conduce la nerealizarea obiectivului propus.

Între etapele și fazele procesului decizional există o serie de conexiuni, care, în anumite situații, pot determina reexaminarea problemei, fie parțial, fie integral. Delimitarea etapelor și fazelor pentru fiecare problemă în parte depinde, în mare măsură, de competența decidentului.

Aplicarea deciziei sau transformarea deciziei adoptate într-un program de acțiune presupune anumite operații: responsabilizarea cadrului didactic în aplicarea deciziei; operaționalizarea alternativei propuse prin analiza operațiilor de punere în acțiune a condițiilor și a mijloacelor de realizare; estimarea valorii operaționale a acțiunii și aprecierea capacității de a o realiza cu ajutorul mijloacelor și condițiilor disponibile; realizarea efectivă a programului de acțiune stabilit, precizează D. Patrașcu [14, p. 382]. În plus, afirmă cercetătorul, implementarea deciziei reclamă o analiză a rezultatelor, ca finalitate a unei etape de activitate. Datele obținute permit să fie optimizată procedura adaptării și aplicării de noi decizii.

Figura 2. Consecutivitatea implementării deciziei [Apud 5]

Consecutivitatea implementării deciziei prevede, în opinia lui V. Cojocar, următorii pași: planificarea; organizarea; selectarea personalului care va monitoriza executarea deciziei; coordonarea; raportarea; auditul, evidența și controlul; evaluarea [5, p. 101]. Așadar, conținutul și complexitatea procesului decizional sunt determinate de context, de gravitatea problemei, de experiența decidentului, inclusiv de valorile personale, modul de gândire, stilul de a lua decizii. A. Paniș afirmă: „Găsirea celor mai adecvate răspunsuri prevede utilizarea unui fond de informații și a unui instrumentar științific de lucru capabil să considere numeroasele dificultăți posibile. Cu ajutorul acestui instrumentar se impune, de exemplu, ca unui obiectiv să i se dea o formulare cât mai precisă, iar performanța să fie evidentă. Luarea deciziei urmărește soluționarea unor probleme referitoare la desfășurarea eficientă a acțiunilor de dezvoltare profesională, în care există, sub o formă sau alta, o situație-stimul. Fiecare pas decizional este rodul participării profesorului în circumstanțele educaționale așa cum le percepe el. Între centrul de luare a deciziei și fiecare etapă a procesului decizional se stabilește o relație bilaterală, nemijlocită” [13, p. 33].



În concluzie: Dintr-o perspectivă dominant normativă și socioatitudinală, procesul decizional reprezintă o activitate complexă, orientată spre conducerea subalternilor în vederea realizării obiectivelor educaționale, stabilite prin examinarea relațiilor dintre comportamentul managerului/profesorului și atitudinea manifestată față de subiecți. Obiectivele se stabilesc pe termen scurt, mediu și lung.

Decizia profesională este o achiziție necesară unei profesii/grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional/managerial. Ca și orice alt tip de decizie, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare.

Toate etapele procesului decizional sunt relevante. De exemplu, etapa de informare asigură un cadru obiectiv al stării problemei de soluționat, iar etapa de analiză a informației presupune formularea clară a problemei și stabilirea alternativelor decizionale. Respectarea tuturor etapelor procesului decizional asigură eficiența deciziei luate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Alecu I. Management în agricultură. București: CERES, 1991. 352 p.
2. Chicu V. Metodologia luării deciziilor în cadrul educațional. În: Guțu VI. (coord.). Management educațional. Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
3. Cojocar V. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău: s.l. [Tipografia Centrală], 2011.
4. Cojocar V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p.
5. Cojocar V. Gh., Juc N. Impactul deciziei în dezvoltarea școlii. Chișinău: s.l. [Tipografia Centrală], 2018. 165 p.
6. Gaindric C. Luarea deciziilor. Metode și tehnologii. Chișinău: Știința, 1998. 164 p.
7. Guțu VI. Andragogie. Chișinău: CEP USM, 2023. 280 p.

8. Guțu VI. Șevciuc M. Managementul strategic și operațional în cadrul învățământului general. În: Guțu VI. et al. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 60-77.
9. Iosifescu Ș. Elemente de management strategic și de proiectare. În: Nedelcu A., Palade E., Iosifescu Ș. Management instituțional și de proiect. București: Educația 2000+, 2009.
10. Mihuleac E. Bazele managementului. București: Romfel, 1993. 368 p.
11. Nicolescu O., Verboncu I. Fundamentele managementului organizației. București: Editura Universitară, 2008. 415 p.
12. Paniș A. Demarcații terminologice între decizie și deciziune. În: Univers Pedagogic, nr. 2, 2009, pp. 7-14.
13. Paniș A. Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic. Chișinău: Print-Caro, 2010. 145 p.
14. Patrașcu D., Ursu A., Jinga I. Managementul educațional preuniversitar. Chișinău: ARC, 1997. 384 p.
15. Toma S. Deciziile procesului ca decizii de conducere. În: Revista de pedagogie, nr. 2-3, 1992.



Olga SAVVA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Educația pentru valori și prin valori din perspectiva înțelepciunii populare

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.18019590

Rezumat: Articolul abordează educația pentru valori și prin valori din perspectiva înțelepciunii populare, punând accentul pe rolul axiologiei în procesul educațional. Sunt analizate obiectivele fundamentale ale formării valorilor – de la aprecierea, conștientizarea și interiorizarea acestora până la ierarhizarea și aplicarea lor în rezolvarea situațiilor

conflictuale. Sunt integrate concepte teoretice din filosofia morală și sociologie, evidențiindu-se importanța mediului educațional și social în modelarea orientărilor valorice. Se subliniază potențialul pedagogiei populare, care, prin dimensiunile sale colectivistice, empirice și sincretice, contribuie la formarea conștiinței morale și a identității culturale. Sunt prezentate principiile etnopedagogiei, procesul de interiorizare a valorilor și relevanța acestora pentru dezvoltarea armonioasă a personalității. În concluzie, articolul argumentează că educația valorică, susținută de tradiții și de înțelepciunea populară, este esențială pentru consolidarea morală și spirituală a individului și a societății.

Cuvinte-cheie: valori morale, înțelepciune populară, interiorizarea valorilor, pedagogie tradițională, orientări valorice, dezvoltarea personalității, educație interculturală.

Abstract: The article explores education for and through values from the perspective of folk wisdom, emphasizing the role of axiology in the educational process. It examines the fundamental objectives of value formation, from their appreciation, awareness, and internalization to their prioritization and application in resolving conflict situations. The paper integrates theoretical concepts from moral philosophy, and sociology, highlighting the importance of the educational and social environment in shaping value orientations. It underscores the potential of folk pedagogy, which through its collectivist, empirical, and syncretic dimensions contributes to the development of moral awareness and cultural identity. The principles of ethnopädagogie, the process of value internalization, and their relevance to the harmonious development of personality are discussed. In conclusion, the article argues that value-based education, supported by traditions and folk wisdom, is essential for the moral and spiritual strengthening of both the individual and society.

Keywords: moral values, folk wisdom, value internalization, traditional pedagogy, value orientations, personality development, intercultural education.

Formarea și promovarea valorilor, analizată din perspectiva înțelepciunii populare, presupune în domeniul teoriei și practicii pedagogice o abordare cu caracter sistemic. Această abordare se dezvoltă metodic, fiind orientată către obiective specifice, fundamentate pe cadrul epistemologic și etic al axiologiei educației. La nivelul teoriei și al practicii pedagogice, realizarea valorilor implică „o abordare sistemică”, dezvoltată metodic în raport cu obiective specifice activate pe terenul epistemologic și etic al axiologiei educației. Evaluarea valorilor vizează în mod prio-

ritar dimensiunile pedagogice generale, precum binele moral, adevărul științific, utilitatea acestuia, frumosul regăsit în artă, natură și societate, sănătatea psihofizică. Recunoscute ca fiind absolute, acestea permit, totodată, o deschidere largă către toate nivelurile și disciplinele de învățământ. Conștientizarea statutului valorilor implică înțelegerea acestora ca "obiecte ideale constitutive, proprii naturii umane, fiecărei personalități în parte".

Interiorizarea valorilor consacrate pedagogic, dar și psihologic și social, se referă atât la valorile fundamentale cognitive, legate de resursele și produsele gândirii, cât și la cele noncognitive, concentrate la nivelul atitudinilor afective, motivaționale și caracteriale față de propria persoană și față de domeniile importante ale societății, precum economia politică, viața culturală, comunitatea, natura, religia, profesiile, familia etc.

Ierarhizarea corectă a valorilor presupune ordonarea lor după gradul de „durabilitate” și/sau de „divizibilitate”, de aplicabilitatea cerută la anumite trepte sau discipline de învățământ, în calitate de valori generale, care susțin principalele conținuturi ale educației, dar și conținuturi particulare solicitate în situații concrete.

Angajarea valorilor în rezolvarea situațiilor conflictuale ține de promovarea tuturor valorilor pozitive, confirmate, interiorizate la nivel de atitudine caracterială corectă, demonstrată prin raportarea echilibrată la realitatea obiectivă și subiectivă, cu un suport psihosocial substanțial (cognitiv – rațional, noncognitiv – motivație internă, sentimente consecvente în timp, efort voluntar adecvat în situațiile existente, relație deschisă cu lumea și cu sine optimizată permanent).

În *Enciclopedia de filosofie și științe umane* [3] se remarcă folosirea conceptului de *valoare* în filosofia morală. Spre exemplu, în filosofia germană a secolului XIX, acesta s-a răspândit mai ales pe baza distincției kantiene radicale dintre *a fi* și *a trebui să fie*. Ceea ce *trebuie să fie* are o necesitate proprie, care, pentru a nu se identifica cu existența, va fi întotdeauna valabilă pentru orice subiect posibil. Pornind de la acest deziderat, I. Kant [7] fondează distincția dintre existențe care au un preț și cele care au demnitate. Primele nu au decât o valoare economică, deci relativă, deoarece tot ceea ce are un preț poate fi obiect de schimb, pe când ceea ce are demnitate posedă o valoare intrinsecă, deci o valoare de tip absolut. Analizând poziția lui I. Kant [7, pp. 37-38], deducem că orientarea valorică este strâns legată de analiza valabilității din sfera teoreticului, a normativității și a creației estetice. Marele filosof german se bazează pe postulatul unui om ideal, care pune între paranteze natura „empirică” a acestuia: „Imperiul moral este o lume a normelor ridicate destul de „sus” pentru a incita mișcarea înfinită a ființei către acest teritoriu. Actul moral are valoare numai în măsura în care el este autonom, nu

este condiționat de nicio voință eteronomă, inclusiv divină” [7, pp. 37-38].

În opinia lui A. Maslow [9, p. 1153], necesitățile spre utilitatea cărora aspiră oamenii pot fi ordonate conform importanței lor pentru supraviețuire. Necesitățile elementare ar fi cele de alimentație, de protecție împotriva frigului, de reproducere, de adăpost, de siguranță împotriva atacurilor etc. Atunci când satisfacerea unor asemenea nevoi, denumite *nevoi materiale*, este asigurată în mod normal, oamenii manifestă nevoi de ordin secundar, legate de dorința de a fi apreciați ca persoane, pentru propriile aptitudini; ei tind spre realizarea în muncă și în relațiile de viață și spre raporturi sociale și personale satisfăcătoare. Pe scara nevoilor lui A. Maslow [10], acestea sunt cele de asociere, de stimă, de autorealizare, numite *post-materiale*. R. Inglehart a preluat tezele lui A. Maslow și le-a transferat într-o ipoteză empirică, pentru a explica modalitățile și orientările de acțiune ale muncitorilor aparținând generațiilor care au format, în a doua jumătate a secolului XX, națiunile care depășiseră riscul foametei. După R. Inglehart [6], marea orientare postmaterialistă este reprezentată de persoane provenind din familii înstărite, care și-au asigurat o instrucție adecvată și care desfășoară activități profesionale înalt calificate, dar este prezentă ca tendință și în straturile largi ale populației.

P. Iluș [5, p. 209] menționează că valorile individuale ale unei persoane se formează prin interiorizarea și trăirea afectiv-cognitivă a unora dintre valorile specifice diferitelor niveluri ale universului axiologic, acestea manifestându-se ca „atitudini-valori”. Cercetătorul introduce conceptul *atitudini-valori*, care reprezintă valori sociale interiorizate, ce devin factori motivaționali și idei-forță în activitățile umane, în relațiile interpersonale și în prospectarea și proiectarea viitorului. Astfel, *atitudinile-valori* ghidează întreaga personalitate și, prin finalitatea lor, conferă relief axiologic comportamentului uman, organizând conținuturile orientărilor valorice: a conduitelor, a emoțiilor/sentimentelor, a „atitudinilor-valori”.

Primii ani de educație în familie, complet tradițională, sau „cei șapte ani de acasă”, în care se acordă multă dragoste copilului, asigură verticalitate în viață, o gândire independentă, încredere în sine, deschidere spre lume etc.

Este apreciabil faptul păstrării verticalității tradiționalismului, exprimat în Codul educației al Republicii Moldova [1] în art. 75, *Misiunea învățământului superior*, punctul (2), subpunctul (d), care sună în felul următor: „păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale”, ceea ce nu contestă existența pluriculturalității, a educației interculturale, dar, totodată, asigură păstrarea și promovarea identității noastre culturale prin valori

spirituale deosebite, încorporate în tradiții naționale metamoderne. Art.135 reflectă obligațiile personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere, printre care se numără și cea de „promovare a valorilor morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori” (subpunctul (e)).

Se constată că fiecare etapă vizează parametri individuali de dezvoltare a personalității, care pot avea semnificații pozitive sau negative pentru subiect. E.H. Erikson [4] identifică pentru fiecare etapă perioade de criză, care sunt în unison cu pozițiile lui L. Vygotsky [14]. Aceste perioade sunt caracterizate prin dificultăți de determinare, de luare de decizii și, prin urmare, constituie un impuls pentru apariția unor noi formațiuni în cadrul sistemului de personalitate. Crizele de vârstă sunt importante pentru formarea și modelarea orientărilor valorice ale personalității. Refuzul sau supunerea spre reexaminare a valorilor existente oferă o oportunitate pentru modelarea conținuturilor orientării valorice: a convingerilor, atitudinilor, comportamentelor. Un factor promotor pentru o dinamică pozitivă în dezvoltarea valorilor îl constituie mediul social al personalității. La vârsta adolescenței și de tinerețe, formarea și dezvoltarea orientărilor valorice conform politicilor societale necesare este coordonată de mediul educațional.

C. Enăchescu menționează că raporturile persoanei cu ceilalți sau cu lumea sunt esențiale, iar de natura și modalitatea de realizare a acestora depind, într-o măsură considerabilă, echilibrul sufleteș intern al individului și acordul extern al acestuia cu lumea. În ambele situații, este vorba de adaptare, care e rezultatul raportului individului cu lumea. Ea se prezintă sub două aspecte: 1) raporturile de concurență și competiție; 2) raporturile de cooperare și sprijin mutual [2, p. 90]. Cele două tipuri de raporturi interumane nu sunt contradictorii, ci complementare, exprimând două direcții principale de acțiune psihologică, care urmăresc adaptarea individului la lume și acordul acestuia cu celelalte persoane. Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante, care interesează direct igiena mintală. Cauzele care generează dificultățile de adaptare sunt confundate cu factorii de morbigeneză, reprezentați de următorii factori: a) interni, personali: absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulator, existența unor boli psihice grave etc.; b) externi, socioculturali: prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine etc. [2].

V.G. Krāsiko definește *adaptarea psihologică și socială* drept rezultatul interacțiunii dintre individ și mediul social, care conduce la raportul optim între scopurile și valorile proprii și de grup. Adaptarea reprezintă procesul de dobândire de către oameni a unui

anumit statut psihosocial, de asimilare a unor funcții psihosociale pe roluri. Reflexia este un mecanism de comprehensiune reciprocă, adică conștientizarea de către individ a mijloacelor cu care a produs o anumită impresie asupra celorlalți. În procesul de adaptare psihologică socială, individul tinde să obțină o armonie între condițiile de viață și activitatea internă/externă. Pe măsura realizării acestei armonii, crește gradul de adaptabilitate al individului. În cazul unei adaptabilități totale, are loc o concordanță deplină a activității psihice a individului și cerințele specifice ale mediului și ale activității sale în anumite situații. Adaptarea este și un mijloc de protecție a individului, cu ajutorul căruia acesta se relaxează, eliminând tensiunea psihică internă, neliniștea, stările destabilizatoare care apar în interacțiunea cu alte persoane și cu societatea în ansamblu. Mecanismele de protecție a psihicului acționează în acest caz ca mijloace de adaptare psihologică a individului. În ansamblu, când individul asimilează mecanismele de protecție psihologică, aceasta mărește potențialul său adaptativ, favorizând reușita adaptării psihologice sociale [8]. S. Moscovici determină că, în cadrul fenomenului de adaptare psihologică socială, au loc complexe procese de compatibilizare, complementarizare, intercunoaștere, interacceptare, astfel încât se instituie cadre de colaborare, interese, proiecte și valori, reguli și obiceiuri comune. Procesul de adaptare de la vechile reguli și idealuri la cele noi este unul de durată, caracterizat de competiția între diferite ideologii, pentru a fi acceptate de către public.

N. Silistraru specifică trăsăturile esențiale ale pedagogiei populare. Le amintim aici, deoarece sunt prezente în manifestarea descrisă mai sus, în forma ei sincritică și cu nebanuite implicații educaționale și culturale. Vom sintetiza cele mai importante dintre aceste trăsături [12, p. 22]:

- *Colectivismul* – în sensul că este opera colectivă a maselor, creată cu participarea a sute și sute de înțelepți și pedagogi populari anonimi, a căror măiestrie și bogăție de idei a fost însă selectată, îmbogățită de popor și transmisă de-a lungul veacurilor;
- *Empirismul și practicismul* – caracterizează creația pedagogică populară, care este puternică nu prin teorii și sisteme de educație noi și originale, ci prin realizări strălucite de măiestrie, de practică educațională;
- *Continuitatea și consecutivitatea* pedagogiei populare – asigură transmiterea din generație în generație a celor mai valoroase concepții, forme, mijloace, experiențe pedagogice. Această trăsătură derivă din principiul fundamental al continuității istorice, fără de care nu poate fi concepută dezvoltarea socială, inclusiv cea pedagogică;

- *Sincretismul* – diversele forme ale pedagogiei populare se desfășoară concomitent și într-o unitate indisolubilă cu alte manifestări ale vieții sociale, împletindu-se organic cu multitudinea de obiceiuri, datini, tradiții, ritualuri etc., prin pedagogia populară.

Sfera spiritual-morală a activității și creativității, în opinia lui N. Silistraru, ne reîntoarce la sensul inițial al cuvântului *cultură* – poavaa poporului, educația, instruirea, dezvoltarea, respectul față de om. Creația populară, educația populară, înțelepciunea populară, cultura educației tradiționale formează obiectul de studiu al etnopedagogiei, constituind un reper funcțional al educației etnoculturale.

Potențialul educațional al pedagogiei populare este reprezentat sintetic de dimensiunile sale definitorii: pedagogia populară este un element firesc, inseparabil al vieții poporului; participarea reprezentărilor poporului în procesul de educație a maselor, luând în considerare faptul că cea mai mare avuție a societății sunt copiii; fiecare se naște nepotul cuiva și moare bunic; integritatea procesului pedagogic; valorificarea educației, prin care s-ar crea o armonie dintre conștiință, comportament și activitate; includerea timpurie a copiilor în procesul pedagogic, în procesul autoeducației, educației reciproce, reeducații individuale și de vârstă.

În basme, legende, balade, cântece lirice, urături, proverbe și zicători populare găsim inepuizabile date privind viața, cele mai importante evenimente istorice, evoluția normelor etice și estetice ale neamului. Valențele emoțional-estetice pot fi utilizate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci și prin toate activitățile educaționale, fapt ce implică pregătirea tuturor educatorilor în direcția formării atât a propriei sensibilități, cât și a sensibilității elevilor, în vederea receptării semnificațiilor estetice ale folclorului, deoarece în cele mai bune plămuii artistice este generalizată experiența estetică a poporului.

Privind educația morală ca element al culturii umane, este important să ne adresăm principiilor etnopedagogiei. N. Silistraru consideră că formarea profilului moral în optica pedagogiei trebuie plasată într-un câmp popular care angajează sensul biopsihosocial și pedagogic al moralei (inclusiv în educația permanentă, dar și în educația muzicală) din perspectiva următoarelor principii: valorizarea resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane, în vederea eliminării celor negative în lumina înțelepciunii populare; corespondența pedagogică dintre știința pedagogică și educația tradițională a moralității; unitatea continuității axiologice a tuturor formelor, modalităților, mijloacelor și factorilor etnopedagogiei în proiectarea și realizarea educației morale; diferențierea educației morale, în raport de funcția culturală a educației; ponderea specifică

în cadrul activităților de formare-dezvoltare a personalității umane în viziunea idealului popular; corelarea funcțională a educației tradiționale cu știința pedagogică [12]. Valorificarea resurselor și a disponibilităților pozitive ale personajelor literare în opera umanizării vieții școlare, a educației și a instruirii sunt de neconceput fără continuitatea realizării dezideratelor naționale; ideile umaniste, progresiste ale pedagogiei populare exprimă înțelepciunea poporului.

Principiile umaniste și ideile pedagogiei populare și ale etnopedagogiei constituie factorul decisiv în formarea și dezvoltarea personalității, care întrunește calitățile general-umane, principiile metodologice ale înțelepciunii: caracterul obiectiv al cunoașterii realității lumii, caracterul cognitiv al înțelepciunii nu numai la nivelul fenomenelor, dar și la nivelul noțiunilor sale esențiale; determinismul dezvoltării înțelepciunii, care reflectă interacțiunea dintre cauzalitate și efect; istorismul, care oglindește cum a fost înțelepciunea în trecut, cum este în prezent și cum va fi în viitor; interacțiunea dintre teoria și practica cunoașterii lumii, la nivel proiectiv, intuitiv, executiv și apreciativ; funcționarea integrativă a învățământului trebuie să tindă spre selectarea și dozarea informației, precum și spre acțiunea acesteia asupra elevului.

Nicio cultură națională nu repetă completul strict al semnelor caracteristice ale altei culturi. În prezent, asigurarea informațională a dimensiunii etnoculturale este insuficientă. Asocierea cu alte conținuturi, reieșind din interpretarea cunoștințelor, presupune structurarea internă a conținutului după principii bazate pe criteriul accesibilității, ceea ce condiționează în mod abuziv procesul însușirii cunoștințelor. Este necesară corespondența conținuturilor cu anumite necesități sociale și personale, de formare intelectuală, culturală și umană, în conformitate cu idealul educațional și obiectivele generale și specifice ale educației populare. Obiceiurile, tradițiile și datinile constituie memoria despre anumite realizări spirituale ale omului, sunt simboluri, semne ale acelor valori, care, fiind create de societate, sunt respectate și păstrate, reprezentând o modalitate de transmitere a deprinderilor, a cunoștințelor, a memoriei neamurilor, a culturii, a valorilor spiritual-morale, a conștientizării unității și unirii omului cu societatea și natura.

În opinia lui N. Silistraru, „orientările valorice primesc același sens ca și credințele – produsul dezvoltării individului” [12]. Fenomenul convingerii semnalează că discipolul a descoperit Sinele și și-a dat seama ce valori a interiorizat. Rezultă că directivele sociale devin convingeri datorită activității de dobândire a cunoștințelor. Nu toate directivele sociale sunt tratate ca și convingeri; multe dintre acestea rămân regulatori înconștienți ai comportamentului. Convingerile/credințele sunt ex-

primate prin idei generalizate sociale, morale, estetice, politice etc. Deși cunoașterea are un rol important în formarea credințelor, este greșit să considerăm că aceasta se transformă în convingeri. În absența directivelor sociale anterioare, noile cunoștințe nu pot deveni convingeri – regulatori ai comportamentului. Persoana nu știe despre directive și crede că convingerile, care reglementează comportamentul, au apărut din cunoștințe. În același timp, credințele sunt etapa finală în dezvoltarea autonomă a punctului de vedere al personalității.

Scopul educației axiologice tradiționale în cadrul familiei și al instituțiilor de învățământ constă în formarea conștiinței morale, a convingerilor și a comportamentelor morale, care asigură interiorizarea valorilor morale și cultural-spirituale ale poporului, a principiilor libertății, dreptății, binelui, sacralului, sincerității, și crearea valorilor morale și spirituale pentru societate, slujirea cu devotament patriei, ocrotirea naturii.

În mass-media și în literatura științifică întâlnim expresia „lupta pentru valori tradiționale”. Ce înțelegem prin tradiționalism? Tradiția nu semnifică lupta noului contra arhaicului. Tradiționalismul generează dezvoltarea unui nou impuls de confruntări în cadrul societății pentru valorile spirituale, care se referă la un anumit conținut al orientărilor valorice, exprimat prin scopuri, proiecții mentale, idealuri etc. Această confruntare semnifică un nou ciclu al dezvoltării societății metamoderne. De exemplu, lupta pentru familia tradițională reprezintă un imbold pentru relațiile sociale noi într-o societate nouă. În acest context, constatăm elemente ale antagonismului celor două puteri dominante (alb și negru, plus și minus, bine și rău etc.), dintre care una prevalează, iar alta se opune promovării ideilor distrugătoare.

N. Silistraru [13] explică conceptul *orientări valorice* prin convingeri și afirmă că acestea din urmă se exprimă prin idei generalizate social, moral, estetic, politic etc. Deși cunoștințele respective au un rol important în formarea convingerilor, este greșită părerea că și cunoștințele se transformă în convingeri. În absența directivelor sociale căpătate anterior, cunoștințele noi nu pot deveni convingeri-regulatori ai comportamentului; omul nu știe despre directive și lui i se pare că anume în baza cunoștințelor au apărut convingerile-regulatori ale comportamentului. Totodată, convingerile sunt treapta superioară, finală în dezvoltarea autonomă a poziției personalității.

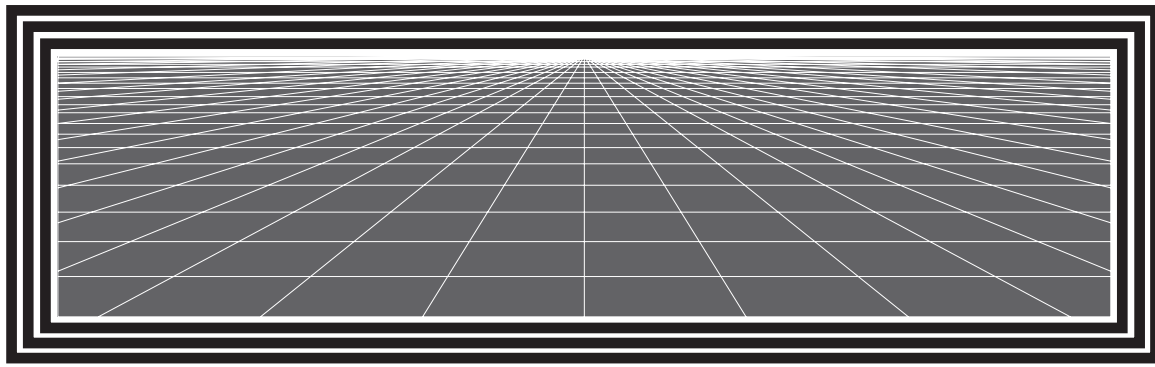
Principiul desfășurării procesului de interiorizare a valorilor este unul deosebit de complex. Pentru studiul nostru, este actuală opinia expusă de același autor [13, pp. 86-87]: interiorizarea definește procesul transformării datelor sociale ale experienței specifice a omenirii în forțele motrice interioare ale comportării omului, care îl îndeamnă la acțiuni pozitive și îl rețin de la săvârșirea celor negative. Cercetătorul ajunge la concluzia că inte-

riorizarea nu este doar o asimilare a ideilor sociale, ci și devenirea acestor idei dominante, reglatoare a modului de viață al omului. Ideile sociale devin interiorizate când stăpânesc omul (spre deosebire de cazul când omul își formează cunoștințe și deprinderi). În acest context, se face trimitere la noțiunea de *interiorizare în pedagogie și psihologie*, care reflectă trecerea valorilor sociale în valori individuale.

În concluzie: Convingerea constituie rezultatul unei întemeieri raționale realizate prin tipurile de raționamente analizate de știința logică, care presupune anumite reguli și legi logice, a căror respectare este o condiție indispensabilă a validității. Omul nu se naște cu convingeri, dar le formează pe parcursul existenței și activității sale, de la cea mai fragedă vârstă, când dezvoltarea psihică îi permite să desfășoare anumite acte de devenire rațională, să pătrundă anumite semnificații, să compare, să analizeze și să modeleze anumite situații în procesul reflectării lumii înconjurătoare, care îi oferă informații despre valori, despre atitudini față de valori și despre devenirea personalității în baza valorilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova. În: Monitorul oficial, nr. 319-324, art. 634, 2014.
2. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. București: Polirom, 2008. 400 p.
3. Enciclopedie de filosofie și științe umane. București: All Educational, Deagostini, 2007. 1208 p.
4. Erikson E.H. Copilărie și societate. București: Trei, 2015. 528 p.
5. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 256 p.
6. Inglehart R. Revoluția silențioasă: schimbarea valorilor și stilurilor politice în rândul publicului occidental. București: Polirom, 2005.
7. Kant I. Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii. Iași: Aurora SRL, 1992. 293 p.
8. Krāsiko V. Psihologia socială. București: Europress Group, 2007. 265 p.
9. Maslow A.H. Religii, valori și experiențe de vârf. București: Trei, 2017. 144 p.
10. Maslow A.H. Motivație și personalitate. Ed. a 3-a. București: Trei, 2013. 567 p.
11. Roșca I. Valorile și condiția umană. București: Fundația *România de mâine*, 2014. 330 p.
12. Silistraru N. Etnopedagogie și educație. Chișinău: CEP UST, 2021. 407 p.
13. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176 p.
14. Выготский Л. Психология развития ребенка. Москва: Смысл/Эксмо, 2004. 512 p.



LEADERSHIP EDUCAȚIONAL



Andrei GALBENU

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Inovația pedagogică și schimbarea educațională: tranziția de la școala tradițională la cea inovativă

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.18019720

Rezumat: Educația contemporană se confruntă cu o nevoie urgentă de adaptare la cerințele societății bazate pe cunoaștere, precum și la digitalizare și la formarea competențelor-cheie pentru secolul XXI. Articolul prezintă o analiză comparativă între două paradigme educaționale, școala tradi-

țională și școala inovativă, propunând un model aplicativ de tranziție între acestea, bazat pe teoriile consacrate din literatura de specialitate – difuzarea inovației, managementul inovării, leadershipul transformativ, mentalitatea de inovator și, mai recent, accesul la tehnologie. Se explorează dimensiunile teoretice și practice ale inovării educaționale, evidențiindu-se patru etape fundamentale ale procesului de schimbare: diagnoză, proiectare, implementare și consolidare. Concluziile subliniază importanța leadershipului educațional, a culturii organizaționale reflexive și a formării continue a profesorilor ca factori centrali ai reușitei transformării instituționale.

Cuvinte-cheie: inovație educațională, școală inovativă, managementul inovării, leadership educațional, educație centrată pe elev, transformare instituțională.

Abstract: The education of today is facing an urgent need to adapt to the demands of a knowledge-based society, digitalization, and the development of key 21st-century competencies. The article presents a comparative analysis of two educational paradigms – the traditional school and the innovative school – and proposes an applicable transition model between them. The model is grounded in established theoretical frameworks such as the diffusion of innovation, innovation management, transformative leadership, the innovator's mindset, and, more recently, access to educational technologies. The article explores both theoretical and practical dimensions of educational innovation, highlighting four fundamental stages of the change process: diagnosis, design, implementation, and consolidation. The conclusions emphasize the importance of educational leadership, a reflective organizational culture, and ongoing professional development of teachers as central factors in achieving successful institutional transformation.

Keywords: educational innovation, innovative school, innovation management, educational leadership, student-centered education, institutional transformation.

Modelul tradițional de școală, caracterizat prin structuri rigide, accentul pe transmiterea de conținuturi și o relație ierarhică între profesor și elev, se confruntă în ultimele decenii cu o tot mai profundă criză de relevanță. Într-un context global marcat de transformări sociale, economice și tehnologice accelerate, acest model pare tot mai puțin capabil să răspundă cerințelor reale ale formării viitorilor cetățeni, profesioniști și inovatori.

Tot mai multe cercetări arată că școala trebuie să evolueze dincolo de rolul său instructiv, dezvoltând un mediu de învățare centrat pe elev, bazat pe colaborare, flexibil și ancorat în realitatea socioeconomică actuală [15; 8]. În ultimele două decenii, numeroși autori au argumentat că inovarea în educație reprezintă nu doar o necesitate stra-

tegică, ci și o condiție a sustenabilității sociale. E.M. Rogers definește inovația drept „un proces de difuzare a unei idei percepute ca nouă într-un sistem social”, proces care în școală presupune o transformare treptată a culturii instituționale și a practicilor pedagogice. În acest sens, școala trebuie considerată o organizație a cunoașterii care învață și produce învățare [13]. Unii autori vorbesc despre inovarea în educație ca despre o nouă disciplină menită să formeze gândirea creativă și competențele de inovare ale elevilor. De asemenea, E. Zhao, A. Hargreaves și M. Fullan subliniază că transformarea educației nu se reduce la introducerea tehnologiei, ci implică dezvoltarea capitalului profesional și a unei culturi a responsabilității partajate. În acest context, școala inovativă devine un ecosistem dinamic, în care profesorul acționează ca designer al învățării, iar elevul – ca participant activ la construcția cunoașterii [15; 9].

Această realitate subliniază nevoia unei tranziții sistemice de la paradigma educațională tradițională către una inovativă, în care accentul cade pe dezvoltarea competențelor, învățarea personalizată, utilizarea tehnologiilor emergente și redefinirea spațiului educațional. Tranziția nu este însă posibilă fără o abordare strategică, care să ia în considerare contextul instituțional, actorii implicați, cultura organizațională și, mai ales, politicile educaționale.

Cadrul teoretic și conceptual. Tranziția de la modelul școlii tradiționale, înțeles ca un spațiu rigid, centrat pe predare și control, către un model educațional inovativ, flexibil și adaptabil, constituie una dintre provocările centrale ale politicilor și managementului educațional contemporan [15; 8].

Școala inovativă nu înseamnă doar integrarea unor tehnologii moderne sau a unor metode alternative, ci presupune o reconstrucție sistemică, care pornește de la schimbarea mentalității educaționale și ajunge până la regândirea spațiilor de învățare, a culturii organizaționale și, mai ales, a politicilor educaționale. Această viziune este susținută de cercetările recente în domeniul pedagogiei centrate pe elev și al competențelor-cheie pentru secolul XXI [1; 4].

Unul dintre fundamentele acestei tranziții este conceptul de *mentalitate inovatoare*, o gândire deschisă spre schimbare, curiozitate, reflecție și curajul de a experimenta, nu doar un răspuns sau o participare pozitivă față de nou, care implică disponibilitatea actorilor educaționali de a explora, a experimenta și a învăța din greșeli [4]. Modelul mentalității inovatoare propune o schimbare de paradigmă centrată pe mentalitatea deschisă spre învățare, colaborare și asumarea riscului. Este un model ușor de înțeles și valorizant pentru cadrele didactice, însă aplicarea sa necesită o cultură instituțională flexibilă și deschidere la nivel de leadership. În

contextul românesc și moldovenesc, el poate fi eficient doar dacă este susținut de formare continuă și autonomie profesională reală.

În mod complementar, modelul difuzării inovației propus de E.M. Rogers explică de ce unele schimbări sunt lente și întâmpină rezistență, evidențiindu-se importanța etapelor de cunoaștere, adoptare, implementare și consolidare [13]. Cercetătorul explică procesul de adoptare a inovației în cinci etape (cunoaștere, persuasiune, decizie, implementare, confirmare) și clasifică actorii în funcție de ritmul de adoptare. Deși foarte robust teoretic, modelul are un caracter general și necesită adaptare contextuală în educație. Este aplicabil în școală doar dacă este integrat într-un cadru strategic cu leadership activ și monitorizare.

Transformarea școlii presupune și un leadership educațional transformațional, capabil să creeze o viziune comună, să mobilizeze echipa și să genereze încredere în potențialul schimbării. M. Fullan și A. Hargreaves susțin dezvoltarea capitalului profesional, o combinație între capitalul uman, prin competențele profesorilor, social, prin relațiile de colaborare, și decizional, prin capacitatea de inovare pedagogică [8; 9; 10]. Modelul propus este unul etapizat, care presupune succesiunea *inițiere – implementare – instituționalizare* și subliniază importanța coerenței între politici educaționale, practici și cultură organizațională. Este cel mai aplicabil în plan sistemic, dar succesul depinde de angajamentul liderilor și de susținerea resurselor. Implementarea completă ar putea fi însă afectată de voința politică și continuitatea instituțională. E. Zhao se concentrează pe ideea unei educații personalizabile, antreprenoriale și orientate spre creativitate, în care fiecare elev este încurajat să-și dezvolte un profil unic, nu să se conformeze unor standarde uniforme, o schimbare de paradigmă în care curriculumul este flexibil, învățarea este conectată global, iar succesul educațional este definit individual, nu standardizat [13]. Deși viziunea sa este profund relevantă pentru cerințele societății viitorului, aplicarea integrală a modelului presupune un grad ridicat de autonomie instituțională, infrastructură digitală robustă și profesori formați pentru personalizarea învățării. În România și în Republica Moldova, modelul este aplicabil parțial, în special prin inițiative-pilot sau contexte educaționale alternative, dar, pentru a deveni sustenabil, necesită reforme curriculare și o schimbare profundă în cultura organizațională a școlii.

Modelul inovației deschise propus de H. Chesbrough redefineste modul în care organizațiile inovează, susținând că valoarea maximă este generată atunci când ideile circulă liber între interiorul și exteriorul instituției [3]. Deși conceput inițial pentru mediul de afaceri, acest model devine din ce în ce mai relevant

și în educație, unde colaborarea interinstituțională, parteneriatele cu comunitatea și integrarea expertizei externe pot accelera transformarea școlii. Aplicabilitatea în contextul românesc și moldovenesc este însă limitată de gradul scăzut de autonomie al instituțiilor, de birocrăția excesivă și de absența unor mecanisme de valorificare a inițiativelor locale. Cu toate acestea, principiile inovației deschise pot fi adaptate prin proiecte de colaborare școală – universitate, laboratoare de inovare educațională sau rețele profesionale deschise între cadrele didactice.

Un alt pilon al acestei schimbări este tehnologia educațională, care nu trebuie percepută ca o soluție în sine, ci ca un mediu de facilitare a învățării. Studiile recente arată cum utilizarea judicioasă a inteligenței artificiale (IA), a platformelor adaptive și a instrumentelor în bază de jocuri de calculator poate susține învățarea personalizată, autonomia elevului și formarea de competențe complexe [2]. Însă pentru ca aceste transformări să devină sustenabile, ele trebuie sprijinite de politici educaționale adaptive, care să ofere autonomie curriculară, formare continuă și resurse flexibile [3].

Din perspectivă strict pedagogică, Sorin Cristea propune o conceptualizare riguroasă a inovației pedagogice, pe care o definește ca fiind un „produs creativ de nivel superior”, rezultat al unui proces multistratificat și validat prin originalitate și relevanță socială [5]. Autorul subliniază importanța trecerii de la creativitatea expresivă, individuală spre forme de inovație confirmate la nivelul sistemului educațional, cu impact asupra reformei, planificării curriculare și practicii didactice. Astfel, creează un cadru teoretic solid pentru înțelegerea proceselor inovatoare în educație, însă, totodată, ridică o serie de întrebări privind aplicabilitatea, validarea și condițiile reale de apariție a acestor procese în contextul practic.

O primă întrebare esențială este dacă un produs educațional considerat inovator într-un context local, precum o metodă didactică aplicată cu succes într-o școală, poate fi recunoscut drept inovație autentică în absența validării la nivel de sistem. Deși validării sociale i se acordă un rol central, este legitim să considerăm că inovația poate apărea și sub forme emergente, localizate, care își dovedesc valoarea în contexte restrânse, urmând un proces de extindere graduală. Un astfel de produs, chiar dacă nu este imediat recunoscut instituțional, poate avea efecte transformative reale, constituind un germen al unei schimbări sistemice viitoare.

O a doua întrebare problematizează tocmai acest accent pe validare. Poate el deveni inhibitiv pentru creativitatea spontană a profesorilor, încurajând conformismul și descurajând asumarea de riscuri? Într-un sistem educațional marcat de presiuni normative, standardizări și audituri, accentul pe ceea ce

este „aprobat” riscă să transforme inovația într-un act birocratic, controlat de sus, în loc să o încurajeze ca expresie autentică a reflecției pedagogice. Profesorii pot ezita să propună soluții originale, dacă acestea nu corespund direcțiilor oficiale sau nu au șansa de a fi recunoscute formal. Se poate dovedi esențial ca ideea de validare să nu fie impusă ca filtru prealabil al creativității, ci mai degrabă ca un proces deschis, care recunoaște valoarea inițiativelor pedagogice autentice, chiar și atunci când acestea se află într-o fază incipientă sau marginală.

Un alt aspect important care merită problematizat este măsura în care sistemul educațional actual oferă condiții reale pentru ca o inovație pedagogică să se constituie autentic, prin parcurgerea celor patru faze esențiale aduse în discuție de Sorin Cristea, și anume pregătirea, incubarea, înțelegerea și verificarea. În realitate, aceste faze presupun un proces de reflecție profundă, de documentare riguroasă, de interiorizare a cunoașterii și de validare socială, care nu se poate desfășura în condițiile unei culturi educaționale dominate de urgențe, standardizări și presiuni administrative. Astfel, se poate susține că, deși în teorie sistemul educațional declară sprijin pentru inovare, în practică parcurgerea autentică a acestor faze creative este rareori posibilă fără spații protejate pentru reflecție, autonomie profesională și o cultură a experimentării asumate. Aceasta sugerează nevoia de reconstrucție nu doar a conținuturilor curriculare, ci și a climatului instituțional în care inovația pedagogică poate apărea și ar fi recunoscută.

Model aplicativ de tranziție de la școala tradițională la școala inovativă. Analiză și discuții. Tranziția către o școală inovativă presupune, așadar, și reconfigurarea spațiului educațional, atât fizic, cât și digital, transformarea culturii organizaționale, accentul pe învățare prin colaborare și proiecte interdisciplinare, precum și un curriculum flexibil, centrat pe dezvoltarea de competențe transversale. Transformarea unei instituții educaționale tradiționale într-una inovativă nu se produce spontan și nici exclusiv prin voință administrativă, ci necesită un proces gradual, bine fundamentat teoretic, cuprinzător și adaptat contextului organizațional. Pornind de la cadrul teoretic amintit, poate fi propus un posibil model de tranziție, care presupune etape clare de transformare instituțională și care poate fi adaptat în diverse contexte educaționale, dincolo de granițele formale ale sistemelor centralizate, integrând atât dimensiunea pedagogică, cât și pe cea de leadership, politică educațională și cultură instituțională.

Modelul posibil de tranziție pornește de la necesitatea unei diagnoze instituționale realiste, ajungând până la instituționalizarea inovației ca element identi-

tar. Figura 1 sintetizează acțiunile esențiale pentru fiecare fază și evidențiază implicațiile posibile, reflectând o abordare strategică, dar flexibilă, a transformării educaționale.

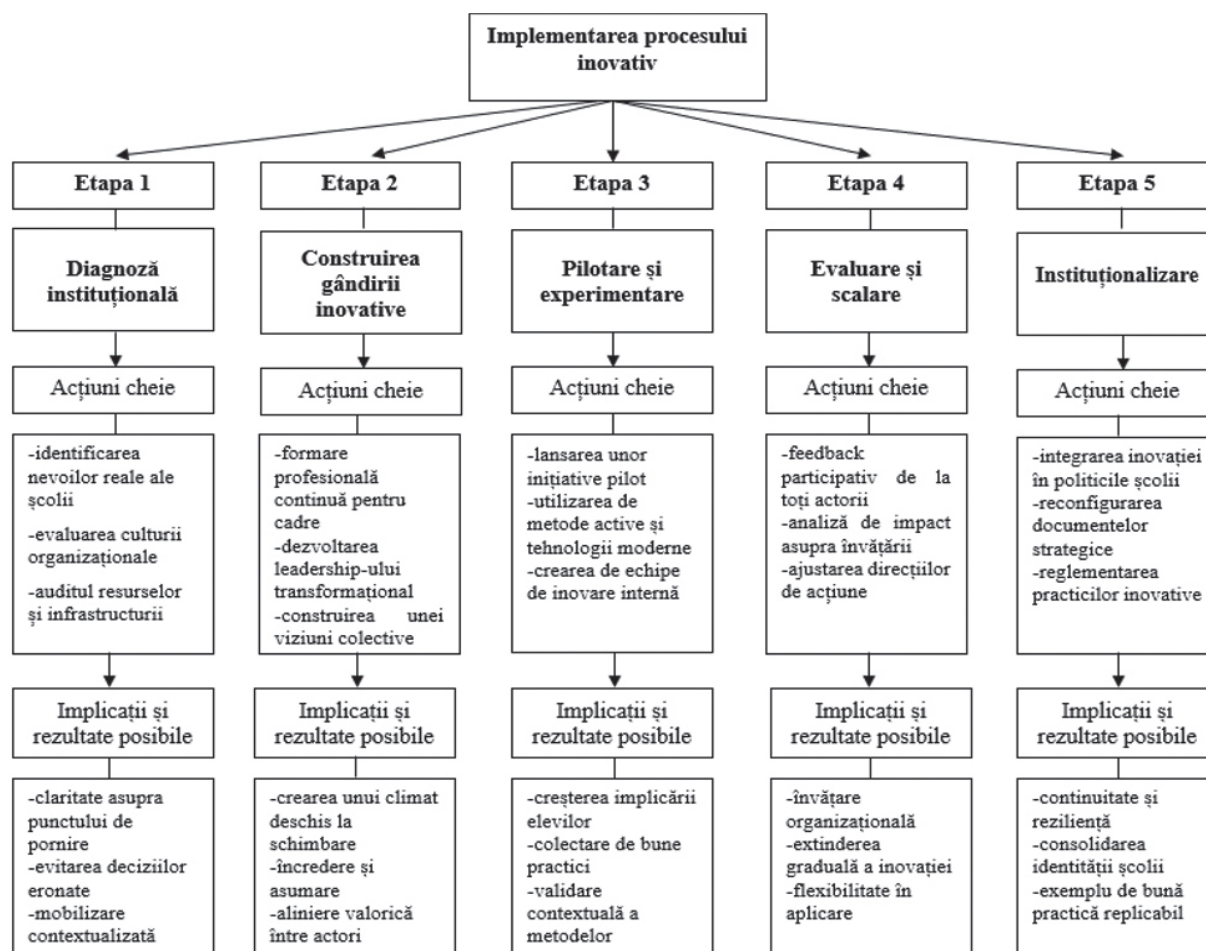


Figura 1. Implementarea procesului inovativ

Acest model nu trebuie înțeles ca un traseu linear, ci ca un cadru dinamic ce poate fi îmbunătățit și permanent adaptat, în care etapele pot coexista, iar feedbackul constant joacă un rol vital. De asemenea, succesul tranziției depinde de contextul local, de cultura comunității educaționale și de gradul de autonomie oferit școlii în procesul decizional. În centrul acestui model rămâne ideea că transformarea educațională nu este un scop în sine, ci un proces continuu de adaptare la nevoile reale ale elevului și ale societății.

Modelul oferă o abordare etapizată, sistemică și adaptabilă, care răspunde atât cerințelor unei educații centrate pe elev, cât și realităților instituționale din mediile școlare excesiv birocratizate.

Etapele propuse, de la diagnoza instituțională la instituționalizarea inovației, reflectă logica unei schimbări sustenabile, în care transformarea nu este impusă vertical, ci construită în interiorul comunității școlare. Spre deosebire de reformele de tip „de sus în jos”, frecvent întâlnite în politicile educaționale, acest model propune valorificarea principiilor schimbării distribuționale și ale leadershipului transformațional, subliniind importanța implicării tuturor actorilor: profesori, elevi, părinți, echipă managerială și parteneri comunitari. De asemenea, analiza relevanței acestui model în contextul românesc scoale în evidență câteva provocări specifice: persistența unei culturi școlare rezistente la schimbare, accentul încă predominant pe evaluări standardizate și lipsa unui cadru curricular suficient de flexibil pentru personalizarea învățării. Contextul educației românești este aplicabil, în mare măsură, și sistemului educațional din Republica Moldova.

Pentru ca modelul să poată produce tranziția de la școala tradițională la școala inovativă, se consideră necesare in-

tervenții suplimentare, coordonate pe mai multe paliere:

- 1) *politici educaționale* – nevoia de flexibilizare a cadrului normativ pentru a permite experimentarea didactică, dezvoltarea curricula locale și autonomia reală a unităților școlare în alegerea resurselor, metodelor și în organizarea spațiului de învățare;
- 2) *nivel organizațional* – cultivarea unei culturi a colaborării și învățării profesionale între cadrele didactice; programele de formare nu trebuie să rămână teoretice, ci să ofere sprijin aplicativ, coaching și mentorat pentru profesori în tranziție spre practici inovative;
- 3) *nivel comunitar* – parteneriate cu mediul economic, universitar și ONG-uri pentru atragerea de resurse, know-how și modele de bună practică; în multe cazuri, schimbarea a venit de jos în sus, prin inițiative ale unor directori de școală vizionari sau colective pedagogice curajoase;
- 4) *nivel curricular* – adaptarea conținuturilor și metodelor la nevoile și interesele reale ale elevilor; personalizarea învățării, integrarea tehnologiei și promovarea învățării bazate pe proiecte trebuie susținute prin infrastructură, timp alocat și libertate metodologică.

În ansamblu, discutarea modelului propus aduce în prim-plan ideea că inovarea în educație nu se produce printr-un act singular de voință, ci printr-un proces reflexiv, construit pe încredere, leadership distribuit și implicare comunitară. Tranziția către școala inovativă nu este doar o opțiune strategică, ci o necesitate sistemică.

În concluzie: Tranziția de la școala tradițională, cu accentul pe transmiterea controlată a cunoștințelor și pe evaluarea standardizată, către o școală inovativă, centrată pe dezvoltarea competențelor, pe învățare personalizată și pe integrarea tehnologiei, reprezintă nu doar o aspirație teoretică, ci și o necesitate sistemică urgentă. Schimbările sociale, economice și culturale ale secolului XXI impun reconceptualizarea educației în termeni de relevanță, adaptabilitate și sustenabilitate.

Inovația educațională nu este un rezultat al hazardului. Este rezultatul unei construcții atente, etapizate, susținute de viziune, strategie și implicare colectivă. Modelul propus poate deveni un instrument valoros pentru actorii din educație care înțeleg că viitorul școlii nu mai poate fi o copie a trecutului, ci trebuie să fie proiectat conștient, prin colaborare și orientat spre competențele viitorului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Abdulraheem A., Vassileva J. Pedagogical Innovation through Adaptive Learning Platforms. În: Journal of Educational Technology Research, Vol. 42 (2), 2025, pp. 110-128.
2. Cabanillas-García F. et al. Student-centered Learning in Post-pandemic Schools. În: Education and Information Technologies, Vol. 29 (1), 2024, pp. 55-78.
3. Chesbrough H. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. Boston: Harvard Business Review Press, 2006. 272 p.
4. Couros G. The Innovator's Mindset: Empower Learning, Unleash Talent, and Lead a Culture of Creativity. San Diego: IMPress, 2015. 252 p.
5. Cristea S. Inovația în educație. În: Didactica Pro..., nr. 4 (80), 2013, pp. 53-56.
6. Dulcie P. The Innovator's Mindset: Reflections from Practice. În: Couros G. (ed.) The Innovator's Mindset Companion. San Diego: IMPress, 2018, pp. 125-140.
7. EBSCO Academic Search Premier. Educational Transformation and Innovative Models in Eastern Europe. EBSCOhost. 2024. Pe: <https://search.ebscohost.com/login.aspx>
8. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2016. 336 p.
9. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press, 2012. 172 p.
10. Hargreaves A., Harris A. Performance Beyond Expectations: Educational Leadership in Challenging Circumstances. În: Fullan M. et al. Leading Change. New York: Jossey-Bass, 2014, pp. 203-218.
11. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Managementul inovării. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2022. 198 p.
12. OECD. Trends Shaping Education 2021. Paris: OECD Publishing, 2021. 132 p.
13. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. 5th ed. New York: Free Press, 2003. 512 p.
14. Serdyukov P. Innovation in Education: What Works, What Doesn't, and What to Do about It? În: Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, vol. 10 (1), 2017, pp. 4-33.
15. Zhao Y. World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial students. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012. 280 p.



dr., lect. univ., Universitatea de Stat Alecu Russo
din Bălți

Blogul axiologic ca vector al învățării experiențiale digitale: între conștientizare cognitivă și consolidare comportamentală*

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.18019757

Dorina PUTINĂ

Rezumat: Articolul explorează impactul blogurilor educaționale cu orientare axiologică, precum axioblog.md, asupra formării valorilor și atitudinilor tinerilor în context digital. Fundamentată pe teoria autodeterminării, teoria acțiunii raționale și teoria învățării sociale, analiza evidențiază modul în care lectura și reflecția online pot stimula autonomia, competența și relaționarea. Blogul axiologic este conceptualizat ca un spațiu reflexiv și interactiv care susține dezvoltarea unei mentalități de creștere, gândirea critică și autoeficacitatea prin modelare vicariantă. Procesul de învățare este descris prin patru etape: conștientizare cognitivă, modelare, experimentare asistată și consolidare comportamentală. Concluziile subliniază rolul blogului ca instrument inovator de formare socioprofesională, capabil să transforme reflecția valorică în comportamente durabile și să contribuie la dezvoltarea comunităților educaționale orientate spre valori.

Cuvinte-cheie: blog axiologic, învățare digitală, mentalitate de creștere, gândire critică, autoeficacitate, educație valorică, dezvoltarea tinerilor.

Abstract: The article explores the role of value-oriented educational blogs, exemplified by axioblog.md, in fostering young people's attitudes and behaviors in the digital age. Drawing on the self-determination theory, the theory of reasoned action, and the social learning theory, the study shows how online reflection promotes autonomy, competence, and relatedness. Axiological blogs are framed as interactive spaces that encourage a growth mindset, critical thinking, and self-efficacy through vicarious modeling. The process unfolds in four stages: cognitive awareness, modeling, assisted experimentation, and behavioral consolidation. Findings highlight the blog's potential as an innovative tool for transforming reflection into sustainable practices and for strengthening value-based educational communities.

Keywords: axiological blog, digital learning, growth mindset, critical thinking, self-efficacy, value-based education, youth development.

În ultimele două decenii, era digitală a reconfigurat fundamental modul în care indivizii accesează informația și își construiesc sistemele de valori și atitudini. Printre multiplele canale media emergente, blogul s-a impus ca un instrument hibrid, situat la intersecția dintre jurnalismul personal, discursul academic specializat și comunicarea comunitară [8]. Spre deosebire de mass-media tradițională, blogurile oferă o platformă pentru voci autentice, experiențe personale și analize de nișă, creând o relație parasocială unică între autor și cititor [7]. În contextul

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Valorificarea blogului ca instrument de comunicare online pentru educația axiologică a adolescenților în perspectiva formării stilului existențial și dezvoltării durabile*, cifrul 24.80012.0807.13SE, concursul *Stimularea excelenței în cercetare 2024-2025*, ANCD.

transformărilor educaționale generate de digitalizare, blogurile au devenit instrumente tot mai utilizate pentru învățare și colaborare – platforme privilegiate de reflecție și dialog [9].

Blogul ca instrument educațional poate fi definit ca un spațiu electronic individual sau colectiv, care permite partajarea de informații, idei, opinii, materiale și referințe. El este configurat, așadar, ca un mediu virtual pentru lectura și producerea de texte scurte, care pot fi comunicate, puse sub semnul întrebării și comentate de alți cititori.

Blogul axiologic poate fi utilizat nu doar ca spațiu de comunicare, ci și ca mediu de valorizare a experiențelor, de explorare a semnificațiilor și de consolidare a atitudinilor și a valorilor educaționale. În acest sens, blogul devine un laborator de idei, unde elevii și cadrele didactice își dezvoltă capacitatea de reflecție, spiritul critic și competențele socioemoționale [3]. Într-un context educațional marcat de nevoia de autodeterminare socială și profesională, un blog axiologic are potențialul de a oferi resurse valoroase pentru tineri, încurajându-i să-și clarifice valorile, să-și exprime opiniile și să se integreze în comunități de practică.

Orientarea tinerilor în sistemul de valori reprezintă o necesitate esențială și presupune o pregătire chibzuită, având în vedere faptul că dezvoltarea umanității este un proces complex, determinat de interdependența mai multor factori [2, p. 56]. Lectura blogurilor axiologice, precum *axioblog.md*, poate răspunde unor nevoi și preocupări fundamentale ale tinerilor aflați în proces de formare personală și profesională. Literatura de specialitate descrie adolescența și tinerețea ca intervale critice de construcție identitară, de explorare axiologică și de adaptare socială [7], iar utilizarea resurselor educaționale digitale cu orientare valorică poate deveni o cale relevantă de sprijin în acest proces.

Conform *teoriei autodeterminării* [10], dezvoltarea motivației intrinseci depinde de satisfacerea a trei nevoi psihologice fundamentale: *autonomia*, *competența* și *relaționarea*. Platforma *axioblog.md* răspunde acestor nevoi prin mecanisme educaționale și sociale concrete:

- Autonomia este susținută prin posibilitatea tinerilor de a alege temele de reflecție, de a formula opinii proprii și de a-și exprima valorile într-un cadru deschis, non-coercitiv.
- Competența este consolidată prin exercițiul scrierii publice și al argumentării critice, activități care sporesc sentimentul de eficacitate personală și profesională.
- Relaționarea este facilitată prin interacțiunile constante cu colegii și profesorii, care generează un sens al apartenenței la o comunitate axiologică și educațională.

Astfel, lectura și reflecția valorică desfășurate în

cadrul *axioblog.md* nu se limitează la dimensiunea personală, ci contribuie direct la conturarea unor direcții profesionale și la *construirea reperelor valorice* ce pot fundamenta cariere viitoare. În acest sens, blogul axiologic se dovedește a fi un instrument inovator de *formare și autoformare*, integrând educația valorică în procesul de dezvoltare socială și profesională a tinerilor.

Cercetătorul C.S. Dweck subliniază importanța adoptării unei mentalități de creștere, care promovează ideea că abilitățile pot fi dezvoltate prin efort și învățare. Lectura blogurilor, care oferă perspective și sfaturi utile, poate ajuta cititorii să dezvolte o mentalitate de creștere. Aceasta poate conduce la schimbări pozitive în atitudini și comportamente, încurajând cititorii să se implice mai activ în autoperfecționare [4]. O asemenea abordare subliniază valoarea reflecției și a învățării continue în cadrul dezvoltării personale.

Influența blogurilor asupra cititorilor poate fi interpretată prin intermediul unor teorii consacrate din psihologia socială și științele comunicării, care explică modul în care informația mediatică modelează convingeri, atitudini și comportamente. Două dintre cele mai relevante sunt *teoria acțiunii raționate* (*Theory of Reasoned Action*) și *teoria învățării sociale* (*Social Learning Theory*).

Formulată de Ajzen și Fishbein, *teoria acțiunii raționate* (TRA) susține că intențiile comportamentale ale indivizilor sunt rezultatul interacțiunii dintre *atitudini* și *normele subiective*. Atitudinile reflectă evaluările pozitive sau negative ale unei persoane față de un comportament, în timp ce normele subiective derivă din percepția presiunii sociale exercitate de grupurile de referință [9]. Aplicată la contextul blogurilor axiologice, TRA sugerează că *lectura unui conținut valoric* poate modifica atitudinile cititorilor (prin expunerea la argumente și reflecții etice) și poate reconfigura normele subiective (prin internalizarea opiniilor exprimate în comunitatea de cititori). În consecință, cititorii sunt mai predispuși să-și formeze intenții comportamentale pozitive și să adopte conduite prosociale. Studiile empirice din domeniul mass-media digitale confirmă că expunerea la conținuturi persuasiv-educative are un impact semnificativ asupra intențiilor și atitudinilor, ceea ce validează aplicabilitatea TRA în analiza blogurilor educaționale [5].

Trecerea de la schimbarea cognitivă la acțiunea concretă reprezintă un proces complex, ce presupune nu doar restructurări la nivel atitudinal, ci și mecanisme de consolidare a motivației și a convingerii privind capacitatea personală de a implementa schimbarea. Conform teoriei autoeficacității a lui A. Bandura [1], percepția individului asupra propriei competențe de a organiza și executa cursul unei acțiuni influențează direct probabilitatea de inițiere și persistență în comportamentul vizat. Astfel, simpla conștientizare cognitivă a unui model de

gândire sau a unei strategii nu garantează transformarea în comportament; este necesară consolidarea autoeficacității prin experiențe vicariante și exemple practice. Așadar, prin relatări transparente și detaliate ale propriilor experiențe – de la implementarea unor tehnici de gestionare a timpului (de exemplu, procedeul *Pomodoro*) până la adoptarea unor strategii de învățare autoreglată sau de adaptare socioprofesională – aceștia devin *modele de rol credibile*. Credibilitatea derivă nu doar din statutul profesional al autorului, ci și din congruența dintre mesaj și practică, precum și din disponibilitatea de a împărtăși dificultățile întâmpinate.

Prin expunerea cititorilor la un proces narativ care include atât obstacolele, cât și soluțiile aplicate se creează condițiile optime pentru învățarea vicariantă (observațională). Aceasta presupune că indivizii își dezvoltă noi comportamente nu doar prin experiență directă, ci și prin observarea acțiunilor altora și a consecințelor acestora [1]. Din perspectivă psihosocială, acest mecanism reduce nivelul de incertitudine, normalizează eșecul ca etapă firească a învățării și întărește convingerea că schimbarea este realizabilă.

Resursele digitale specifice – articolele de tip *how-to*, tutorialele interactive și studiile de caz bazate pe experiențe personale – dobândesc în acest cadru o valoare pedagogică semnificativă. Ele oferă nu doar informație declarativă, ci și ghiduri procedurale și exemple de aplicare contextualizată, sprijinind trecerea de la intenție la acțiune. Potrivit lui S. Sundar și C. Nass [13], caracterul instructiv și persuasiv al acestor resurse derivă din combinația dintre simplitatea explicării, relevanța personală și accesibilitatea imediată a informațiilor. Astfel, cititorii nu se limitează la acumulare cognitivă, ci dispun de un cadru pragmatic pentru internalizarea și experimentarea unor comportamente noi [13].

În consecință, blogurile specializate funcționează ca „laboratoare narative” de experimentare indirectă, în care cititorii pot anticipa, planifica și testa comportamente, reducând riscurile percepute și crescând șansele de reușită. Această dimensiune aplicativă le conferă o valoare unică în raport cu alte forme de diseminare a cunoașterii, fiind mai apropiată de logica învățării experiențiale și de consolidarea autoeficacității prin practici observabile și reproductibile.

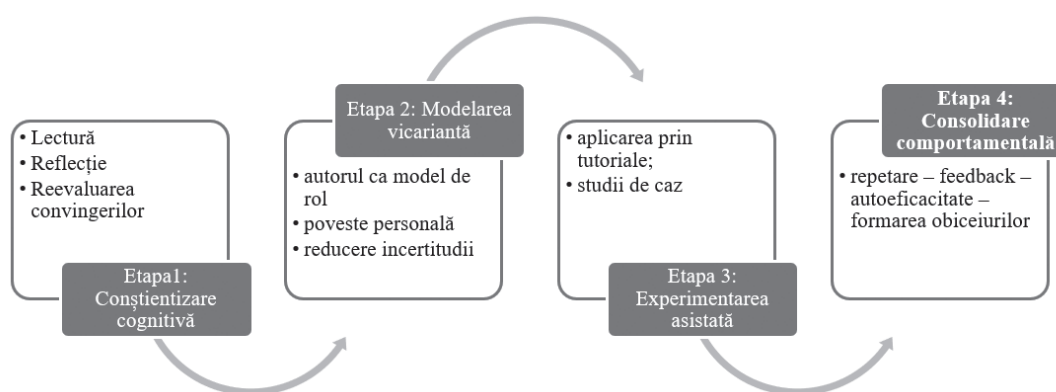


Figura 1. Trecerea de la schimbarea cognitivă la acțiune prin consolidarea autoeficacității

Analiza calitativă a corpusului de texte publicate pe platforma *axioblog.md* relevă un model ciclic al trecerii de la schimbare cognitivă la acțiune, proces conceptualizat în Figura 1. Modelul este structurat în patru etape interdependente, care descriu mecanismele psihosociale prin care expunerea la conținut educațional online se transformă în comportamente observabile și durabile.

Prima etapă, *conștientizarea cognitivă*, marchează începutul procesului de restructurare atitudinală. Cititorii iau contact cu informații noi prin lectură și reflecție, fiind provocați să-și reevalueze convingerile anterioare. În această fază, se activează mecanismele de persuasiune narativă și de autorefecție, care declanșează internalizarea unor perspective alternative asupra învățării și dezvoltării personale [7].

A doua etapă, *modelarea vicariantă*, este susținută de rolul pe care autorii de blog îl joacă drept modele credibile. Conform *teoriei învățării sociale* [1], indivizii își formează noi comportamente prin observarea și imitarea modelelor relevante. Relatările autentice, care includ atât succese, cât și obstacole depășite, reduc incertitudinea și cresc încrederea cititorilor că schimbarea este posibilă.

Etapa a treia, *experimentarea asistată*, facilitează trecerea de la intenție la practică. Resursele precum articolele *how-to*, tutorialele și studiile de caz constituie un tip de *scaffolding digital* adaptat la mediul online, oferind suport pentru aplicarea treptată a cunoștințelor. În această fază, autoeficacitatea se consolidează prin experiențe controlate, care reduc riscul de eșec și favorizează învățarea prin încercări succesive [15].

În final, *consolidarea comportamentală* se produce prin repetarea acțiunilor, asociată cu feedback și consolidarea autoeficacității [1]. Odată ce comportamentele devin internalizate, acestea se transformă în obiceiuri transferabile în contexte variate – educaționale, profesionale sau sociale. Astfel, blogurile specializate nu se limitează la transmiterea de informații, ci creează condiții pentru dezvoltarea unor practici durabile și orientate spre performanță.

Rezultatele confirmă observațiile din literatura de specialitate, potrivit cărora expunerea la conținuturi online de calitate poate contribui la formarea unor mentalități proactive [7; 14] și la creșterea rezilienței individuale. În plus, mecanismele de modelare comportamentală și de consolidare a autoeficacității, descrise în Figura 1, corelează cu teoriile contemporane privind învățarea mediată digital și educația reflexivă [8].

Așadar, blogurile educaționale pot fi înțelese ca instrumente de *învățare experiențială mediată digital*, capabile să transforme simpla conștientizare cognitivă într-o schimbare comportamentală sustenabilă. Această perspectivă reconfirmă importanța integrării bloggingului reflexiv în practicile educaționale și în strategiile de formare continuă, în vederea cultivării unor indivizi autonomi, rezilienți și orientați spre dezvoltare personală și profesională.

Integrarea acestor două abordări conduce la o înțelegere mai profundă a impactului blogurilor asupra cititorilor. Astfel, lectura blogurilor axiologice poate fi văzută ca un proces dual datorită faptului că cititorii își modifică atitudinile față de gândirea proactivă și învățarea continuă, fiind influențați de normele prezentate în articole și observând aplicarea tehnicilor de productivitate sau metodele de gândire critică pe care aleg să le imite. Această formare nu este pur și simplu teoretică; ea devine efectivă prin intermediul unor exemple bine gândite, prin studii de caz și povești de succes prezentate de autori. Astfel, intensificarea autoeficacității și adaptarea acestor comportamente în viața cotidiană devin nu doar posibile, ci și dorite.

În concluzie: O asemenea sinergie asigură atât *eficacitatea formativă* a blogului (prin schimbarea atitudinilor și intențiilor), cât și *durabilitatea schimbărilor* (prin consolidarea comportamentelor observabile în comunitate), susținând ipoteza că blogurile pot reprezenta instrumente eficiente de formare atitudinală și transformare socială pe trei dimensiuni fundamentale: *cultivarea unei mentalități de creștere, consolidarea autoeficacității prin modelare comportamentală și stimularea gândirii critice și a alfabetizării media*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997.

2. Bețivu A. Formarea stilului existențial al adolescenților în contextul crizei valorilor. Teză de doctorat. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, 2021.
3. Deng L., Allan H. K. Towards a Framework for Educational Affordances of Blogs. În: *Computers & Education*, vol. 56 (2), 2011, pp. 441-451. Pe: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.005>
4. Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House, 2006.
5. Fishbein M., Ajzen I. *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press, 2010.
6. Green M.C., Brock T. C. The role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79 (5), 2000, pp. 701-721. Pe: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
7. Giles D. C. Parasocial Interaction: A Review of the Literature and a Model for Future Research. În: *Media Psychology*, Vol. 4 (3), 2000, pp. 279-302. Pe: https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403_04
8. Hobbs R. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: Aspen Institute, 2010.
9. Hookway N. Entering the Blogosphere: Some Strategies for Using Blogs in Social Research. În: *Qualitative Research*, Vol. 8 (1), 2008, pp. 91-113. Pe: <https://doi.org/10.1177/1468794107085298>
10. Metzger M.J., Flanagin A.J. Credibility and Trust of Information in Online Environments. În: *Journal of Pragmatics*, vol. 59, 2013, pp. 210-220. Pe: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.012>
11. Ryan R.M., Deci Ed. L. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. În: *American Psychologist*, Vol. 55 (1), 2000, pp. 68-78. Pe: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
12. Richardson W. *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2010.
13. Sundar S., Nass C. Conceptualizing Sources in Online News. În: *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 78 (1), 2001, pp. 90-104. Pe: <https://doi.org/10.1177/107769900107800107>
14. West R.E. et al. Enhancing Social Presence in Online Learning through Asynchronous Video. În: *The Internet and Higher Education*, Vol. 36, 2017, pp. 45-53. Pe: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>
15. Yeager D.S., Dweck C. S. Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, Vol. 47 (4), 2012, pp. 302-314.



doctorandă, Universitatea de Stat
Alec Russo din Bălți

The Influence of Interactive Assessment Methods on the Emotional Development of Schoolchildren*

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.18019785

Irina PAIUL

Abstract: The article investigates the influence of interactive assessment methods on the emotional development of schoolchildren. Special emphasis is placed on examining how strategies such as self-assessment, peer assessment, game-based approaches, and the use of digital tools contribute to fostering a positive learning environment and to enhancing empathy, self-confidence, and self-reflective skills. The study further identifies the pedagogical conditions required for the effective implementation of interactive assessment practices and elucidates the mechanisms through which these methods impact the emotional development of learners.

Keywords: emotional development, schoolchildren, interactive methods, assessment, education.

Rezumat: Articolul investighează influența metodelor interactive de evaluare asupra dezvoltării emoționale a elevilor. Se acordă o atenție specială examinării modului în care strategii precum autoevaluarea, evaluarea colegială, abordările bazate pe jocuri și utilizarea instrumentelor digitale contribuie la crearea unui mediu de învățare pozitiv și la îmbunătățirea empatiei, a încrederii în sine și a capacităților de autorefecție. Studiul identifică, de asemenea, condițiile pedagogice necesare pentru implementarea eficientă a practicilor interactive de evaluare și elucidează mecanismele prin care aceste metode influențează dezvoltarea emoțională a elevilor.

Cuvinte-cheie: dezvoltare emoțională, elevi, metode interactive, evaluare, educație.

The modern educational paradigm increasingly focuses on the holistic development of the learner's personality, encompassing not only cognitive but also emotional dimensions. The emotional development of schoolchildren is understood as the process of forming the ability to understand, express, and regulate one's own emotions, as well as to interact with others based on empathy and respect. In the context of digitalization and evolving learning formats, interactive assessment methods have become especially relevant, as they not only measure academic achievement but also stimulate emotional engagement, reflection, and the development of socio-emotional competencies.

Emotional development is a complex, multifaceted process that includes several key components:

- **Emotional awareness** – the ability to recognize and name emotions. This foundational skill emerges in early school years and develops through observation, discussion, and modeling of emotional states.
- **Empathy** – the capacity to understand and share the feelings of others. Empathy helps establish stable social relationships, reduce aggression, and promote altruistic behavior.
- **Self-regulation** – the ability to manage one's emotions, especially in stressful or conflict situations. This skill is critical for successful adaptation within the school environment.
- **Social skills** – the ability to communicate, coo-

perate, resolve conflicts, and build relationships based on trust.

According to Daniel Goleman's theory of emotional intelligence, the development of these components is directly linked to success in learning, professional activity, and personal life. In school practice, emotional development should be integrated into the educational process, including within assessment procedures [4].

Researchers view interactive learning as a special form of organizing cognitive activity, a mode of learning implemented through collaborative interaction in which each participant engages with others, gains new knowledge, answers emerging questions, models different situations, evaluates their own and peers' actions, and participates in cooperative problem-solving [8].

In primary education, interactive assessment represents an innovative format that incorporates tests, assignments, and examinations into the learning process. The purpose of interactive assessment is not control but feedback and correction of students' actions. Teachers employ formative assessment tools to this end. Regular use of such tools fosters students' independence and sense of responsibility for their own learning. All web-based tools can be used as

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Studiarea factorilor determinanți ai evaluării formative la debutul carierei didactice*, cifrul 25.80012.0807.19TC, contract de finanțare nr. 146 TC din 01.08.2025, concursul *Tineri cercetători 2025-2026*.

components of distance and classroom learning activities. Examples include Web 2.0 services such as Edpuzzle, LearningApps, Quizlet, and others. Modern researchers analyze the advantages of integrating digital tools into education and propose effective strategies for implementing interactive methods in everyday teaching practice [1; 8; 10].

The term *interactivity* derives from the English words *inter* (“mutual”) and *act* (“to do”), meaning the ability to interact or engage in dialogue, with a person or a computer [3, p. 84]. Hence, interactive learning can be defined as a special form of organizing cognitive activity through collaborative learning, where every student interacts with others, receives new information, models situations, evaluates actions, and participates in a cooperative search for solutions.

The main goals of interactive learning include: fostering independent research, analysis, and decision-making; developing personal viewpoints, supported by facts and arguments; cultivating the ability to agree or disagree with others respectfully and express one’s stance toward events or phenomena; promoting teamwork, respect for diverse opinions, and tolerance for alternative perspectives.

Interactive methods are based on subject-to-subject relationships, where learners are treated as active agents rather than passive recipients. This approach promotes personal growth, acquisition of new knowledge, and the development of skills through independent inquiry [10]. These methods are superior to passive ones, as they allow students to acquire knowledge without strict limitations, while the teacher acts as a facilitator or coordinator, guiding students through the learning process and deepening their engagement.

The advantages of interactive teaching forms include: generating student interest and motivation; encouraging active participation; ensuring a high retention of learning material; creating success situations; developing self-directed learning; fostering self-analysis and adequate self-assessment; enabling feedback and communication competence development.

Interactive technologies organize the educational process so that every learner contributes to the collective activity through active communication and collaboration. Modern authors describe the effective use of interactive whiteboards, online platforms, and mobile applications to enhance engagement and motivation through innovative resources [2].

Current educational trends require teachers to continuously update their methodological approaches and integrate the latest technologies. One of the key directions in educational innovation is the integration of interactive technologies, which significantly improve the quality of learning and engage students in active cognition.

Primary education holds a special place in a child’s learning trajectory, as this stage lays the foundation for essential skills and attitudes toward learning. Therefore, implementing interactive technologies in primary education

is of particular importance.

According to V. Feoktistova, the essence of interactive technologies lies in creating active interaction between the student, the teacher, and the educational content. Unlike traditional approaches, where students passively receive information, interactive technologies enable active participation, discussion, and creativity [10].

Digital platforms, multimedia resources, and interactive boards make the assessment process more engaging and less stressful. Instead of traditional tests, children can take part in game-based quizzes, online competitions, visual tasks, and collaborative projects, which reduce anxiety, increase motivation, and foster a positive emotional climate.

Individualized learning is another crucial aspect influencing emotional development. Digital tools allow teachers to tailor assignments to students’ preparedness levels, offering flexible pacing and formats. This promotes self-acceptance, confidence, and reduces fear of mistakes.

The diversity of multimedia resources – videos, animations, and simulations – makes assessment more visual and accessible, stimulating creativity and imagination. Such approaches allow the children to express their knowledge in varied formats, fostering emotional responsiveness and empathy. Group activities and collaborative assessment further enhance cooperation, listening, and communication skills – core components of emotional intelligence.

Numerous studies confirm the effectiveness of interactive assessment in supporting emotional development. For instance, A. Kulikova and E. Orel designed a socio-emotional monitoring tool based on IRT theory that tracks progress in empathy, self-regulation, and social responsibility. Its implementation showed that regular use of interactive assessment reduces anxiety and increases emotional awareness in students.

Similarly, R. Belalov and his colleagues conducted research where primary school students participated in interactive games aimed at developing emotional intelligence. The results revealed significant improvements in communication, empathy, and reduced classroom conflict [2].

International studies (e.g. CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) also confirm that integrating social-emotional learning into school curricula enhances academic performance, improves behavior, and lowers stress levels.

For a successful implementation of interactive assessment to support emotional development, several pedagogical conditions must be ensured:

- An emotionally safe environment where students feel accepted, can express emotions freely, and receive support – without punishment or harsh criticism.
- Integration of emotional objectives into curricula, formulating lesson goals not only in cognitive but also in emotional terms (e.g., ‘learning to express

opinions respectfully’).

- Use of digital platforms such as interactive tests, surveys, emotion diaries, and mood trackers to monitor students’ emotional states.
- Teacher training in emotional intelligence, nonviolent communication, and feedback methods.
- Regular reflection through discussions, emotional diaries, and “trust circles”.

The interactive tools used in education can be categorized as passive or active. Passive tools involve learners as recipients of information, such as multimedia videos. Active tools require direct interaction with content through practice, simulation, or software applications. Examples include interactive whiteboards, projectors, online platforms, educational apps, and virtual reality.

In primary school, such tools are highly visual and game-oriented – ranging from LEGO robotics and document cameras to interactive sandboxes and mobile planetariums. Given that around 80% of information is perceived visually, these tools play a vital role in learning.

Common interactive techniques include Microphone (individual response), Brownian Motion (class movement in search of solutions), debates, role play, Fishbowl discussions, rotating trios, pair and small-group work, and Decision Trees.

Interactive assessment platforms commonly used in primary education include:

- **Edpuzzle** – transforms videos into interactive quizzes;
- **Google Classroom Questions** – enables formative questioning and quick checks;
- **Google Forms** – allows surveys and data collection for evaluation;
- **InsertLearning** – turns any webpage into an interactive lesson;
- **Kahoot** – game-based learning and quizzes;
- **Pear Deck** – creates interactive lessons integrated with G Suite tools;
- **Plickers** – enables assessment without student devices;
- **Quizlet and Quizlet Live** – flashcards and team-based quizzes;
- **Socrative** – facilitates quizzes, feedback, and formative assessment.

Assessment remains one of the central elements of modern teaching and learning. The effectiveness of instructional management depends largely on how well assessment is organized. Interactive assessment, as a contemporary pedagogical instrument, aligns with educational objectives focused on personalized learner support. It enhances student autonomy and helps each learner identify effective strategies for personal academic growth.

Thus, interactive assessment methods are not merely an alternative to traditional knowledge control; they serve as a

powerful means of nurturing students’ emotional maturity. These methods foster empathy, self-regulation, social responsibility, and self-confidence. Within a humanistic model of education, they become an integral part of pedagogical practice, ensuring holistic personality development and cultivating essential life skills for the 21st century.

REFERENCES:

1. Belalov R. et al. Interactive games as a means of developing emotional intelligence in primary school children. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023.
2. Belyaeva L. A. Interactive learning tools: A textbook for universities. Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. ISBN 978-5-534-10853-8.
3. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC I. Creangă, 2012. 240 p.
4. Feoktistova V. Research and project activities of primary school students: Recommendations and projects. Volgograd: Uchitel Publishing, 2015. ISBN 978-5-222-16618-5.
5. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Moscow: Mann, Ivanov & Ferber, 2019.
6. Kamalova L. A., Kamalieva L. R. Interactive technologies in the work of primary school teachers. In *Stimulating the innovative development of society in a strategic period: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Samara, 2018, pp. 123-126.
7. Kruglikov V. N. Interactive learning in higher education: Problems and prospects. In: *Scientific and Technical Bulletin of SPbSPU. Humanities and Social Sciences*, 4, 2013, pp. 66-72. Pe: <https://surl.lu/wfivts> (Accessed January 7, 2025).
8. Kulikova A.A., Orel E.A. Development and testing of a tool for assessing social and emotional development in secondary school. *Experimental Psychology*, Vol. 14 (3), 2021, pp. 202-216.
9. Pomelova M. Interactive learning tools in an innovative educational environment. In: *Bulletin of the Moscow State Regional University (Pedagogy Series)*, No. 4, 2011, pp. 177-181.
10. Шишкина Ю.М., Гаттарова Л.Х., Исламов А.Э. Классификация и инструменты современных цифровых технологий в образовании. В: *Актуальные исследования*, 47 (74), 2021, pp. 136-138. Pe: <https://surl.li/lmhda>
11. Volkova L. V., Zanina K. A. Interactive teaching methods for primary school students: Algorithm for designing an interactive task. In: *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, Vol. 1 (91), 2021, pp. 56-71. ISSN 2073-8536.



Elena CREANGĂ

dr., conf. univ., Universitatea de Studii Europene
din Moldova

Integrarea medierii școlare ca direcție strategică pentru consolidarea educației incluzive*

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.18019808

Rezumat: Educația incluzivă presupune crearea unor contexte de învățare echitabile, în care diversitatea elevilor este valorizată și susținută prin practici pedagogice adaptate. În acest cadru, medierea școlară devine un instrument strategic pentru prevenirea și soluționarea conflictelor, oferind un mecanism de remediere bazat pe dialog, cooperare și responsabilizare. Articolul examinează rolul medierii în diminuarea tensiunilor școlare, în promovarea comunicării nonviolente și în dezvoltarea abilităților socioemoționale ale elevilor. Rezultatele evidențiază faptul că medierea contribuie la crearea unui climat educațional sigur, empatic și incluziv, facilitând participarea tuturor actorilor implicați și reducând comportamentele conflictuale. Prin integrarea medierii ca direcție strategică, școala consolidează cultura incluziunii și își optimizează capacitatea de a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.

Cuvinte-cheie: mediere școlară, educație incluzivă, prevenirea conflictelor, soluționarea conflictelor, abilități socioemoționale, comunicare nonviolentă.

Abstract: Inclusive education requires the creation of equitable learning environments in which student diversity is valued, supported, and integrated through adaptive pedagogical practices. Within this context, school mediation emerges as a strategic instrument for preventing and resolving conflicts, offering a restorative mechanism grounded in dialogue, cooperation, and shared responsibility. This article examines the role of mediation in reducing school tensions, promoting nonviolent communication, and enhancing students' socio-emotional skills. The analysis highlights that mediation contributes to a safer, more empathetic, and inclusive educational climate by facilitating the active participation of all educational actors and mitigating conflictual behaviors. By integrating mediation as a strategic direction, schools strengthen their culture of inclusion and improve their capacity to respond effectively to the diverse needs of learners.

Keywords: school mediation, inclusive education, conflict prevention, conflict resolution, socio-emotional skills, nonviolent communication.

Introducere. La sfârșitul secolului al XX-lea, incluziunea educațională a căpătat o altă conotație, inspirată de idealurile umaniste și de progresul realizat în relația dintre cercetarea educațională și cea a neuroștiințelor (care a lărgit cunoștințele despre abilitățile educaționale ale persoanelor cu dizabilități sau cu alte CES). Cercetătorii B.-H. Almășan și A. Dumitrache subliniază că *evaluarea complexă a copiilor cu dizabilități și/sau cu CES reprezintă un proces prin care se realizează cunoașterea multidimensională a acestora – medicală, psihologică, educațională și socială*, accentuând faptul că, familia și școala, prin cadrele didactice care interacționează nemijlocit cu copiii, au un rol esențial în facilitarea integrării și incluziunii acestei categorii de elevi [15, p. 159].

În ultimele decenii, în literatura din domeniu întâlnim sintagma *școală pentru diversitate*, echivalentul *școlii pentru toți*, care reprezintă dezideratul maximei flexibilități și toleranțe la nivelul clasei, al școlii și al sistemului educațional privind diferențele fizice, socioculturale, lingvistice și psihologice existente între copii/elevi. Astfel, școala pentru diversitate/școala pentru toți se bazează pe abordarea incluzivă a educației. Din această perspectivă, *misiunea școlii* este de a le oferi tuturor copiilor posibilitatea de a învăța în funcție de capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate.

În mediile incluzive, *conflictele* pot apărea din diferențe individuale, bariere de comunicare sau percepții inegale, iar modul în care sunt gestionate influențează calitatea climatului educațional. În același timp, *conflictele care apar în grupuri diverse* nu sunt semne ale eșecului incluziunii, ci expresia firească a interacțiunilor dintre elevi cu stiluri, ritmuri și nevoi diferite. Ele pot semnala bariere de comunicare, percepții distorsionate, frustrări sau dificultăți de adap-

* Acest articol este publicat cu susținerea financiară a Uniunii Europene, prin intermediul proiectului *Medierea ca metodă de soluționare a conflictelor școlare*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD. Opiniile exprimate în articol nu prezintă în niciun caz punctul de vedere oficial al Uniunii Europene sau al PNUD.

tare. Gestionate inadecvat, conflictele pot afecta accesul și participarea, diminuând sentimentul de apartenență și generând excludere sau marginalizare. De aceea, *abordarea incluzivă* reclamă mecanisme eficiente de gestionare a conflictelor, precum medierea, care transformă tensiunile într-o oportunitate de clarificare, exprimare emoțională, reconectare și învățare socioemoțională. Într-o școală cu adevărat incluzivă, prevenirea și soluționarea conflictelor constituie parte integrantă a unui climat sigur, cooperant și favorabil dezvoltării tuturor elevilor.

Astfel, *medierea* devine o resursă strategică ce transformă conflictul într-o oportunitate de învățare, dialog și reconectare. Prin facilitarea comunicării și prin promovarea responsabilității reciproce, medierea contribuie la consolidarea culturii incluziunii și la reducerea tensiunilor interpersonale. Aceste procese se înscriu în scopul fundamental al școlii din perspectiva abordării incluzive, care poate fi definit pe două direcții complementare: 1) asigurarea accesului la educație pentru toți copiii, indiferent de particularitățile individuale; 2) asigurarea calității educației pentru toți copiii, prin crearea unui mediu echitabil, sigur și adaptat diversității.

Cercetătorul Vl. Guțu afirmă că asigurarea accesului la educație înseamnă garantarea dreptului fiecărui copil de a participa la procesul de învățare, indiferent de trăsăturile individuale sau de abaterile ritmului și stilului de dezvoltare de la normele sociale prestabilite. Potrivit autorului, accesul se referă la posibilitatea reală a copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale școlii, iar participarea implică dezvoltarea unui autentic sentiment de apartenență la grup, la o comunitate de învățare, în care copilul devine parte activă a procesului [5, p. 235]. În acest sens, Vl. Guțu subliniază că școala are responsabilitatea de a crea condițiile necesare și de a identifica modalități pedagogice și organizatorice care să faciliteze învățarea individuală și socială pentru fiecare copil, astfel încât acesta să poată răspunde în mod favorabil cerințelor educaționale.

Pentru a crește șansele de rezolvare a conflictelor, se analizează formele de intervenție, în funcție de nivelul de manifestare a conflictului, de impactul scontat, de esență și intensitatea lor, de natura cauzelor generatoare: 1) *negocierea* – proces de comunicare în scopul ajungerii la o înțelegere între cele două părți în conflict, prin reducerea diferențelor dintre punctele de vedere; 2) *medierea* – promovează comunicarea către atingerea unui compromis prin explicarea și interpretarea punctelor de vedere ale celor două părți; presupune existența unei a treia părți, care intermediază comunicarea; 3) *arbitrajul* – presupune existența unei a treia persoane de specialitate, care este investită cu autoritate de decizie [5, p. 365].

Cercetătorii V. Rotaru, V. Zaharia și L. Darii subliniază că *medierea, ca modalitate facultativă de soluționare amiabilă a conflictelor, implică intervenția unei terțe persoane specializate – mediatorul, care acționează în*

condiții de neutralitate, imparțialitate și confidențialitate, aceasta fiind recunoscută, atât la nivel mondial, cât și regional, drept un instrument modern și eficient de soluționare a conflictelor, inclusiv în situații care implică minori aflați în conflict cu legea [10, p. 75].

Conform art. 2 al *Legii nr. 137 din 03.07.2015 cu privire la mediere* [6]: *medierea* reprezintă o modalitate alternativă de soluționare a conflictului dintre părți pe cale amiabilă, cu ajutorul unei terțe persoane, în cadrul unui proces structurat, flexibil și confidențial; iar *mediatorul* este persoana care asistă părțile în procesul de mediere, asigurând desfășurarea acestuia în vederea soluționării conflictului.

V. Goraș-Postică și M. Botezatu definesc *medierea* ca o modalitate de soluționare amiabilă a conflictelor, realizată cu sprijinul unei terțe persoane specializate – mediatorul, care acționează în condiții de neutralitate, imparțialitate, confidențialitate și cu acordul liber exprimat al părților implicate. Autoarele subliniază că *medierea* se întemeiază pe încrederea părților în mediator, perceput ca o persoană capabilă să faciliteze procesul de negociere și să sprijine identificarea unei soluții reciproc convenabile, eficiente și durabile [4, p. 78].

Deși *obiectivul medierii* este rezolvarea stărilor conflictuale, distincția majoră cu care operează această metodă de soluționare alternativă a conflictelor constă în identificarea unui acord cu implicarea voluntară, permanentă și conștientă a părților și în aplicarea ulterioară a soluției stabilite. Mulți autori consideră această metodă ca fiind ”o extensie informală a procesului negocierii”, o astfel de intervenție având darul de a reduce barierele comunicaționale în vederea soluționării disputelor și adăugând valoare procesului negocierii.

În România, odată cu emiterea Ordinului Ministrului Educației și Cercetării nr. 1539 (2007), a fost aprobată instituirea funcției de *mediator școlar în unitățile de învățământ preuniversitar*, cât și *Metodologia de identificare a unităților de învățământ preuniversitar în care se impune prestarea serviciilor de mediere școlară*. În acest sens, pentru identificarea unităților de învățământ preuniversitar în care sunt necesare servicii de *mediere școlară*, se utilizează criterii de tip educațional, socioeconomic și cultural. E. Vărășmaș, B.-H. Almășan, A. Dumitrache evidențiază faptul că *responsabilitatea esențială a mediatorului școlar* constă în oferirea suportului necesar tuturor copiilor din comunitate, pentru a facilita participarea lor la învățământul general obligatoriu. Autorii subliniază rolul central al mediatorului în *implicarea părinților* atât în procesul educațional al copiilor, cât și în viața școlii, contribuind, astfel, la consolidarea cooperării familie – comunitate – școală [15, p. 30].

Mediatorii nu au puteri formale asupra rezultatelor negocierii și nu pot rezolva conflictul sau impune singuri o soluție. Eficiența lor vine din abilitatea de a se întâlni

în mod individual sau de a organiza și facilita întâlniri comune cu părțile și de a asigura o înțelegere a problemelor aflate în dispută, de a identifica zonele de compromis pentru fiecare parte și de a încuraja părțile să accepte aceste întâlniri pentru atingerea unui acord.

Rezultate și discuții. În literatura de specialitate există numeroase definiții date conceptului de *mediere* prin prisma celui de *negociere*. În opinia lui D. Richbell, *medierea* este o formă structurată de negociere, desfășurată într-un cadru flexibil, în care mediatorul, în sesiuni reunite sau separate, ajută părțile să clarifice problemele-cheie și să-și construiască acordul. *Medierea* este o formă a negocierii care are loc în prezența unei a treia părți – o persoană cunoscută/familiară celor aflați în conflict sau o persoană necunoscută. A.-M. Popescu [9] subliniază că în cadrul procesului de mediere, comunicarea ocupă un rol central, fiind atât un instrument al negocierii, cât și un element constitutiv al medierii în sine. Autoarea evidențiază faptul că, în raport cu *medierea*, comunicarea preia sensuri precum reconcilierea, diferența dintre realitate și imaginea subiectivă a acesteia, dar și spațiul de interpretare dintre subiect și realitate, care permite crearea unui circuit de semnificații între părți.

În opoziție cu *negocierea*, caracterizată printr-un accent sporit pe normativitate și procedură, *medierea* pune în prim-plan interactivitatea și caracterul relațional, considerate esențiale pentru transformarea conflictului. În acest context, Popescu îl citează pe N.P. Meierding, care afirmă că „comunicarea este inima și sufletul procesului de mediere” [Apud 9, p. 136].

M. Zlate consideră că *medierea* se distinge de *negociere* prin rolurile mediatorului, derivate din statutul său: *funcțional* – mediatorul nu dispune de putere proprie, el doar facilitează ajungerea la soluții; *catalizator/accelerator* – prin acțiunile și intervențiile sale, mediatorul grăbește soluționarea conflictului, îi orientează direct pe cei implicați în conflict, pentru a cădea mai repede de acord; *consilier, sfătuitor* – mediatorul nu formulează și nu impune decizii, ci furnizează sugestii, sfaturi, recomandări menite să contribuie la luarea deciziilor de către ambele părți de comun acord, el este un consilier în slujba părților; succesul mediatorului este determinat de imparțialitatea sa și de încrederea pe care o vor avea părțile în el [16, p. 517].

Astfel, înțelegerea relației dintre *mediere*, *conflicte* și *educația incluzivă* necesită o structurare conceptuală clară, care să evidențieze atât rolul fiecărui element, cât și conexiunile dintre ele. *Medierea*, ca metodă de intervenție bazată pe dialog și cooperare, oferă un cadru sigur pentru explorarea acestor aspecte și pentru identificarea unor soluții acceptabile de către toți. Integrarea ei în mediile educaționale incluzive contribuie la crearea unui climat de respect, echitate și participare activă. Tabelul 1 sintetizează aceste relații, prezentând într-o manieră comparativă și integrată principalele concepte și funcții asociate medierii, conflictului și incluziunii în școală.

Tabelul 1. Conceptul de *mediere – conflicte – incluziune*

Concept	Definiție	Mecanisme/ procese	Rol în școală	Exemple aplicate în contexte incluzive
Mediere	Proces voluntar, confidențial și imparțial prin care un mediator facilitează dialogul dintre părțile aflate în conflict, pentru a ajunge la un acord comun.	• Ascultare activă • Reformulare și clarificare • Identificarea nevoilor reale • Generare de soluții • Contract de mediere	• Prevenirea escaladării conflictelor • Promovarea comunicării nonviolente • Dezvoltarea responsabilității personale • Reducerea tensiunilor din mediul școlar	• Mediere elev-elev în cazul unui conflict relațional • Mediere profesor-părinte pentru neînțelegeri privind evaluarea • Mediere între elevii cu ritmuri diferite de învățare în activități de grup
Conflict	Situație de opoziție sau tensiune generată de diferențe de percepții, nevoi, valori sau interese. Este un fenomen natural în interacțiunile sociale.	• Declanșator (eveniment) • Emoții activate • Reacții (defensive sau agresive) • Posibilă escaladare sau rezolvare	• Oportunitate de învățare socioemoțională • Identificarea nevoilor neexprimate • Consolidarea rezilienței și a abilităților de negociere	• Conflicte între elevi legate de excludere sau tachinare • Conflicte în echipe eterogene (elevi tipici și elevi cu CES) • Conflicte profesor – elev privind așteptările academice
Educație incluzivă	Abordare educațională care promovează participarea echitabilă a tuturor elevilor, indiferent de particularitățile lor individuale.	• Adaptări curriculare • Suport personalizat • Colaborare interdisciplinară • Climat de acceptare și empatie	• Valorificarea diversității • Participare activă și egală • Prevenirea excluziunii și a discriminării • Dezvoltarea unei culturi a respectului	• Integrarea elevilor cu CES în activități de grup • Lucrul privind emoții și comunicare nonviolentă în CDP • Practici de remediere în cazul bullying-ului

Procesul de management al conflictului are succes atunci când părțile implicate au încredere în integritatea mediatorului, în imparțialitatea și abilitățile acestuia. Respectul părților pentru mediator reprezintă baza unei bune negocieri.

Orice *negociere*, afirmă Ch. Thuderoz, constituie un angajament asumat de către persoane singulare în cadrul unei dezbateri. Potrivit autorului, teoria liberală acceptă doar parțial această perspectivă, fiind predispusă să fundamenteze liantul social pe un minim de comunicare interpersonală – aspect paradoxal, având în vedere că această teorie plasează în mod corect individul în centrul vieții sociale. În viziunea sa, o teorie a negocierii trebuie să acorde o atenție sporită abilităților complexe manifestate de indivizi, considerați simultan persoane și actori sociali. După Ch. Thuderoz, dimensiuni precum atitudinile, orientările către celălalt, credințele, nivelul de încredere, manifestările de prietenie sau ostilitate au fost puternic subestimate în tradiția sociologică franceză. Astfel, se insistă asupra importanței reintegrării acestor dimensiuni în analiza sociologică a negocierii, pentru o înțelegere mai profundă și realistă a procesului [14, p. 165]. Fără comunicare nu există negociere. Negocierea este un proces de comunicare care are ca scop luarea unei decizii comune. De aceea, negocierile de succes se axează pe o comunicare eficientă, o argumentare persuasivă, o vorbire ordonată, o ascultare cultă și competentă.

După D. Patrașcu, negocierea este în esență un proces de comunicare, iar comunicarea presupune argumentare. Autorul descrie negocierea ca fiind în același timp artă, talent, vocație și știință, presupunând intuiție, spontaneitate, empatie, răbdare, putere și perspicacitate. Printre fenomenele cu rezonanță emoțională, empatia ocupă un loc central, deoarece constituie baza comunicării interpersonale, indispensabilă în procesul negocierii [7, pp. 214-215].

V. Gh. Cojocaru descrie diverse reguli procedurale care facilitează succesul negocierii: asigurarea unei bune înțelegeri reciproce, verificată permanent pe parcursul negocierii; afirmarea sinceră, dar fără prejudecăți, a opiniilor referitoare la intențiile partenerului; exprimarea nevoilor, a intereselor și a sentimentelor personale, fără a pune pe prim-plan divergențele de opinie; abordarea punctelor negociabile și evitarea celor ne-negociabile; punerea fiecărei părți „în pielea” celeilalte; evitarea furiei și a oricăror expresii emoționale intense; reformularea ideilor pentru a facilita descoperirea punctelor comune; exprimarea de critici referitoare la ceea ce spun oamenii și nu la ceea ce sunt ei; căutarea soluțiilor de câștig mutual [3, p. 143].

Programele de mediere oferă elevilor și cadrelor didactice oportunitatea de a-și controla sentimentele și comportamentul în situații de conflict și de a-și rezolva

disputele fiind asistați de o a treia parte, neutră, folosind un proces care promovează atât reconcilierea problemelor substanțiale, cât și a celor relaționale. *Medierea* este o strategie de rezolvare a conflictelor care apar la nivel de clasă/grupă sau de instituție de învățământ. *Programele de mediere din școli pot oferi servicii de mediere pentru managementul și rezolvarea conflictelor dintre elevi, dintre aceștia și adulți sau numai dintre adulți.*

Rolul mediatorului îi poate aparține profesorului, directorului sau oricărui altui angajat din școală, care îi va ajuta pe elevi și pe adulți să-și rezolve conflictele. Acest rol le poate reveni și elevilor, în cazul unor dispute între colegi: probleme care apar ca rezultat al geloziei, în urma răspândirii unor zvonuri, a neînțelegerilor, hărțuierilor, intimidărilor, amenințărilor, bătăilor etc. Elevii și adulții pot colabora, pot fi comediatorii, pentru a rezolva dispute între elevi și profesori care pot implica ciocniri de personalitate, probleme legate de respect sau de comportament și alte conflicte care alterează relația profesor-elev, elev-profesor, profesor-profesor sau elev-elev [7, p. 308].

Mediatorii pot facilita procesul rezolutiv folosindu-se de: înțelegerea perspectivelor fiecărui participant; creșterea și evaluarea intereselor participanților prin rezolvarea problemei cu ajutorul medierii; stabilirea unor reguli de bază pentru îmbunătățirea comunicării; echilibrarea puterii; sporirea capacității de interacțiune viitoare între participanți.

Terții (mediatorii, conciliatorii, consultanții, consilierii), chemați să ofere asistență într-un conflict, au nevoie de anumite abilități: de stabilire a unei relații de lucru eficiente cu fiecare parte aflată în conflict, pentru a face participanții să aibă încredere în ei, să comunice liber și să accepte sugestiile; de formare a unei atitudini de cooperare la părțile aflate în conflict; de dezvoltare a unui proces creativ de grup și de adoptare a deciziilor în grup; de identificare a unor informații independente despre chestiunile în jurul cărora gravitează conflictul [9, p. 138].

Linda Shaw consideră că mediatorul trebuie să stăpânească următoarele abilități: înțelegerea situațiilor și a oamenilor (expertiză și empatie); deschiderea spre ceilalți, respect; capacitatea de a învăța din experiență; sinceritate, cinste și cunoașterea propriilor puncte slabe; imparțialitate și flexibilitate; echilibru, managementul propriilor emoții; capacitate analitică și resurse creative; angajament pentru oportunități; profesionalism.

Medierea oferă mecanisme de transformare constructivă a conflictelor, *conflictul* devine o oportunitate de învățare și autoreglare, iar *incluziunea* asigură un cadru în care fiecare elev beneficiază de participare și valorizare. Tabelul 2 sintetizează aceste interdependențe, ilustrând modul în care relația *mediere – conflict/mediere – incluziune/conflict – incluziune* contribuie la dezvoltarea unui mediu educațional armonios, sigur și incluziv.

Tabelul 2. *Relația mediere – conflict/mediere – incluziune/conflict – incluziune*

Concept	Definiție	Mecanisme/procese	Rol în școală	Exemple aplicate în contexte incluzive
Mediere în context incluziv	Adaptarea procesului de mediere pentru situații în care sunt implicați elevi cu nevoi diverse, stiluri diferite de comunicare sau vulnerabilități emoționale.	• Explicarea simplificată a procesului • Timp suplimentar pentru exprimare • Sprijin vizual (pictograme, imagini) • Facilitare empatică • Implicarea unui specialist în CES	• Asigurarea participării egale • Protecția emoțională a elevilor vulnerabili • Prevenirea discriminării • Promovarea echității în rezolvarea conflictelor	• Mediere profesor-elev pentru elevi cu dificultăți de autoreglare • Mediere între elevi cu diferențe culturale sau lingvistice • Mediere în cazurile de bullying asupra unui elev cu dizabilitate
Relația mediere – conflict	Medierea transformă conflictul într-o oportunitate de dialog și dezvoltare personală.	• Dezamorsarea tensiunilor • Reinterpretarea situației din multiple perspective • Identificarea punctelor comune	• Dezvoltarea abilităților socioemoționale • Gestionarea sănătoasă a conflictului	• Dintr-un conflict agresiv se ajunge la un acord bazat pe reguli de respect și cooperare
Relația mediere – incluziune	Medierea susține incluziunea prin crearea unui spațiu sigur, respectuos și echitabil pentru exprimare.	• Asigurarea echilibrului de putere • Validarea nevoilor fiecărei părți • Promovarea dialogului	• Construirea unei culturi școlare incluzive • Prevenirea marginalizării	• Elevul vulnerabil este ascultat, sprijinit și implicat în procesul decizional
Relația conflict – incluziune	În context incluziv, conflictele pot semnala nevoi neacoperite și devin oportunități pentru adaptare educațională și dezvoltare empatică.	• Observarea tiparelor conflictuale • Învățare socioemoțională • Practici restaurative		

Procesul de mediere reprezintă o intervenție structurată, orientată spre facilitarea dialogului și identificarea unor soluții acceptate de către toate părțile implicate. Pentru a asigura eficiența și echitatea procedurii, *medierea* parcurge o serie de etape logice, interconectate, care permit înțelegerea aprofundată a conflictului, explorarea nevoilor reale ale participanților și formularea unor opțiuni viabile de remediere:

I. Activități preliminare – mediatorul desemnat urmează să se întâlnească cu fiecare persoană în parte. Întâlnirile preliminare nu au ca scop colectarea informației despre caz. La această etapă, este important ca mediatorul să nu intre în esența lucrurilor. De multe ori, părțile încearcă să povestească despre caz, intenționând să convingă mediatorul că au dreptate sau să-l influențeze. Mediatorul trebuie să accentueze din start scopul întâlnirii.

II. Întâlnirea părților – această etapă începe cu sosirea părților la locul stabilit. Ele discută despre faptă și despre emoțiile/simțămintele lor. La această etapă, părțile și mediatorul obțin o înțelegere deplină a problemelor care țin de conflict. Etapa este importantă nu doar prin faptul că se acumulează informații despre conflict, dar și că, în mare măsură, în acest moment părțile ar putea să înceapă să construiască o atitudine care ar determina realizarea unui acord.

III. Elaborarea planului de negociere – mediatorul prezintă părților o formulare a problemelor care au fost exprimate direct sau indirect și a căror abordare ține de soluționarea conflictului.

IV. Crearea unei înțelegeri reciproce și formularea alternativelor – mediatorul încurajează părțile să discute fiecare problemă identificată și să încerce să găsească una sau mai multe soluții acceptabile. El canalizează părțile în așa fel încât să fie identificate nu doar pozițiile lor în privința problemei, dar și interesele reale.

V. Finisarea procesului de mediere – părțile pot ajunge la un acord sau pot refuza acordul. Și într-un caz, și în altul este importantă decizia mediatorului de a încheia negocierile și procesul de mediere [Ibidem, p. 271].

Structurarea medierii în etape clare contribuie la transparență, responsabilizare și crearea unui climat de cooperare, indispensabil în gestionarea constructivă a conflictelor, mai ales în *mediile educaționale incluzive*. D. Patrașcu se referă la 6 pași structurați în procesul de rezolvare a unei dispute/neînțelegeri/situații conflictuale [7, p. 308]: 1) Pregătirea cadrului: stabilirea regulilor; 2) Colectarea perspectivelor: ascultarea punctului de vedere al fiecărui disputant; 3) Identificarea intereselor care generează/complică conflictul; 4) Crearea opțiunilor care să corespundă intereselor ambelor părți aflate în dispută; 5) Evaluarea acestor opțiuni conform

unor criterii obiective; 6) Elaborarea/negocierea și aprobarea unui acord.

Deși mediatorul conduce procesul, dispuțanții sunt cei care controlează mersul lucrurilor și rezultatele lui. Participarea la mediere este voluntară, iar mediatorul nu judecă, nu forțează o înțelegere mutuală sau impune o soluție. Puterea medierii constă în recunoașterea faptului că niciun conflict nu poate fi cu adevărat rezolvat dacă dispuțanții nu sunt interesați/motivați/convinși că trebuie să procedeze astfel. Aceștia judecă/acceptă soluția optimă, angajându-se să respecte termenii înțelegerii.

În ceea ce privește *etapele propriu-zise ale medierii*, cadrul didactic trebuie să urmărească liniile lor de forță: atenție la aranjarea scaunelor (Oponenții – persoane sau grupuri – stau sau nu față în față?); procurarea unei *table* sau a unui *flipchart* pentru a întocmi harta conflictului și a nota aspectele esențiale ale problemei (este importantă vizualizarea în rezolvarea conflictului); stabilirea rolului mediatorului și a procedurilor/regulilor de bază; observarea dacă părțile sunt dispuse la un dialog primar; verificarea înțelegerii regulilor de către toată lumea; focalizarea, după caz, pe viitor (cel mai adesea) sau pe trecut (dacă există probleme incompatibile care trebuie rezolvate mai întâi, înainte de a se trece la soluționarea de conflict axată pe viitor); asigurarea că părțile participă în mod egal; rezumarea punctelor-cheie sau îndemnarea părților să o facă; oferirea de pauze; ajutarea părților să genereze perspective noi; clarificarea și validarea diferențelor; stabilirea acordurilor și alocarea de timp suficient pentru sesiunile de evaluare și concluzionare [8, p. 206].

În acest context, un mediator se poate servi de următoarele *tehnici*: *abordarea învingător-învingător* – se creează contextul astfel încât părțile să abordeze problema împreună; *stimularea răspunsului creativ* – se observă enunțurile negative și se reformulează într-o manieră pozitivă; *emoția* – a fi neutru presupune a te strădui să obții cele mai bune rezultate pentru fiecare parte implicată: nu uitați că unele persoane nu sunt empatic; *asertivitatea adecvată* – folosirea acestei tehnici presupune insistarea pe enunțurile de tipul „eu”; *aplicarea puterii de către participanți în mod cooperant* – este nevoie de neutralitate activă; *controlul emoțiilor* – depinde de mediator dacă se va păstra calmul sau nu (discuțiile vor fi ghidate astfel încât participanții să nu-și nege emoțiile, nici să le amplifice); *dispoziția de a rezolva* – inducerea acestei dispoziții părților aflate în conflict; *exploatarea nevoilor și temerilor* tuturor persoanelor implicate prin constituirea hărții conflictuale – astfel se obține orientarea procesului, nu și a conținutului, iar mediatorul își va asuma rolul de depozitar al informației; *inițierea fazei rezervate proiectării variantelor* – căutarea în timpul discuțiilor a oricărui

informații care pot deschide noi posibilități; *folosirea capacităților efective de negociere* – comportamentul adaptat sintagmei „dur față de problemă și blând față de oameni” [1, pp. 104-105].

Pentru a încuraja deplasarea spre soluția finală, mediatorul poate folosi *stratagama termenului-limită*, recomandabilă numai dacă părțile sunt interesate de o soluție.

- *Explorarea fiecărui punct din agendă*: Mediatorul obține o listă cât mai completă de sugestii, înainte de a trece la discutarea meritelor părților; le întreabă ce este eficient și productiv din ceea ce fac, ce poate oferi fiecare din ceea ce poate fi acceptat de cealaltă parte.
- *Evaluarea alternativelor*: Care sunt avantajele, dezavantajele, posibilele consecințe? Satisfac interesele tuturor? Este oare realistă perspectiva respectării angajamentelor?
- *Testarea posibilelor acorduri și explorarea consecințelor*: Mediatorul verifică (în particular, dacă e nevoie) dacă fiecare persoană este de acord cu soluțiile propuse; lasă spațiu de retragere, dacă cineva nu este mulțumit; explorează posibilele consecințe, având în vedere că unele persoane ar putea să cadă prea repede de acord, doar ca să încheie procesul de mediere.
- *Schițarea înțelegerilor*: Notează înțelegerile posibile și trece în revistă punctele de dezacord, de preferat pe un flipchart, dacă dispuțanții sunt mai mulți sau agenda este complexă.
- *Scrierea acordului*: Dacă părțile se dovedesc capabile să depășească diferențele de poziții și să găsească soluții amiabile pentru propriile interese, mediatorii scriu un acord formal, care include deciziile luate de comun. Părțile îl semnează, fiecare păstrând o copie [13, p. 307].

Orice mediator trebuie să cunoască și să respecte *cerințele* cuprinse în memoratorul pentru mediere:

1. Ca mediator, orice persoană va trebui să se prezinte și să explice rolul pe care și-l asumă. Idei ce trebuie punctate: sunteți aici ca să rezolvăm o problemă; nu învinuiți pe nimeni; nu vă dezvinovați; nu întrerupeți; spuneți adevărul.
2. Ascultați-l pe fiecare în parte; toți cei de față vor repeta cele auzite, pentru a se asigura că au înțeles corect; fiecare participant își prezintă sentimentele vizavi de problema în cauză.
3. Rezolvați conflictul: fiecare își expune dorințele în vederea încheierii acordului; mediatorul ajută părțile să stabilească o înțelegere corectă; înțelegerea poate fi consemnată în scris și semnată de fiecare [12, p. 208].

O schemă extrem de eficientă pentru realizarea *hărții conflictului* este modelul celor 5P al lui Tillet, care identifică cinci elemente sau dimensiuni ale unui conflict: *problema, participanții, trecutul, presiunile*

și *proiecțiile*. Modelul lui G. Tillet este un instrument analitic simplu, care permite crearea perspectivei. Perspectiva înseamnă a vedea conflictul dintr-o varietate de unghiuri și puncte de vedere. Având o perspectivă mai largă, analistul va recunoaște mai ușor elementele constitutive ale conflictului. Întocmirea hărții conflictului oferă o imagine clară și relevă modul în care interacționează faptele, care altfel nu ar putea fi observate.

L. Stog și M. Caluschi descriu elaborarea *hărții conflictului* ca un proces structurat în 3 pași:

- I) *Definirea problematicii*: se formulează problema în termeni generali, se stabilesc atribuțiile și canalele de comunicare;
- II) *Identificarea părților implicate*: se determină actorii conflictului, modul în care aceștia pot fi grupați și caracteristicile definitorii;
- III) *Analiza nevoilor și temerilor*: se enumeră nevoile și temerile fiecărui individ sau grup, relevante pentru conflict, și se explorează motivațiile subterane care influențează situația conflictuală [12, p. 205].

Nu toate situațiile conflictuale din școală pot fi supuse unui proces de mediere. Angajarea într-un proces de mediere și reușita acestuia sunt condiționate de anumiți factori: atunci când între părți a intervenit o ruptură, ostilitatea fiind puternică, abordarea prin colaborare este imposibilă; conflictul este de durată, iar numărul celor implicați este mare; părțile implicate se cunosc, nu pot evita să interacționeze (profesori în cadrul aceleiași catedre, profesori care predau la aceeași clasă); problema este agravată de un puternic element emoțional; părțile implicate doresc să vorbească despre conflict în prezența altcuiva; este nevoie de o rezolvare sau de o decizie rapidă.

CONCLUZII

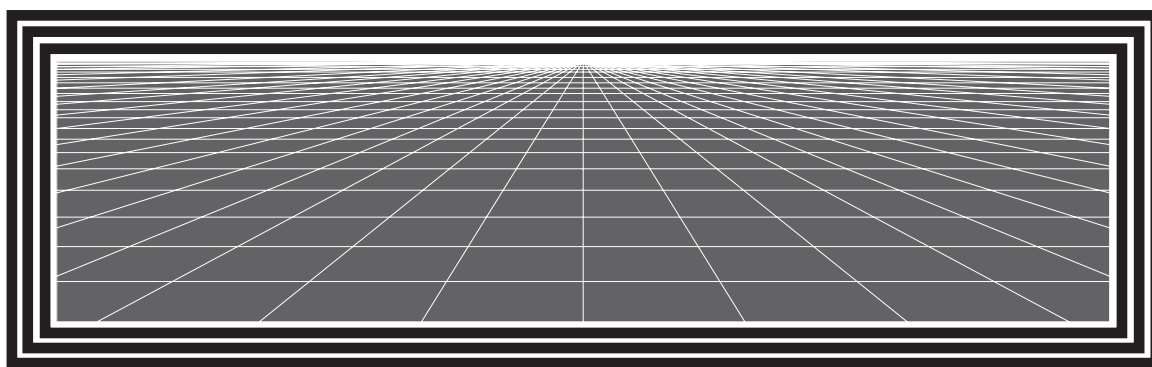
Medierea reprezintă o strategie eficientă și necesară pentru școlile care promovează incluziunea, deoarece vizează atât prevenirea, cât și soluționarea conflictelor. Ea dezvoltă abilități socioemoționale fundamentale, consolidează cultura nonviolentei și contribuie la crearea unui mediu educațional sigur, echitabil și colaborativ.

Analiza relațiilor dintre *mediere*, *conflict* și *incluziune* este esențială pentru înțelegerea modului în care școala poate preveni tensiunile, susține dezvoltarea socioemoțională a elevilor și consolida un climat bazat pe respect și echitate. Cele trei concepte nu funcționează izolat: dimpotrivă, ele se influențează reciproc și conturează împreună o perspectivă integrată asupra gestionării situațiilor dificile.

Implementarea sistematică a medierii în școli este un pas esențial pentru o educație cu adevărat incluzivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Așevschi I. Psihologia comunicării. Suport de curs. Chișinău: Pontos, 2012. 135 p. ISBN 978-9975-51-368-5.
2. Ciobanu V., Rotaru V., Zaharia V., Dolea L. Justiția juvenilă. Instituția probațiunii în sistemul de drept al Republicii Moldova. Medierea penală. Chișinău: Cartea XI, 2009.
3. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 335 p. ISBN 9975-65-205-0.
4. Goraș-Postică V., Botezatu M. Psihopedagogia comunicării. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p. ISBN 978-9975-71-572-0.
5. Guțu VI. Management educațional. Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
6. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 224-233 din 21.08.2015. Pe: <https://www.legis.md> (Accesat la 29.11.2025).
7. Patrașcu D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Reclama, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7.
8. Pânișoară O.-I. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2006. 422 p. ISBN 978-973-46-0313-8.
9. Popescu A.-M. Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: SITECH, 2014. 211 p. ISBN 978-606-11-4273-6.
10. Rotaru V., Zaharia V., Darii L. Ghidul avocatului care acordă asistență juridică garantată de stat copiilor aflați în conflict cu legea. Chișinău, 2013. 160 p. ISBN 978-9975-4388-3-4.
11. Stănilă E.-A. Psihologia educației pe tot parcursul vieții: pentru specialiști și adulți interesați de propria dezvoltare. Ed. a 3-a. București: For You, 2017. 293 p. ISBN 978-606-639-158-0.
12. Stog L., Caluschi M. Psihologie managerială. Chișinău: Cartier, 2002. 294 p. ISBN: 9975-79-141-7.
13. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2018. 330 p. ISBN 978-973-46-7672-9.
14. Thuderoz Ch. Negocierile. Eseu de sociologie despre liantul social. Chișinău: Știința, 2002. 200 p. ISBN 9975-67-301-5.
15. Vrășmaș E., Almășan B.-H., Dumitrache A. Cum sunt pregătite școlile să primească toți copiii: cercetare privind accesul școlar al copiilor cu dizabilități și/sau CES în contextul românesc actual. Iași: Institutul European, 2023. 179 p. ISBN 978-606-24-0367-6.
16. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. II. Iași: Polirom, 2007. 673 p. ISBN 978-973-46-0428-7.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Istoria și geografia competenței (orto) grafice

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.18019843

Rezumat: Competența ortografică, parte integrantă a competenței de comunicare lingvistică, trebuie suplimentată cu două ingrediente: competența punctuațională și competența de aranjare a textului. Istoria formării acestor trei componente ale competenței respective (trama) pornește de la asimilarea literelor; a scrisului de mână și, la momentul actual, a tastării, conjugate cu asimilarea și aplicarea normei ortografice și punctuaționale, fără să se încheie vreodată: se schimbă nor-

ma pe durata vieții, apar cuvinte noi sau cel care scrie începe să exploreze valoarea stilistică a grafiei. Cei 9/12 ani de studiu instituționalizat al limbii și literaturii române sunt marcați de enunțuri-noduri în proces: ce anume trebuie să învețe elevul, în ce consecutivitate, cum interacționează aceste achiziții cu alte materii școlare, astfel ca la fine de gimnaziu sau liceu să fie capabil a soluționa eterna problemă "Cum e corect?".

Cuvinte-cheie: competență, tramă, curriculum, ortografie, punctuație, normă, stilistică.

Abstract: Orthographic competence, as an integrating part of the language communication competence, needs supplementing with two extra ingredients: punctuation competence and text-setting competence. Historically, the development of these three components starts with the learning of letters, handwriting, and – currently – typing, in conjunction with an assimilation and application of spelling and punctuation rules. It never ends. Rules change over the years, new words are introduced, or perhaps the person begins to explore the stylistic value of graphics. The 9/12 years one spends studying Romanian language and literature in a school setting are punctuated by benchmarks such as: what exactly the student needs to learn, in what order; and how do these new acquisitions interact with other school subjects so that at the end of the Gymnasium or Lyceum cycle the student is able to solve the eternal issue "How to write it correctly?".

Keywords: competence, track, curriculum, orthography, punctuation, norm, stylistics.

Afirmația metaforică, inspirată că fiecare competență posedă o geografie și o istorie merită o explicitare minuțioasă. Ce este geografie, ce este istorie în acest context?

Când vine vorba despre competența de comunicare lingvistică, specialiștii o fragmentează în opt piese de puzzle, în interacțiune și completare permanentă. Acestea sunt: competența lexicală; competența gramaticală; competența semantică; competența fonologică; competența ortografică; competența ortoepică; competența sociolingvistică; competența pragmatică, ele alcătuind geografia competenței: până unde ajunge, ce include și cum se manifestă.

Spre deosebire de spațiile geografice, care au limite clare, componentele competenței lingvistice se suprapun și funcționează ca un întreg. Astfel, competența lexicală, care se manifestă drept cunoașterea unităților de vocabular, implică imediat și competența gramaticală (la ce parte de vorbire se referă cuvintele și, respectiv, ce forme gramaticale sau ce funcții pot avea, unde pot fi plasate în enunț etc.) și competența semantică (care dintre sensuri se actualizează în context, ce sens gramatical are forma respectivă și cum trebuie înțeles enunțul sau îmbinarea de cuvinte). Pentru vorbitorul nativ, aceste suprapuneri sunt firești și nu trezesc decât rareori discuții. Pentru cei

care proiectează demersul didactic prin elaborarea de curricula, manuale, auxiliare didactice, problema este de triere a subiectelor, informațiilor și normelor care trebuie asimilate la o anumită etapă de școlarizare. Acestea creează o rețea de conținuturi, în urma cărora stă finalitatea formării de competențe.

Fiindcă însăși ideea de competență de comunicare lingvistică s-a orientat spre predarea și cunoașterea limbilor străine, seria de componente legate de înțelegerea la auz, rostire și scriere corectă (respectiv, competența fonologică, competența ortoepică și competența ortografică) [1] lasă deschisă problema respectării normelor de punctuație și de aranjare a textului în pagină sau ignoră acest aspect. Probabil, competența ortografică ar trebui privită ca una eminentă grafică, aceasta incluzând competența ortografică, punctuațională și pe cea de aranjare în pagină, care oscilează între norma elementară și aspectul estetic al textului scris. Și pentru studiul limbilor străine, și pentru studiul limbilor de instruire, care, de regulă, sunt limbi materne, este vital ca această competență să fie una reală, funcțională și cu deschidere pentru completare și revizuire.

Istoria oricărei competențe formate și dezvoltate stă pe osatura conținuturilor din practica rațională și funcțională a limbii și are aspectul tramei, în accepția didactică a cuvântului:

O tramă conceptuală este compusă dintr-o serie de enunțuri complete, care sunt ierarhizate între ele: fiecare enunț înglobează alte enunțuri elementare, iar ansamblul lor se prezintă ca o rețea orientată.

„Elevii trebuie să străbată căi, adesea indirecte, ce corespund intereselor și preocupărilor lor. Uneori este nevoie de o întoarcere înapoi, pentru a construi mai bine un element periferic, care va putea servi drept punct de sprijin pentru a porni din nou în condiții mai bune. Stabilirea conexiunilor, de asemenea, se situează la acest nivel. Toate acestea constituie un fel de tramă conceptuală, care definește demersul de învățare.” [6, p. 80].

Instruirea leagă noduri simbolice pe fiecare fir al tramei (în cazul examinat, ortografie, punctuație, aranjare în pagină) și creează rețeaua funcțională cu unitățile de conținut, mai ales cu cele ce țin de gramatică și cu scrierea funcțională, dar nu se opresc aici. Disciplinele din alte arii curriculare contribuie la dezvoltarea competenței (orto)grafice prin scrierea numelor proprii, a abrevierilor, prin aranjarea specifică a diferitelor texte didactice. Sunt cel puțin trei momente care trebuie valorificate drept interdisciplinare:

- termenii fiecărui domeniu, cu modalitatea specifică de scriere, cu implicarea alfabetului grecesc vechi pentru unele elemente, cu diferențierea inițială majusculă/minusculă;
- unitățile de măsură (abreviate, de regulă, în textul scris) și simbolurile domeniului;

- numele proprii ale teritoriilor, evenimentelor, personalităților etc.

Aspectele de punctuație sunt mai puțin relevante în textele științifice și didactice, mai bine zis, nu au un specific și nu ies din normele generale. Cât privește aranjarea în pagină, științele exacte largesc spectrul textelor care trebuie citite și interpretate, iar uneori și produse. Schemele, tabelele, planșele, graficele, diagramele, desenele tehnice sunt parte a studiului. Pentru disciplinele socioumaniste sunt importante convențiile hărților și ale legendelor, ale culorilor utilizate, ale scării.

Istoria competenței (orto)grafice începe cu învățarea literelor. Aceasta este piatra de temelie, fără de care nu se va forma și dezvolta competența. Apoi sunt trecute în revistă câteva reguli de primă importanță și maximă ocurență în scrierea cuvintelor și a propozițiilor. Putem observa din start că toate cele trei elemente ale competenței respective sunt prezente. Prevederile curriculare [5, p. 22] din unitățile de conținut pentru școala primară se traduc în enunțurile tramei așa:

Ortografie	Punctuație	Aranjare în pagină
Elevul scrie corect, lizibil literele mari și mici, de mână și de tipar, cu păstrarea spațiului, înclinării și a aspectului îngrijit. Cunoaște normele elementare de ortografie (ortografia cuvintelor ce conțin grupurile de litere ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi și a cuvintelor cu î, â, x). Utilizează majuscula la început de propoziție, la prenume și nume de persoane.	Elevul cunoaște normele elementare de punctuație (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării) la scrierea propozițiilor.	Elevul respectă regulile scrisului și aranjarea în pagină: data, titlul, alineatul.

Pe durata următorilor ani de școală primară, la achizițiile clasei întâi se adaugă câteva reguli de ortografie și de punctuație, corelate cu noțiunile de morfologie și sintaxă, dar fără a construi încă un sistem coerent de norme. Astfel, virgula la adresare și la vocativ [5, pp. 31, 47] sunt incluse în unitățile de conținut, fără să fie asimilate și noțiunile de *adresare* și *vocativ*.

Nu punem la îndoială importanța scrisului de mână și frecvența lui în activitatea școlară cotidiană, o întrebare însă nu poate să nu apară la ziua de azi: când, unde și cum elevul va fi obișnuit să tasteze corect, utilizând literele alfabetului limbii române, cu semnele diacritice corespunzătoare? Ulterior, ar fi bine să prevedem și cum va învăța elevul să redacteze, să verifice textele

elaborate. Anticipând testările și evaluările asistate de calculator, care își fac loc și în școala primară, considerăm necesar a examina interdisciplinar, prin prevederile curriculare, conexiunea dintre educația digitală (ca modul obligatoriu în clasa I, în cadrul educației tehnologice) și limba și literatura română. Această conexiune ar trebui să se materializeze, elementar, în deprinderi de tastare și aranjare în pagină a textului.

Etapa gimnazială este evident partea cea mai semnificativă în dezvoltarea competenței examinate. Puse în corelație cu subiectele de gramatică, regulile de ortografie și punctuație au o istorie legalizată prin curriculum și firească în contextul studiilor. Cele cinci clase de gimnaziu trebuie să ordoneze atât cunoștințele de morfologie și sintaxă, creând, în viziunea elevului, un sistem integrat, cât și deprinderile de scriere corectă în varii situații – ne dorim ca oricine să scrie corect nu doar răspunsul la itemii de la examenul de absolvire a gimnaziului, ci și oricare alte texte. Cu toate acestea, citarea integrală a studiului introductiv din DOOM 3 sau a punctuației limbii române nu pare o soluție. Regulile trebuie racordate la conținuturile de gramatică, astfel ca ele să permită rezolvarea situațiilor de problemă.

Curriculumul la limba și literatura română pentru gimnaziu propune, în variantele existente până acum, suplimentul *ortografia* sau *punctuația* acolo unde regulile respective se sprijină pe cunoștințele de gramatică și le conferă o nuanță de pragmatism: învățăm aceste noțiuni, știm să analizăm faptele de limbă pentru a scrie corect. Fără cunoașterea regulilor nu poate fi vorba de scriere corectă. Problema care apare și care ar putea fi soluționată la elaborarea unei noi versiuni a curriculumului la limba și literatura română este că unele reguli de ortografie, dar mai ales de punctuație nu mai au conexiunea necesară cu noțiunile studiate. Altfel spus, unele conținuturi au fost eliminate din curriculum, în procesele anterioare de "aerisire" și decongestionare, așa încât regulile fără de care nu se poate concepe sistemul de norme ortografice nu și-au mai găsit locul nici în curriculum, nici în manuale, nici în demersul de la clasă. Iată cum arată tabloul general al formării competenței ortografice privit prin conținuturile curriculare [4]:

Subiectul de morfologie	Subiectul de ortografie	Sugestii de intervenție	Conexiuni interdisciplinare
Clasa a V-a Substantive comune, proprii • Genul și numărul substantivului • Cazurile substantivului: nominativ, acuzativ, genitiv, dativ, vocativ	Lipsește.	E oportun să se facă lumină în scrierea substantivelor proprii compuse, care țin de numele de persoană, zone, toponime, cosmonime, hidronime etc., fără a insista asupra tipologiei substantivelor proprii, dar insistând asupra regulilor respective.	Ar fi util să se conecteze la subiectul dat numele obiectivelor geografice, pe care elevii le învață în această clasă. De exemplu: Munți: Alpi (vârful Mont Blanc), Carpați, Ural, Himalaya (vârful Chomolungma/Everest). Podișuri: Moldovei Centrale, Tibet, Braziliei. Câmpii: Europei de Est, Mării Negre, Mesopotamiei, Amazonului. Dealuri: Bălănești [2., p. 22]. La fel, sunt serii de nume proprii, cu probleme de ortografie, racordate la subiectele de istorie (de exemplu, în clasa a V-a și în următoarele vin numele de personalități: Alexandru Macedon, Aristotel, Burebista, Cezar Caius Iulius, Constantin cel Mare, Decebal, Herodot, Homer, Pericle, Traian) [3, p. 20].
Clasa a VI-a: Substantivul. Locuțiunea substantivală	Ortografia substantivului	Aici ar trebui specificate formele paradigmatiche ale substantivului, precum și ortografia substantivelor compuse cu diferite structuri și ortografia abrevierilor.	Este vitală conexiunea cu biologia, pentru scrierea corectă a denumirilor de plante, animale și, mai târziu, a denumirilor de compuși chimici. De asemenea, trebuie valorificată conexiunea cu științele pentru scrierea corectă a abrevierilor.
Clasa a VII-a Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea, compunerea. Câmpul derivativ	Lipsesc subiectele de ortografie.	Pentru că din conținuturile curriculare au dispărut oarecum nejustificat noțiunile și subiectele legate de formarea cuvintelor (nu apare deloc noțiunile de prefix, sufix, rădăcină sau radical), ar fi cazul ca după actualizare să se explice,	

		aici sau în clasele precedente, noțiunile respective, care sunt centrale în formularea câtorva reguli importante.	
Clasa a VIII-a: Substantivul și articolul substantival: actualizare.	Lipsește.	Tot aici ar fi potrivită scrierea cuvintelor împrumutate recent, precum și a substantivelor cu prefixoide sau sufixoide.	Este cazul să fie valorificată conexiunea cu limbile străine pe care elevii le învață și cu terminologia tuturor domeniilor științifice, care conține un număr impunător de cuvinte cu prefixoide sau sufixoide.

Trecem lejer peste ortografia altor părți de vorbire, doar constatând că fiecare dintre ele ar avea dreptul la cel puțin o aluzie că sunt reguli dictate de structura prepoziției și a interjecției (la moment, această aluzie lipsește). Ortografia pronumelui, a numeralului, a adverbului, a adjectivului și a formelor verbale este prezentă în curriculum, în clase diferite, și putem spera ca regulile respective să fie asimilate și aplicate corespunzător. Prin urmare, trama (sau istoria) formării competenței strict ortografice se va completa cu asimilarea a câteva zeci de reguli, cu tot cu exemple relevante și uneori cu excepțiile „bătute în cuie”.

Firul tramei care se referă la punctuație este o proiecție a subiectelor de sintaxă. Dacă școala primară a insistat pe aplicarea unui semn de punctuație la fine de enunț, virgula la adresare și la enumerație, clasele gimnaziale sunt timpul potrivit pentru a asimila nu doar câteva reguli dispartate, ci și a integra un sistem coerent racordat la structura sintactică a limbii. Ca și în cazul subiectelor de morfologie, elidarea din conținuturi a unor noțiuni pe care se țin regulile de punctuație scoate din circuit câteva reguli de punctuație.

Subiectul de sintaxă	Subiectul de punctuație	Sugestii de intervenție
Clasa a V-a: Propoziția, noțiuni generale	Lipsesc. Ar fi bine să se revină la semnele de punctuație la finele propoziției. De asemenea, în conexiune cu modurile nepersonale ale verbului, trebuie să se revină la construcțiile verbale, care lipsesc din curriculum cu desăvârșire. Fără acest subiect, o problemă de punctuație va fi deschisă mereu.	Ar fi oportun să se revină la construcțiile verbale (infinitivale, gerunziale, participiale), cu specificarea punctuației.
Clasa a VI-a: Propoziția. Clasificarea propozițiilor: afirmative/negative; enunțative/interogative; simple/dezvoltate	Lipsesc. Este valabilă ideea enunțată mai sus.	S-ar putea ajunge la rezolvări de probleme, modelări ale intonației în funcție de semnele de punctuație aplicate la fine de enunț sau invers, situații când intonația dorită poate fi sugerată prin semnul de punctuație utilizat.
Clasa a VII-a: Fraza. Propoziția, enunțul, fraza Subiectul Predicatul nominal. Alte verbe copulative Atributul. Atributul pronominal. Atributul verbal. Atributul adverbial. Atributul exprimat prin interjecție Complementul direct și cel indirect Complementul circumstanțial de cauză Complementul circumstanțial de scop	Topica în propoziție. Norme de punctuație	Aici ar trebui stipulat care anume norme sunt vizate. Se pare că este vorba doar despre cele impuse de topică. Ar fi bine – pentru aplicarea corectă a regulilor – să se introducă termenii de antepus/postpus și tipologia atributelor și complementelor circumstanțiale ca structură, insistându-se asupra celor dezvoltate, precum și să se examineze specificul unor complemente prepoziționale, care în învățământul general stau sub umbrela indirectelor (opozitional, cumulativ, de relație etc.). La fel, este necesară actualizarea opoziției atribut acordat/neacordat, pentru aplicarea exactă a regulilor.

Clasa a VIII-a: Cuvinte/construcții/propoziții incidente. Construcții eliptice Apoziția. Adresarea. Complementul de agent Complementul circumstanțial condițional Complementul circumstanțial concesiv Relațiile sintactice în propoziție și frază: coordonarea, subordonarea Fraza. Propoziția principală/secundară/regentă. Elementele de relație în frază	Norme de punctuație Norme de punctuație la apoziție Norme de punctuație la adresare	Ținând cont de specificul complementului circumstanțial concesiv, și în legătură cu acesta ar trebui actualizate normele de punctuație. Pentru asimilarea normelor de punctuație, s-ar cuveni actualizat statutul de părți omogene ale propoziției (sau multiple), precum și propoziții omogene, coordonate, cu specificarea elementelor de relație care impun aplicarea unor reguli de punctuație.
Clasa a IX-a:	Normele de punctuație ale limbii române Norme de punctuație în fraza cu propoziții subordonate	Ar fi logic să apară și norme de punctuație în fraza cu propoziții coordonate.

Din moment ce clasa a IX-a se deschide cu subiectul *Ortografia și punctuația*, ar fi bine să se examineze întreg inventarul semnelor ortografice și de punctuație, ceea ce va contribui la repetarea unor reguli și la sistematizarea lor.

Deși pare mai puțin importantă, competența de aranjare a textului în pagină este ținută în câmpul atenției celui care învață și este evaluată constant. Unitatea de competență 4.2. oscilează între aranjarea – așezarea – dispunerea – plasarea grafică în pagină a textului literar și nonliterar, iar unitățile de conținut racordate la această unitate de competență sunt textele pe care elevul trebuie să le poată elabora, corespunzător, pe clase:

- a V-a: Scrisoarea. Felicitarea. Mesajul electronic. Notițele. Orarul activităților.
- a VI-a: Felicitarea electronică. Instrucțiunea. Rețeta.
- a VII-a: Anunțul. Completarea formularelor tipizate: pe suport tipărit și/sau online etc.
- a VIII-a: Forumul de discuție. Invitația.
- a IX-a: Cerere. CV-ul. Scrisoarea (de motivare, de recunoștință).

Aici ar trebui valorificată conexiunea cu informatica, în vederea producerii textelor electronice și explorării posibilităților de creare a lor.

În încheiere: În perioada de revizuire a curriculumului național, credem necesar să se actualizeze conexiunea unităților de conținut (prezente, dar mai ales absente la moment) cu unitățile de competență, având în obiectiv formarea și dezvoltarea competenței de comunicare lingvistică cu toate componentele ei. Firește, studiile liceale și oricare alte studii ulterioare, comunicarea și lecturile vor adăuga alte puncte-noduri pe trama acestei competențe, scriind istoria și descriind geografia ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău, 2003.
2. Curriculum național. Aria curriculară *Educație socioumanistică. Geografia*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.
3. Curriculum național. Aria curriculară *Educație socioumanistică. Istoria românilor și universală*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.
4. Curriculum național. Aria curriculară *Limbă și comunicare. Limba și literatura română*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.
5. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău, 2018.
6. Minder M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.



Galina GRĂDINARI

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău



Abuo Afash HODA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Literatura ca instrument educațional în cultivarea valorilor umane

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.18019921

Rezumat: Articolul de față își propune să reliefeze, pe cât de comprehensiv posibil, rolul esențial pe care literatura îl joacă în formarea și cultivarea valorilor umane, concentrându-se în special pe impactul său în cadrul educației școlare. Literatura este abordată nu doar ca o formă de artă sau divertisment, ci și ca un instrument valoros pentru modelarea conștiinței morale, stimularea empatiei și dezvoltarea gândirii critice la elevi. Prin intermediul unei analize interdisciplinare, care integrează perspective din domenii precum etica, psihologia dezvoltării și pedagogia, articolul oferă o privire de ansamblu asupra fundamentelor teoretice ale valorilor și asupra modului în care acestea pot fi transmise prin intermediul operei literare. Sunt examinate, de asemenea, exemple relevante din literatura universală și română, evidențiindu-se modul în care textele literare pot oferi modele de comportament, stimula reflecția asupra binelui și răului, asupra responsabilității individuale și colective, și încuraja o înțelegere mai profundă a complexității umane.

Cuvinte-cheie: literatură artistică, valori umane, conștiință morală, empatie.

Abstract: The article aims to highlight, as comprehensively as possible, the essential role that literature plays in the formation and cultivation of human values, with a particular focus on its impact within school education. Literature is approached not merely as a form of art or entertainment, but as a valuable tool for shaping moral consciousness, fostering empathy, and developing critical thinking among students. Through an interdisciplinary analysis that integrates perspectives from fields such as ethics, developmental psychology, and pedagogy, the article provides an overview of the theoretical foundations of values and of the ways in which these can be transmitted through literary works. Relevant examples from both world and Romanian literature are also examined, emphasizing how literary texts can offer models of behavior, stimulate reflection on good and evil, on individual and collective responsibility, and encourage a deeper understanding of human character.

Keywords: literature, human values, moral conscience, empathy.

Într-o societate aflată în continuă schimbare, în care tehnologia, globalizarea și diversitatea culturală modelează tot mai mult viața de zi cu zi, valorile personale și sociale joacă un rol esențial în menținerea echilibrului și a bunăstării. Valorile nu sunt doar preferințe sau gusturi trecătoare, ci reprezintă alegeri conștiente care reflectă ceea ce considerăm bun, frumos și important, precum iubirea, onestitatea, respectul sau solidaritatea. Ele sunt strâns legate de credințele, atitudinile și sentimentele noastre, influențând modul în care ne raportăm la ceilalți și la lume.

Mai mult decât atât, valorile pot fi regăsite în obiecte, activități sau experiențe care ne aduc satisfacție și au un sens profund. De exemplu, un gest de generozitate, o conversație sinceră sau o activitate creativă pot deveni expresii ale valorilor noastre și surse de bunăstare. În acest articol vom explora rolul și importanța literaturii pentru dezvoltarea axiologică a tinerei generații, adică în formarea convingerilor și principiilor care ghidează alegerile și comportamentele personale. Vom analiza cum textele literare pot influența percepția asupra lumii, încuraja reflecția asupra propriei identități și contribui la construirea unei societăți bazate pe respect, solidaritate și responsabilitate.

Într-o eră a globalizării și a pluralismului cultural, educația pentru valori capătă o relevanță fără precedent. Valorile umane precum empatia, responsabilitatea, corectitudinea, toleranța și solidaritatea fundamentează coeziunea socială și dezvoltarea durabilă. Ele se află în centrul activităților educaționale atât din punct de vedere teoretic, cât și sub aspect metodologic. Instituțiile de învățământ poartă responsabilitate pentru dezvoltarea axiologică a elevilor,

însă nu independent, ci în strânsă colaborare cu familia, comunitatea și societatea în ansamblu, care determină paleta valorilor ce vor fi vizate în curriculum, astfel încât acestea să se reflecte în situații de zi cu zi printr-o amplă diversitate de activități și interacțiuni.

Valorile, fiind extrem de subtile, nu sunt mereu ușor de sesizat și de inclus expres și explicit în curriculum. Cu toate acestea, ele reprezintă prioritatea fiecărui sistem de învățământ și toți factorii implicați în educație își aduc contribuția la dezvoltarea lor pentru a asigura buna funcționare a individului în comunitatea de care ține și în societate.

Valorile nu se învață exclusiv prin reguli sau lecții de morală, ci și prin mijloace artistice capabile să atingă dimensiuni afective și existențiale. Literatura în special se distinge ca instrument formativ, prin capacitatea de a stimula gândirea reflexivă și de a modela conștiința. Martha Nussbaum subliniază că lectura literaturii dezvoltă „capacitatea de a ne imagina viețile altora”, un exercițiu esențial pentru cultivarea unei etici democratice [9, p. 85].

Fundamente teoretice privind valorile. Conceptul de *valoare* este unul multidimensional și a fost abordat de numeroși gânditori. Etimologic, termenul derivă din verbul latin *valeo, valere*, care înseamnă „a avea putere”, „a fi valoros”. Charles Morris definește valorile drept „semnificații stabilite în cadrul comportamentului uman”, care orientează alegerile și deciziile [Apud 5]. Brewster Smith accentuează dimensiunea lor motivațională, definindu-le ca „credițe durabile ce structurează scopurile și prioritățile indivizilor” [Apud 4].

Termenul *valori* este utilizat în articol pentru a desemna principiile și convingerile fundamentale care acționează ca repere generale pentru comportament, standarde în funcție de care anumite acțiuni sunt considerate bune sau dezirabile. Iubirea, egalitatea, libertatea, dreptatea, fericirea, siguranța, liniștea sufletească și adevărul reprezintă exemple de valori.

Valorile în calitate de concept multifacetat, extrem de complex și determinat de o diversitate considerabilă de factori au reprezentat dintotdeauna un subiect poliform și polisemantic, care generează discuții ample, ambigue, în contradictoriu etc., iar definirea sa exhaustivă este aidoma muncii lui Sisif. Cu toate acestea, există o multitudine de definiții și conceptualizări ale valorilor, care servesc drept suport pentru toți participanții la procesele educative orientate spre formarea de valori.

Din toate timpurile, valorile au prezentat o preocupare și un interes aparte al oamenilor, aflându-se la temelia comportamentelor și relațiilor umane și, respectiv, la baza modului în care au evoluat diferite comunități. În acest sens, este important să subliniem că valorile au generat multiple teorii în toate domeniile.

Astfel, încă în secolul XIX Emile Durkheim sublinia că „educația este acțiunea exercitată de generațiile adul-

te asupra celor care nu sunt încă pregătite pentru viața socială” [Apud 6]. Din această perspectivă, educația are ca scop nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea morală și valorică a individului. În această viziune, literatura școlară servește, fără îndoială, nu doar pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, ci și pentru transmiterea de valori morale și sociale, oferind exemple de comportament și modele de acțiune etică [5, pp. 27-29].

Din perspectivă psihologică, conform psihologiei dezvoltării, Jean Piaget susține că moralitatea copilului evoluează de la heteronomie, în care regulile sunt respectate ca impuneri externe, spre autonomie morală, în care acestea sunt interiorizate și acceptate liber. În stadiul heteronom, copilul respectă regulile din teama de pedeapsă, fără a judeca corectitudinea lor, în timp ce în stadiul autonom, comportamentul moral se fundamentează pe înțelegerea principiilor și pe respectul față de ceilalți. După cum notează Piaget, „regula este mai întâi ceva impus din afară, apoi devine un principiu acceptat în mod liber” [Apud 6]. În context educațional, rolul profesorului este de a sprijini această tranziție, facilitând interiorizarea valorilor și dezvoltarea judecății morale autonome.

În continuarea acestei viziuni, Lawrence Kohlberg a elaborat teoria stadiilor dezvoltării morale, arătând că indivizii evoluează de la o moralitate preconvențională (bazată pe pedeapsă și recompensă) la una postconvențională (bazată pe principii universale): „Adevărata maturitate morală începe atunci când individul acționează nu pentru a respecta autoritatea, ci pentru a respecta principiile pe care le consideră juste” [6]. Literatura școlară, prin situațiile etice pe care le ilustrează, poate stimula trecerea elevilor spre niveluri superioare de dezvoltare morală [7; 9].

În filosofia educației, John Dewey accentua rolul experienței ca fundament al formării umane: „Educația nu este pregătire pentru viață; educația este însăși viața” [Apud 4]. Prin contactul cu literatura, elevul trăiește „experiențe simulate” care îi permit să exploreze situații morale și existențiale într-un mediu sigur, dezvoltând astfel empatie și spirit critic [6, pp. 237; 304-306].

Totodată, tradiția umanistă, pornind de la Wilhelm von Humboldt, a pus în prim-plan idealul de *Bildung* [Apud 6]. Literatura, integrată în educație, servește exact idealului de dezvoltare liberă și armonioasă a individului prin intermediul culturii și al educației, cultivând sensibilitatea estetică și conștiința morală [6].

Din punct de vedere sociologic, literatura are rolul de a transmite valori colective și de a susține coeziunea socială. Conform lui Clifford Geertz, cultura este „un sistem de semnificații împărtășite” [4], iar literatura este una dintre formele privilegiate prin care aceste semnificații se perpetuează și se interpretează critic.

În educația contemporană, orientată spre interculturalitate, contactul cu texte din literaturi diferite devine

un mijloc de cultivare a toleranței și a respectului pentru diversitate. Martha Nussbaum afirmă că literatura are un rol civic major: „Literatura ne face capabili să vedem lumea prin ochii celuiilalt” [9, pp. 11-13], subliniind astfel dimensiunea etică și democratică a formării prin literatură.

Max Scheler, în cadrul eticii fenomenologice, clasifică valorile în patru categorii: sensibile (plăcere/durere), vitale (sănătate, energie), spirituale (adevăr, frumos, bine) și religioase (sacralitate). El susține că valorile sunt obiective și accesibile printr-o intuiție emoțională specifică [Apud 4]. Pe de altă parte, John Dewey adoptă o perspectivă constructivistă, susținând că valorile sunt produse ale interacțiunii om – mediu și se modifică în funcție de experiență [Apud 6].

Literatura – vehicul al educației valorice. Educația nu se reduce la transmiterea de informații, ci urmărește formarea unei personalități armonioase, capabile să înțeleagă, să interiorizeze și să manifeste valori umane fundamentale. Literatura, prin caracterul ei formativ și prin complexitatea mesajelor pe care le transmite, ocupă un loc privilegiat în acest proces. Ea devine nu doar o disciplină școlară, ci și un instrument de cultivare a empatiei, a responsabilității și a spiritului critic, contribuind la formarea unui cetățean responsabil și sensibil la dimensiunea umană a existenței.

Literatura este un mediu privilegiat, prin care valorile sunt transmise, testate și interiorizate. Nu doar că reflectă realități morale și sociale, ci le și reinterpretează, oferindu-i cititorului oportunitatea de a participa afectiv și cognitiv la dileme existențiale. Louise Rosenblatt argumentează că sensul unei opere literare nu este fix, ci se construiește în mod activ în interacțiunea cititorului cu textul [Apud 7].

Copiii, conform rezultatelor a numeroase studii, mai întâi de toate învață despre valori și le deprind în sânul familiei, acestea reprezentând fundamentul dezvoltării lor emoționale și a relațiilor sociale [Apud 5, p. 170]. Apoi, pe măsură ce se extinde cercul lor de comunicare, ei asimilează valori, conștientizează rolul acestora în diverse situații de viață și învață cum să facă uz de ele.

Impactul educațional al literaturii este susținut de numeroase cercetări din domeniul psihologiei dezvoltării morale. D. Narvaez subliniază că lectura povestirilor moralizatoare contribuie semnificativ la formarea empatiei, dezvoltarea gândirii critice și consolidarea judecății etice [7, p. 160]. De asemenea, multiple studii realizate în spațiul american au documentat riguros modul în care lectura literaturii cu conținut etic influențează evoluția atitudinilor și comportamentelor prosociale ale copiilor și adolescenților. Motivați de degradarea valorilor morale la nivel global, cercetătorii au investigat dacă interacțiunea constantă cu opere literare centrate pe virtute, responsabilitate și empatie poate genera o schimbare pozitivă în comportamentul social al tinerilor.

Rezultatele acestor cercetări au depășit adesea așteptările: copiii manifestă o remarcabilă capacitate de a percepe valorile morale implicite și de a înțelege importanța respectării lor pentru o bună relaționare cu ceilalți, chiar și în absența unei explicite didactice detaliate. Studiile indică faptul că simpla imersiune în universul literar – prin contactul cu personaje, dileme morale și situații de viață relevante – determină, în multe cazuri, modificări pozitive ale atitudinilor și comportamentelor elevilor [7, pp. 156-157]. Literatura devine, astfel, un catalizator discret, dar profund al educației morale, favorizând interiorizarea valorilor prin experiență estetică și reflecție personală.

În contexte multiculturale literatura poate funcționa ca un liant social. Banks susține că expunerea elevilor la texte care reflectă diversitatea valorică și culturală îi ajută să-și dezvolte toleranța și respectul pentru diferențe [Apud 11, pp. 17; 56]. Astfel, literatura devine un spațiu de tranzație estetică și morală. Martha Nussbaum afirmă că lectura literaturii „ne învață să vedem lumea prin ochii altora”, dezvoltând empatia, toleranța și conștiința morală. Aceste procese sunt esențiale într-o educație democratică, unde diferența, alteritatea și cooperarea trebuie cultivate din copilărie [9, p. 32].

Așadar, se poate afirma, de bună seamă, că literatura reprezintă un instrument esențial în formarea valorilor morale, culturale și sociale, având capacitatea de a modela conștiința individuală și colectivă. Prin intermediul textelor literare, cititorii sunt expuși la dileme etice, modele comportamentale și perspective diverse asupra existenței și comportamentului omului, iar astfel de situații favorizează dezvoltarea gândirii critice, a empatiei, a unei viziuni aprofundate despre lume.

Literatura pentru copii are o funcție formativă esențială, contribuind semnificativ la dezvoltarea axiologică, emoțională și socială a copiilor. Prin intermediul poveștilor, al personajelor simbolice și al conflictelor morale, copilul este introdus într-un univers valoric unde concepte precum *binele*, *dreptatea*, *prietenia* și *curajul* sunt trăite afectiv și interiorizate cognitiv [2; 8].

Micul Prinț de Antoine de Saint-Exupéry constituie o alegorie profundă despre prietenie, responsabilitate și autenticitatea valorilor existențiale. Afirmatia „esențialul este invizibil pentru ochi” sintetizează o lecție de viață care depășește simpla morală: adevărata valoare umană nu se găsește în aparență, ci în capacitatea de a iubi, de a înțelege și de a respecta. În aceeași ordine de idei, basmele, precum *Cenușăreasa*, *Albă ca Zăpada* sau *Scufița Roșie*, conțin valențe educative majore, constituind „matrici simbolice ale dezvoltării morale” [2, p. 12]. Ele promovează bunătatea, curajul, empatia și perseverența, oferind modele de comportament care ajută copilul să interiorizeze valori morale prin identificare și emoție [11]. Prin confruntarea cu dileme morale și prin rezolvarea conflictelor în favoarea binelui, copilul învață,

într-un mod afectiv și natural, să distingă între valorile pozitive și cele negative, între egoism și solidaritate, între justiție și nedreptate.

Mai mult ca atât, literatura pentru copii favorizează și facilitează dezvoltarea empatiei, a gândirii critice și a capacității de reflecție morală [1; 8; 10]. În acest sens, poveștile copilăriei construiesc o punte între imaginație și moralitate, între joc și învățare, contribuind la formarea unei personalități echilibrate, empatice și conștiente de valorile umane autentice.

Liubovi Cibotaru subliniază în analiza sa că lecțiile de literatură au o misiune morală profundă, activizând gândirea și sensibilitatea elevilor, ceea ce le permite să interiorizeze valori precum respectul, solidaritatea și responsabilitatea, iar profesorul este acel care trebuie, prin măiestrie și dedicare, să le deschidă elevilor ușa către frumos. Apoi ei vor avea nevoie permanentă să deschidă noi și noi uși în căutarea frumosului care se numește viață [3, p. 222].

Indubitabil, literatura contemporană și cea clasică oferă numeroase exemple relevante de formare a valorilor, de la empatia promovată în romane până la conștientizarea identității prin literatura istorică. Astfel, literatura nu se limitează la funcția estetică, ci se afirmă ca un agent educațional cu impact durabil asupra dezvoltării valorilor într-un context social dinamic.

Un prim exemplu relevant îl constituie literatura română clasică. Poemul *Împărat și proletar* de Mihai Eminescu reprezintă un exemplu remarcabil de text literar care, prin profunzimea ideatică și structura sa, oferă multiple direcții de reflecție asupra valorilor fundamentale ale existenței umane. Autorul construiește un dialog tensionat între două figuri simbolice: împăratul, reprezentant al puterii și al privilegiului, și proletarul, exponent al suferinței și al muncii nevalorificate. Din această opoziție se desprind mai multe valori esențiale:

- Justiție socială. Poemul evidențiază inechitatea dintre clasele sociale, punând în lumină suferința celor oprimați. Versurile care descriu viața împăratului în contrast cu cea a proletarului transmit un mesaj clar despre necesitatea echității și a solidarității sociale.
- Empatie și conștiință morală. Prin prezentarea suferinței proletarului, Eminescu invită cititorul la o înțelegere profundă a condiției umane, cultivând empatia și responsabilitatea față de ceilalți.
- Căutarea sensului și a adevărului. Poemul nu oferă soluții de-a gata, ci deschide un spațiu de reflecție filosofică asupra libertății, destinului și idealurilor, promovând astfel gândirea critică și reflecția personală ca valori educaționale.

Abordată complex, printr-o metodologie pertinentă, poemul poate reprezenta un prilej de formare a conștiinței civice și morale, de înțelegere a complexității sociale

și de dezvoltare a unei atitudini reflexive față de lume. În educația contemporană, integrarea unor astfel de texte în procesul didactic contribuie la formarea tinerilor capabili să gândească pe cont propriu, să compare și să pună pe cântar diferitele fațete ale existenței, să simtă solidar și să ia atitudine în mod responsabil.

În același timp, în poemul *Scrisoarea I* meditația asupra timpului și a condiției umane cultivă la elevi capacitatea de introspecție și atitudinea reflexivă față de sensul vieții. Textul poate fi valorificat în cadrul lecțiilor nu doar pentru analiză literară, ci și ca suport pentru formarea valorilor la elevi. Mihai Eminescu promovează în acest poem respectul pentru cunoaștere și educație, evidențiind importanța gândirii profunde și a reflecției asupra vieții. Într-o altă poezie a sa, versul „Ce e val, ca valul trece” sugerează efemeritatea lucrurilor materiale și nevoia de a căuta sensuri durabile. Către finalul *Scrisorii I* poetul critică superficialitatea și lipsa de cultură a societății, aspecte care pot fi folosite în clasă pentru a discuta despre valoarea autentică a educației și despre responsabilitatea intelectuală. Elevii pot învăța din acest poem să aprecieze lectura, să gândească critic și să-și formeze o atitudine responsabilă față de cunoaștere și față de lumea în care trăiesc.

Opera lui Ion Creangă, îndeosebi *Amintiri din copilărie*, reprezintă un reper esențial în literatura română din perspectiva dezvoltării valorice a elevilor. Prin evocarea unei copilării trăite într-un cadru rural autentic, Creangă transmite valori precum respectul pentru familie, atașamentul față de comunitate, bucuria simplității, sinceritatea, responsabilitatea și importanța tradiției. Relația dintre Nică și părinții săi, în special mama, reflectă o educație bazată pe afecțiune și fermitate morală. În episodul cu cireșele furate, tatăl îl pedepsește pe Nică:

”Și după ce-a venit el rușinat de la ispașă, mi-a tras o chelfăneală ca aceea, zicând:

– Na! Satură-te de cireșe! De-amu să știi că ți-ai mâncat liftiria de la mine, spânzuratule! Oare multe stricăciuni am să mai plătesc eu pe urma ta?”

Acest moment poate fi valorificat didactic pentru a discuta despre consecințele comportamentului necinstit și despre rolul familiei în formarea caracterului.

Ion Creangă subliniază importanța muncii și a responsabilității, chiar din copilărie. Se accentuează frecvent ideea că fiecare membru al comunității are un rol bine definit, iar îndeplinirea acestuia cu responsabilitate contribuie la echilibrul social. Umore și sinceritatea cu care sunt relatate întâmplările contribuie la apropierea elevilor de text, facilitând identificarea cu personajul și înțelegerea valorilor transmise. Prin intermediul narațiunii crengiene elevii pot înțelege cât de strânsă este legătura dintre identitate, cultură și valorile fundamentale ale umanității.

Așa cum am văzut, literatura română oferă numeroase repere solide pentru formarea și dezvoltarea valorilor la

elevi. Literatura universală completează acest demers prin opere care abordează teme fundamentale într-un registru cultural divers. Lectura textelor clasice din patrimoniul literar universal le permite elevilor să exploreze valori precum compasiunea, dreptatea, libertatea, curajul și solidaritatea într-un context mai larg, favorizând dezvoltarea unei conștiințe morale și civice deschise către alteritate.

Spre exemplu, în romanul *Mizerabilii* de Victor Hugo elevii descoperă adevărata compasiune și puterea iertării, întruchipate de personajul Jean Valjean. Fost ocnaș, Jean Valjean își reconstruiește viața prin bunătate și sacrificiu și devine un model de umanitate. Tema iertării ca formă de eliberare a conștiinței poate fi abordată didactic pentru a accentua rolul credinței și a încrederii acordate aproapelui, precum și a evidenția capacitatea omului de a se schimba atunci când este tratat cu blândețe.

Astfel de opere pot fi integrate în activități educaționale care urmăresc nu doar dezvoltarea competențelor de lectură, ci și formarea unei gândiri etice, a empatiei și a responsabilității sociale. Literatura universală devine, în acest sens, un spațiu de întâlnire între culturi, idei și valori, contribuind la educația integrală a elevilor și la consolidarea unei perspective umaniste asupra lumii.

Exemple puternice și convingătoare se regăsesc în piesele lui William Shakespeare, precum *Hamlet* sau *Regele Lear*, care provoacă reflecții profunde asupra valorilor morale fundamentale. În *Hamlet*, conflictul interior al protagonistului este generat de căutarea adevărului și de lupta cu propria conștiință. Celebrul monolog „To be or not to be” devine o meditație asupra responsabilității față de sine și față de ceilalți, iar relația cu tatăl său decedat și cu mama sa evidențiază tensiunea dintre loialitate, durere și dreptate. Elevii pot fi încurajați să reflecteze asupra dilemelor morale și asupra modului în care alegerile personale influențează destinul individual și colectiv.

În *Regele Lear*, Shakespeare explorează tema loialității și a adevărului prin relațiile dintre rege și fiicele sale. Cordelia, personajul care refuză lingușirea și alege sinceritatea, devine un model de integritate morală, în contrast cu surorile sale, care manipulează și trădează. Declinul regelui Lear, cauzat de incapacitatea sa de a discerne adevărul și de a aprecia loialitatea autentică, oferă un cadru ideal pentru discuții despre responsabilitatea liderului, despre consecințele deciziilor impulsive și despre importanța valorilor în menținerea echilibrului familial și social.

Exemplele literare sunt esențiale pentru înțelegerea aplicată a valorilor. În *Hamlet*, reflecția asupra naturii umane este centrală: „What a piece of work is man! How noble in reason! [...] How like a god!” (Actul II, Scena 2). Această contemplare poetică exprimă admirația pentru potențialul uman și afirmă valori precum demnitatea, rațiunea și responsabilitatea.

În *As You Like It*, Shakespeare tratează teme precum

iubirea, generozitatea și transformarea interioară. Piesele sale funcționează ca veritabile ateliere de explorare morală, unde personajele sunt confruntate cu alegeri etice complexe, construind un spațiu narativ în care personajele sunt provocate să reflecteze asupra propriei condiții și asupra valorilor care le ghidează alegerile. Etica personală se confruntă cu provocările sociale și afective. Tema iubirii este tratată nu doar ca pasiune romantică, ci ca forță transformatoare. Relația dintre Rosalind și Orlando ilustrează o iubire matură, bazată pe cunoaștere reciprocă și pe jocul sincerității. Generozitatea și iertarea sunt, de asemenea, valori centrale în piesă, ilustrate prin comportamentul ducelui exilat, care, în pofida exilului, păstrează o atitudine demnă și împăciuitoare: „Here feel we not the penalty of Adam” (Actul II, Scena 1).

Integrarea valorilor în lecțiile de literatură trebuie să fie deliberată și reflexivă. Printre metodele eficiente se numără: lectura ghidată, cu întrebări deschise care stimulează reflecția etică [Apud 10]; jocurile de rol și dramatizările, care favorizează asumarea de perspective multiple; proiecte creative – desene, jurnale valorice, colaje tematice; evaluarea formativă bazată pe portofolii, autoevaluare și reflecție scrisă.

Este esențial ca profesorii să fie pregătiți să faciliteze discuții morale și să creeze în clasă un climat deschis, în care fiecare copil să poată explora în siguranță sensul valorilor. Prin urmare, literatura, integrată în procesul educațional, devine un catalizator al dezvoltării personale și morale. Ea îi ajută pe tineri să-și formeze nu doar competențe lingvistice și culturale, ci mai ales valori umane precum empatia, solidaritatea, responsabilitatea, respectul și spiritul critic – valori esențiale pentru o societate democratică și echilibrată.

În concluzie: Literatura se dovedește a fi un instrument educațional de o valoare inestimabilă, care mediază între dimensiunea estetică și cea morală a formării umane. Prin intermediul textelor literare, elevii nu doar învață să aprecieze frumosul artistic, ci sunt provocați să reflecteze asupra propriei condiții, asupra relației cu ceilalți și asupra valorilor care le determină și structurează existența socială în ansamblu. Exemplele analizate, din literatura română și universală, evidențiază faptul că literatura stimulează gândirea critică, empatia și conștiința morală, contribuind la formarea unui spirit reflexiv și responsabil.

Astfel, integrarea literaturii în procesul educațional nu trebuie privită doar ca un demers de transmitere a cunoștințelor, ci și ca o formă de educație integrală, care modelează personalitatea elevului în acord cu principiile etice și culturale ale umanității. Prin lectură și interpretarea operelor literare, școala devine un spațiu de dialog interior și social, în care elevii învață să distingă între bine și rău, între aparență și esență, între egoism și solidaritate. În acest sens, literatura își reafirmă rolul său formativ, oferindu-le tinerilor nu doar repere culturale, ci

și resurse morale necesare pentru a construi o societate empatică, echilibrată și profund umană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei M. Introducere în literatura pentru copii. București: Tiparg, 2010. 200 p.
2. Bettelheim B. The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. New York: Knopf, 1976. 328 p.
3. Cibotaru L. Promovarea valorilor prin intermediul lecțiilor de literatură. În: Educația în spiritul valorilor naționale și universale din perspectiva dialogului pedagogic. Ed. 2, 27-28 martie 2020. Chișinău: SRL Garomont Studio, 2020, pp. 216-222.
4. Halstead J. M., Taylor M. J. Learning and Teaching about Values: a Review of Recent Research. În: Cambridge Journal of Education. Vol. 30, no. 2, 2000, pp. 170-205.
5. Haydon G. Teaching About Values: a New Approach. London: Cassell, 1997. 177 p.
6. Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. I. The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper & Row, 1981. 488 p.
7. Narvaez D. Does Reading Moral Stories Build Character? În: Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 2, 2002, pp. 155-171.
8. Nikolajeva M. Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature. Amsterdam: John Benjamins, 2014. 247 p.
9. Nussbaum M.C. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 301p.
10. Panev V. Theoretical Basis and Models for Developing Students' Values in Primary Education. În: International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCR-SEE). Vol. 8 (1), 2020, pp. 81-91. Pe: <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2001081P>
11. Zipes J. The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre. Princeton: Princeton University Press. 2012. 256 p.



Daniela-Iulia
STROESCU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Comunicarea - puntea dintre joc și învățare la copiii de 5-6 ani

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.18019961

Rezumat: În perioada preșcolară mare, comunicarea reprezintă un indicator esențial al dezvoltării cognitive, emoționale și sociale, constituind fundamentul pregătirii pentru școală. În această etapă, limbajul devine un instrument complex de cunoaștere, exprimare și reglare comportamentală. Copilul trece de la comunicarea situațională la cea contextualizată și narativă.

Dezvoltarea vocabularului, a structurii gramaticale și a capacității narative este influențată de factori interni (nivel cognitiv, memorie, motricitate) și externi (mediu familial, educație, tehnologie). Educația preșcolară are un rol determinant, oferind contexte variate de dialog, joc și reflecție, care stimulează limbajul și gândirea. Intervențiile logopedice personalizate, colaborarea dintre familie și cadrele didactice și utilizarea strategiilor interactive contribuie la prevenirea și corectarea dificultăților de comunicare. Programele viitoare trebuie să includă tehnologii digitale și abordări multimodale, iar cercetarea să exploreze legăturile dintre limbaj și performanța școlară.

Cuvinte-cheie: comunicare, preșcolaritate, limbaj, educație timpurie, intervenție logopedică, succes școlar.

Abstract: During the early preschool period, communication is an essential indicator of cognitive, emotional and social development, forming the foundation of school readiness. At this stage, language becomes a complex tool for cognition, expression and behavioral regulation, and the child moves from situational to contextualized and narrative communication. The development of vocabulary, grammatical structure and narrative ability is influenced by internal factors (cognitive level, memory, motor skills) and external factors (family environment, education, technology). Preschool education plays a decisive role, offering varied contexts of dialogue, play and reflection, which stimulate language and thinking. Personalized speech therapy interventions, collaboration between family and teachers and the use of interactive strategies contribute to the prevention and correction of communication difficulties. Future programs should include digital technologies and multimodal approaches, and research should explore the links between language and school performance.

Keywords: communication, preschool, language, early education, speech therapy intervention, school success.

Introducere. Vârsta preșcolară mare este perioada din viața copilului când se produc multiple achiziții și se dezvoltă comunicarea. Este o etapă de maturizare psihică, lingvistică și socială, în care limbajul devine principalul instrument de cunoaștere, relaționare și autoreglare comportamentală [6] și reprezintă indicatorul nivelului global de dezvoltare și al pregătirii copilului pentru școlaritate.

Comunicarea facilitează exprimarea gândurilor, emoțiilor și intențiilor, constituind un canal de socializare și integrare în mediul școlar și educațional. Fiind un proces interactiv, copilul transmite și recepționează mesaje verbale, nonverbale și paraverbale, limbajul devine mijlocul de transmitere a informației și un instrument de gândire și reglare a comportamentului. Comunicarea depășește astfel etapa egocentrică descrisă de Piaget, transformându-se în una intențională și orientată activ (cognitiv și noncognitiv) spre interlocutor.

Comunicarea are mai multe dimensiuni: *comunicarea verbală*, care presupune că un copil cu dezvoltare tipică, aflat la vârsta preșcolarității mari, poate folosi fraze complexe și povesti evenimente cu logică; *comunicarea nonverbală*, care completează mesajul verbal și oferă indicii despre intențiile și emoțiile copilului; *comunicarea paraverbală* (intonarea, ritmul și intensitatea vocii), care ajută la transmiterea nuanțelor emoționale.

Un rol deosebit în dezvoltarea limbajului este atribuit interacțiunii sociale și sprijinului acordat copilului de către adult [2]. Comunicarea se dezvoltă prin dialog, participare la activități comune și stimulare narativă. Astfel, la vârsta de 5-6 ani, copilul cu dezvoltare tipică face trecerea de la *comunicarea situațională* (legată de context imediat) la *comunicarea contextualizată* și *narativă*. La această vârstă, copilul parcurge etape importante în dezvoltarea sa. El realizează achiziții fundamentale prin care vocabularul este extins ca număr de cuvinte și diversificat prin termeni noi care denumesc acțiuni, calități, relații temporale și cauzale. Copilul formulează propoziții compuse, folosește corect timpurile verbale și structurile gramaticale, se dezvoltă capacitatea sa narativă, ceea ce îi permite să povestească coerent evenimente trăite sau auzite.

Caracteristici fonetice și fonologice. În cazul copiilor cu dezvoltare tipică, majoritatea sunetelor sunt deja fixate și pronunțate corect. Există și copii cu dificultăți de articulare a consoanelor lichide („r”, „l”) sau a grupurilor consonantice. Pentru ei, este importantă dezvoltarea conștiinței fonologice, adică a capacității de a recunoaște, a separa și a manipula sunetele vorbirii, caracteristici ce reprezintă fundamentul pentru achiziția scris-cititului [7].

Preșcolarul mare se caracterizează prin particularități psihosociale puse în evidență de modul cum își exprimă emoțiile prin limbaj, cum își reglează comportamentul

verbal în funcție de context, modul în care comunicarea cu adultul devine cooperantă și cum își intensifică interacțiunile cu egalii, astfel încât să participe la forme de dialog susținut, să facă negocieri și să-și exprime opiniile personale. Însă în dezvoltarea comunicării intervin numeroși factori influenți: *factori interni* – nivelul cognitiv; dezvoltarea memoriei, a motricității aparatului fonoarticular; temperamentul și particularitățile emoționale; *factori externi* – calitatea mediului familial, stimularea lingvistică, nivelul de educație al părinților și experiențele din grădiniță sau instituția de recuperare; *tehnologia și mediul digital* – pot reprezenta o sursă benefică pentru dezvoltarea comunicării, dar, în funcție de modul de utilizare a acestora, poate fi și un *factor de risc*, deoarece expunerea prelungită la ecrane poate reduce interacțiunile directe, afectând negativ exercițiul comunicării [1].

Din această perspectivă, *rolul educației preșcolare* este esențial în dezvoltarea comunicării. Grădinița, ca mediu educațional *formal*, plasează copilul în contexte structurate, care favorizează *exprimarea, interacțiunea, dialogul și reflecția* asupra limbajului. Este urmarea faptului că activitățile și interacțiunile planificate de educator ajută copilul să-și dezvolte vocabularul, să structureze fraze mai complexe, să comunice idei personale și să negocieze sensuri comune cu colegii și adulții. Pe acest traseu, educația preșcolară oferită copilului în grădiniță devine un cadru ideal pentru intervenții timpurii și prevenirea dificultăților de comunicare.

Fundamente teoretice care justifică rolul educației preșcolare. Teoria socioculturală și zona proximală de dezvoltare. Conceptul *zonă proximală de dezvoltare* (ZPD) definește diferența dintre ceea ce poate face în mod independent un copil și ceea ce poate face cu sprijin. Pentru că la această vârstă învățarea în grădiniță se produce în contexte sociale și lingvistice speciale, prin interacțiunea cu adulții și colegii, preșcolarul se remarcă prin abilități situate peste nivelul obișnuit. El dezvoltă funcții intelectuale superioare [8], în condițiile în care educatorul dorește să motiveze copilul și să-l facă capabil să avanseze. În acest context, educatorul adresează copiilor întrebări ghidate, le oferă modele de fraze construite într-o manieră interesantă și stimulatoare, oferă sugestii pertinente și feedback imediat. Educatorul parcurge pașii unui amplu proces de susținere care are ca scop strategic internalizarea structurilor lingvistice și creșterea competenței cognitive. Este vorba despre acțiunile educatorului de sprijinire progresivă a copilului în interiorul zonei proximei dezvoltări [scaffold].

Limba, ca instrument fundamental al gândirii, este plasată de Vygotsky în centrul relației dintre limbaj și dezvoltarea cognitivă: „language plays a central role in mental development” [„limbajul joacă un rol central

în dezvoltarea mentală”] (Lumen Learning). În context deschis, în acord cu ideile autorului, limbajul are un rol cognitiv fundamental în dezvoltarea mentală.

Teorii constructiviste și interacționiste sociale. Teoriile susțin că învățarea limbajului prin educație preșcolară se produce în relație cu mediul social, potrivit căruia, construirea limbajului se realizează prin interacțiuni active cu adulți care au nivel lingvistic superior copilului [3]. Prin comparație cu mediul familial, în grădiniță copilul beneficiază de un spațiu social lărgit, care îi oferă modele variate de limbaj, oportunități de interacționare cu colegii, poate iniția ori susține conversații și poate primi feedback adaptat contextului.

Spre deosebire de mediul familial restrâns, grădinița oferă copilului mai multe posibilități de exersare a limbajului în contexte diverse. De exemplu, jocul are un rol semnificativ în stimularea limbajului și a alfabetizării timpurii. Este o metodă eficientă prin care copiii pot dezvolta limbajul și abilitățile literare beneficiind de contexte semnificative la nivel de povestire, negociere, schimb de replici și reflecție/autorefecție. Ne referim la *jocuri de rol, dramatizări, jocuri simbolice și activități narrative*, care pot asigura cadrul benefic unui vocabular nou, întrebări și răspunsuri, reformulări sau extinderea discursului narativ.

Modalități practice în care educația preșcolară stimulează comunicarea. Educația preșcolară poate declanșa și susține progresul comunicativ al copiilor prin: structura organizatorică a grădiniței și metodologiile utilizate de pedagog; *activități didactice structurate și tematice (povestire și conversație)*: întrebări de reflecție, discuții ghidate despre text, reinterpretări sau completări de acțiuni, utilizarea de cărți ilustrate; *dramatizare, teatru de păpuși și joc de rol*: copiii sunt invitați să creeze scenarii, să improvizeze dialoguri, să interpreteze diferite personaje (cu scopul de a stimula limbajul expresiv și flexibilitatea discursivă); *cercuri de discuție*: momente tematice sau la alegere în care copiii, dirijați de educatoare răspund la întrebări, dezbate teme simple sau prezintă experiențe personale; *jocuri fonetice și de rimă*: identificarea sunetului inițial, despărțirea în silabe, jocuri de cuvinte care rimează (cu scopul exersării și conștientizării sunetelor); *fișe și activități scrise-citite* utilizate pentru copiii mai mari care sunt pregătiți pentru școlaritate: povestiri ilustrate, formulare de propoziții dezvoltate, integrarea limbajului în activități grafice.

Prin aceste activități, educatoarea are posibilitatea să genereze punți de trecere de la nivelul actual de dezvoltare al copilului la un nivel ușor mai ridicat peste nivelul actual, intervenind cu sugestii, întrebări, modelări lingvistice și feedback.

În cadrul organizatoric al grădiniței, educatoarea poate interveni ori de câte ori consideră necesar, adresând

întrebări cu scopul de a modela structurarea narativă și gândirea cauzală a copiilor. De exemplu, pentru *Ursul păcălit de vulpe*, poveste care face parte din *basmele și poveștile populare culese și prelucrate* de Ion Creangă (publicată pentru prima dată în anul 1875, în revista *Convorbiri literare* din Iași), educatoarea poate adresa copiilor:

- a) **întrebări de înțelegere** (reproducerea conținutului):
 - Cine sunt personajele principale din poveste?
 - Unde s-a dus vulpea?
 - Ce a făcut ursul cu coada?
 - De ce a rămas ursul fără coadă?
 - Cum s-a terminat povestea?
- b) **întrebări de interpretare** (explicarea sensurilor):
 - De ce crezi că vulpea l-a păcălit pe urs?
 - Cum s-a lăsat ursul înșelat?
 - Ce înseamnă să fii păcălit?
 - Cum se simte ursul când își dă seama că a fost înșelat?
- c) **întrebări de analiză și comparație**
 - Cine a fost mai isteț: ursul sau vulpea? De ce?
 - Cum ai descrie vulpea? Dar ursul?
 - Ce alte povești știi în care vulpea este șireată?
 - Ți s-a întâmplat vreodată să fii păcălit? Cum ai reacționat?
- d) **întrebări de evaluare și judecată morală**
 - A făcut bine vulpea că l-a păcălit pe urs?
 - Ce ar fi trebuit să facă ursul ca să nu fie păcălit?
 - Cum ar fi trebuit să se poarte vulpea?
- e) **întrebări de creativitate și imaginație**
 - Ce s-ar fi întâmplat dacă ursul nu o asculta pe vulpe?
 - Imaginează-ți un final diferit al poveștii. Cum ar fi putut să se termine altfel?
 - Dacă ai fi fost prietenul ursului, ce sfat i-ai fi dat?
 - Cum ar suna povestea dacă ar fi spusă din perspectiva vulpii? Dar din perspectiva ursului?

Rolul acestor întrebări pe care educatoarea le poate adresa copiilor în timpul activității educative este deosebit de important, deoarece stimulează: *gândirea reproductivă* (redarea conținutului); *gândirea critică* (analiza comportamentelor); *dezvoltarea limbajului* (formularea de răspunsuri complete); *imaginația* (inventarea unor finaluri sau variante).

Prin dialogul pedagogic și întrebările deschise susținute de educatoarea care ascultă, întreabă, extinde răspunsurile copilului și lansează reacții care produc reflecție tematică, îndeamnă și sprijină copilul să formuleze argumente structurate și să formuleze alte răspunsuri mai complexe, modalitate esențială pentru dezvoltarea limbajului *descriptiv, narativ și explicativ*.

Orice grădiniță cu un program educațional eficient integrează limbajul copilului în toate domeniile de activitate posibile: arte, matematică, științe, proiecte tematice, explorarea mediului înconjurător și altele. Scopul integrării limbajului în contexte semnificative și interdisciplinare îl reprezintă stimularea copilului să asculte explicații și să adreseze întrebări, să vorbească despre fenomene și lucruri concrete, să lanseze ipoteze și să găsească soluții la problemele personale, abordare contextuală care generează sens pentru folosirea limbajului și poate motiva copilul să comunice cu intenție.

Pentru eficientizarea educației preșcolare în domeniul dezvoltării comunicării, se impune abordarea unui *sistem de evaluare continuă* (observații continue, portofolii tematice, înregistrări audio/video, documentarea evoluției discursului copilului) care să faciliteze adaptarea intervențiilor pedagogice și logopedice la nevoile reale ale fiecărui copil. Cu toate acestea, există *provocări* și *limite* care apar în viața copilului și uneori își pun amprenta asupra educației preșcolare. Poate fi vorba despre:

- *formarea profesională a educatorilor*: nu toți educatorii au dobândit competențe specializate prin formare profesională privind stimularea limbajului, aplicarea strategiei *scaffolding* sau identificarea disfuncțiilor de comunicare;
- *efectivul ridicat al numărului de copii dintr-o grupă* determină: 1) dificultăți de individualizare a intervențiilor verbale și acordarea unui feedback pozitiv/negativ; 2) existența unui ritm diferențiat de integrare a copiilor în diverse activități; 3) inițierea și menținerea unor discuții calitative cu fiecare copil este deficitară;
- *variabilitatea mediului lingvistic și atmosfera familială* poate limita progresul copiilor deoarece unii dintre părinți au niveluri diferite de vocabular și experiență limitată de limbaj;
- *resursele materiale limitate* pot reduce potențialul de dezvoltare comunicațională a copilului;
- *interferența excesivă a ecranelor*: utilizarea necontrolată a dispozitivelor digitale poate reduce timpul real de dialog și interacțiune directă.

Aceste provocări evidențiază necesitatea unei *strategii integrate*: formare continuă, colaborare între logoped și educator, adaptarea activităților și implicarea familiei.

Propuneri pentru intervenții educaționale eficiente. Pe baza teoriilor și practicilor prezentate, propunem câteva direcții esențiale:

- *Formarea educatorilor în stimularea limbajului* – cursuri, supervizare, mentorat în dialog pedagogic, întrebări provocatoare, intervenții strategice de scaffolding.
- *Implementarea proiectelor tematice integrate* care solicită limbaj de reflecție, narare, explicare și dialog interdisciplinar.

- *Crearea spațiilor și mediilor stimulate lingvistic*: biblioteci mici, colțuri de lectură, materiale interactive (cărți ilustrate, afișe, jocuri de cuvinte).
- *Parteneriat activ cu familia*: sugestii și teme care implică copilul în dialog acasă, încurajarea cititului interactiv și a conversațiilor zilnice.
- *Colaborare educator-logoped*: screening periodic al limbajului copiilor, intervenții personalizate, ajustarea activităților în spațiul instituțional în funcție de profilul comunicativ al copiilor.
- *Monitorizare și evaluare*: utilizarea portofoliilor, a înregistrărilor audio/video, a observațiilor sistematice și a feedback-ului individual.

Amintim că rolul educației preșcolare în dezvoltarea comunicării este vital și multiplu deoarece grădinița oferă contexte *sociale, dialogice* și *stimulative*, care nu pot fi garantate doar la nivel familial. Prin activități structurate, dialog pedagogic, proiecte integrate și joc, educația preșcolară extinde potențialului comunicativ al copilului și îl transformă în competențe reale. Provocările există, dar pot fi contracarate prin formare, colaborare interdisciplinară și implicare activă a familiei. Deci, rolul educației preșcolare în dezvoltarea comunicării este deosebit de mare, grădinița având un rol esențial în stimularea comunicării. Activitățile de povestire, memorizare, dramatizare și jocul de rol dezvoltă capacitățile lingvistice. Educatoarea creează contexte variate de exprimare, oferind modele de vorbire corectă și îmbogățind vocabularul copiilor. Jocul este principalul mijloc de învățare, iar prin jocuri de cuvinte, rimă și improvizație, copilul își exersează creativitatea lingvistică. În cazurile cu dificultăți de comunicare, colaborarea dintre educatoare, logoped și familie este indispensabilă.

Probleme și dificultăți frecvente. La vârsta preșcolară încă pot persista: *tulburări de pronunție* (dislalii simple sau polimorfe); *dificultăți în structurarea frazei*; *vocabular limitat și expresivitate redusă*; *probleme de comunicare socială*, mai ales în cazul copiilor cu tulburări de spectru autist sau cu tulburări de limbaj.

Modalități de stimulare și intervenție. Strategiile logopedice și psihopedagogice includ: a) exerciții de articulare și respirație pentru claritatea pronunției; b) jocuri fonetice și fonologice (rime, silabe, identificarea sunetelor inițiale și finale); c) exerciții narative și dialogice (povestiri, dramatizări, ghicitori); d) implicarea familiei în activități de lectură interactivă și conversație zilnică.

Se impune ca intervenția logopedică să fie personalizată, vizând corectarea tulburărilor de pronunție și dezvoltarea globală a comunicării.

În concluzie: Comunicarea copiilor de vârstă preșcolară mare reflectă nivelul de dezvoltare cognitivă, emoțională și socială. La vârsta de 5-6 ani, limbajul devine complex și variat, pregătind copilul pentru scris și citit. Factorii interni și externi influențează calitatea

comunicării, iar rolul educației preșcolare este determinant. Problemele de comunicare pot fi corectate prin intervenții logopedice și prin colaborarea strânsă între familie și cadrele didactice. Părinții și factorii implicați în educația copilului preșcolar trebuie să aibă permanent în vedere că dezvoltarea comunicării este un pilon esențial al succesului școlar, influențează direct capacitatea de înțelegere a copilului, exprimarea și interacționarea eficientă în mediul educațional. Un limbaj bine structurat facilitează nu doar achiziția cunoștințelor, ci și integrarea socială, participarea activă și formarea competențelor-cheie pentru învățare pe tot parcursul vieții.

În concluzie: În perspectiva intervențiilor viitoare, este necesară dezvoltarea unor programe personalizate de stimulare a comunicării, adaptate diversității nevoilor individuale, precum și integrarea tehnologiilor digitale și a strategiilor multimodale în practica educațională și logopedică. Totodată, trebui aprofundată relația dintre dezvoltarea limbajului și performanțele școlare, explorând factorii neurocognitivi, emoționali și contextuali care pot potența sau limita progresul comunicativ și academic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. American Academy of Pediatrics. Media and young minds. Pediatrics, Vol. 138 (5), e20162591, 2016. Pe: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
2. Bruner J. Child's talk: Learning to use language. Oxford University Press, 1983.
3. Gallaway C., Richards B. J. (Eds.) Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge University Press, 1994. Pe: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690>.
4. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Iași: Polirom, 2013.
5. Piaget J. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969.
6. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica. București: Editura ALL, 1999.
7. Stan L. Psihologia educației timpurii. Iași: Editura Polirom, 2014.
8. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.



CONCEPT 5: *Portofoliul și proiectul modular în abordarea didacticii moderne*

În perioada 4 noiembrie-9 decembrie, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat programul *Portofoliul și proiectul modular în abordarea didacticii moderne*, modulele II și III, cu participarea a 12 cadre didactice din instituțiile beneficiare ale proiectului CONCEPT 5.

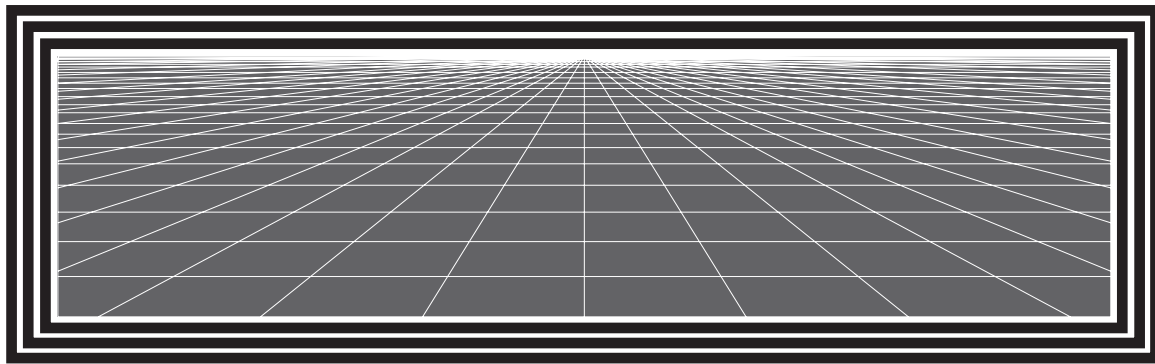
- Modulul II: *Proiectul individual și de grup în instruirea profesională*. Și în această ediție a programului, în centrul atenției au fost diversitatea proiectelor individuale și de grup, aplicabilitatea lor și, mai ales, oportunitatea pentru dezvoltarea competențelor profesionale, precum și a competențelor solicitate de angajatori în secolul XXI.
- Modulul III: *Evaluarea competențelor profesionale prin proiecte și portofoliu*. Abordând acest subiect, a fost examinată trama educațională a unui adolescent ajuns elev la o școală profesională, au fost trecute în revistă activitățile din diferite etape de școlarizare, pe care se va sprijini lucrul asupra unor proiecte. Diversitatea opiniilor despre evaluarea prin portofoliu (la fine de modul sau ca element al examenului de certificare, internă sau externă) i-a provocat pe cursanți să gândească asupra unor rigori de evaluare a competențelor profesionale.

Sesiunea de follow-up a oferit un context favorabil pentru prezentarea temelor de casă și pentru un schimb semnificativ de experiență profesională. Produsele elaborate și prezentate de participanți au fost discutate și abordate din mai multe perspective, subliniindu-se spectrul larg de posibilități de aplicare a proiectelor în învățământul profesional și valoarea evaluării prin portofoliu.

Pe parcursul instruirii, formatoarele Tatiana CARTALEANU și Olga COSOVAN au creat contexte în cadrul cărora cursanții și-au împărtășit experiența și au discutat posibilitățile de organizare a lucrului asupra proiectelor astfel ca impactul să fie maxim.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA este organizație-partener al Asociației Obștești Educație pentru Dezvoltare în implementarea proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova/ CONCEPT (faza V)*, finanțat de Fundația Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Leadershipul în educație dezvoltat ca leadership incluziv

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.18030698

Rezumat: Leadershipul în educație conferă conceptului de management al educației, care definește conducerea eficientă a sistemului de învățământ prin valorificarea globală, optimă, strategică, inovatoare a resurselor pedagogice existente/disponibile, o dimensiune normativă construită prin viziune (capacitate esențială a liderilor autentici) și prescriptivă (schimbarea promovată ca reper

axiologic necesar pentru a obține rezultatele dorite). Leadershipul în educație poate fi dezvoltat ca leadership incluziv prin valorificarea optimă a unor modele de conducere vizionară de tip participativ (colegial, în condiții de colaborare și cooperare a liderului cu toți membri organizației), transformativ (distributiv, la nivel de angajare a responsabilităților manageriale), tranzacțional (susținut prin dezbateri constructive, promovate antreprenorial și politic, în perspectiva definitivării deciziilor cu valoare predictivă pozitivă). Calitatea fundamentală a liderului incluziv constă în capacitatea sa superioară, psihologic și social, de a conștientiza propriile limite (obiective și subiective) înainte de a lua decizii predictive pozitive importante pentru viața organizației școlare. Realizarea sa este antrenată permanent în condiții de muncă în grup, perfecționată/autoperfecționată prin: cooperare și colaborare, valorificare deplină a empatiei (cognitive și noncognitive), împuternicire efectivă a tuturor membrilor organizației; reflecție necesară pentru a emite judecăți de valoare validate social; motivare/automotivare internă, cu impact social pe termen mediu și lung.

Cuvinte-cheie: leadership în educație, leadership incluziv, capacități manageriale, participativ, transformativ, tranzacțional.

Abstract: Educational leadership gives the concept of education management, which defines the effective management of the education system through the comprehensive, optimal, strategic, and innovative use of existing/available pedagogical resources, a normative dimension built through vision (an essential capacity of authentic leaders) and prescriptive (change promoted as an axiological benchmark necessary to achieve the desired results). Leadership in education can be developed as inclusive leadership by optimally leveraging participatory visionary leadership models (collegial, in conditions of collaboration and cooperation between the leader and all members of the organization), transformative (distributive, at the level of managerial responsibility), transactional (supported by constructive debates, promoted entrepreneurially and politically, with a view to finalizing decisions with positive predictive value). The fundamental quality of an inclusive leader lies in their superior psychological and social ability to be aware of their own limitations (objective and subjective) before making important predictive decisions for the life of the school organization. This is achieved through continuous training in group work, perfected/self-perfected through: cooperation and collaboration, full use of empathy (cognitive and non-cognitive), effective empowerment of all members of the organization; reflection necessary to make socially validated value judgments; internal motivation/self-motivation, with medium- and long-term social impact.

Keywords: educational leadership, inclusive leadership, managerial skills, participatory, transformative, transactional.

Leadershipul în educație poate fi identificat *social* și fixat *epistemologic* la nivel de *concept pedagogic normativ*, construit *pluridisciplinar* (pedagogie – economie/management; sociologie; științele politice; psihologia socială), complementar cu *managementul educației*, care definește conducerea eficientă a sistemului de învățământ (managementul: organizației școlare/clasei/lecției/programele de educație nonformală etc.), realizată prin abordarea globală, optimă, strategică, inovatoare a tuturor resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente sau disponibile în timp.

Leadershipul în educație are ca *sferă de referință specifică* zona conducerii școlii, bazată pe „influențarea acțiunilor altora pentru a obține rezultate dezirabile”, realizată în condiții de *schimbare*, care „solicită multă ingeniozitate, energie și talent”, necesare pentru îndeplinirea optimă a obiectivelor generale ale sistemului de învățământ. La acest nivel, intervine diferența față de *managementul educației*, care „presupune *menținerea* eficienței activităților curente ale organizației”, concepute și desfășurate în context determinat, social și pedagogic.

Leadershipul în educație îndeplinește *funcția generală* de inițiere a schimbărilor necesare în cadrul organizației școlare, în context deschis, concepute special „pentru a atinge fie scopuri deja existente, fie scopuri noi”, care implică motivarea interonă a tuturor actorilor educației [2, p. 21]. *Structura de acțiune* promovată este construită pedagogic în funcție de *viziunea conducerii*, „considerată o componentă esențială a *leadershipului* eficient”. La acest nivel, „se pot identifica trei dimensiuni ale *leadershipului*”, care asigură o bază conceptuală pentru „dezvoltarea unei definiții funcționale” în plan științific, necesară în condițiile în care uneori „definiția *leadershipului* este arbitrară și subiectivă”:

- *Leadershipul în educație ca influență*. Stimulează conducerea în termeni de *motivare a actorilor educației*, integrați în organizația școlară; implică „un proces intenționat”, dar și „fluid”, independent de „pozițiile formale”; poate fi exercitat „în grupuri și individual”, la nivel de *leadership distributiv*.
- *Leadershipul în educație ca reper axiologic*. Susține *influența* prin „valorile personale și profesionale clare” promovate de liderii autentici prin „conștiința de sine” și prin „capacitate emoțională și morală”.
- *Leadershipul în educație ca viziune*. Susține capacitatea liderilor de a dezvolta un plan strategic; solicită depășirea criticilor aduse în condițiile în care intervin „dovezile empirice ale ineficienței” unor directori preocupați să

transforme școala în mod radical [Ibidem, pp. 17-20].

Leadershipul în educație evoluează, astfel, în funcție de *modelele* promovate prioritar, care proiectează un *leadership participativ* (colegial), *transformațional* (distributiv), *tranzacțional* (susținut antreprenorial și politic), *constructivist* (psihologic și sociocultural), *cultural* (moral, didactic, comunitar) [Ibidem, p. 51], care antrenează „*strategiile adoptate pentru preluarea conducerii*”, raportate la „cele patru secrete ale artei de a conduce”, orientată prin intermediul *viziunii* (care *alege direcția*, concentrează atenția și caută devotamentul tuturor membrilor organizației), *comunicării* (în stil *colegial*, centrat pe persoană și formal/dar și nonformal), *poziționării* (cu „respect pentru ceilalți”, pentru că altfel „aceștia nu te vor respecta), *dezvoltării sinelui* (în condiții de „învățare inovatoare” realizată în „organizația care învață”) [1, pp. 93-212].

Valorificarea *leadershipului educațional* la nivel de *model transformațional* (participativ, distributiv) și *tranzacțional* (antrenat în plan comunitar, local și teritorial), cultivat strategic prin *viziune* (managerială, „împărtășită pentru consolidarea angajamentului pentru un scop comun”), *comunicare* (colegială), *poziționare* (democratică) și *autoînvățare eficientă* (inovatoare) permite realizarea sa în condiții speciale de *leadership incluziv* [1, pp. 97-109].

Construcția *conceptului operațional de leadership incluziv* implică dimensiunea normativă superioară a *leadershipului educațional*, care completează și aprofundează ideea principală a managementului educației angajat în conducerea eficientă a sistemului de învățământ prin valorificarea globală/optimă/strategică/inovatoare a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) necesare la nivel de educație/cercetare pedagogică/perfecționare metodică/masterat/consiliere/coaching etc.

Leadershipul incluziv definește un stil de conducere care promovează implicarea tuturor membrilor unei organizații sau echipe, valorificați în condiții de diversitate și de echitate. Are la bază recunoașterea caracteristicilor individuale ale membrilor organizației probate prin aptitudini, experiențe și perspective diferite, care nu exclud, ci încurajează respectul și contribuția maximă [5]. Conceptul operațional de *leadership incluziv* definește tripla dimensiune a unei realități abordate managerial (eficient/global, optim, strategic, inovator), reflectată la nivel:

1. *Denotativ*. Evidențiază *capacitatea liderului incluziv* de a atrage, dezvolta și susține acțiunile eficiente ale tuturor membrilor organizației pe fondul unui scop general strategic comun – eficacitatea activității specifice (de educație,

instruire etc.), cu deschidere amplă (psihologică și socială) spre diversitate și echitate.

2. *Normativ. Concentrează imperativ principiile generale* care ordonează valoric activitatea organizației, prin: a) crearea unui *mediu de muncă umanizat*; b) *diferențierea stilistică* (moral-profesională, pedagogică, didactică); c) promovarea *culturii organizaționale* bazate pe *reciprocitate și justiție socială*; d) *antrenarea permanentă a resurselor pozitive* ale fiecărei personalități – membru activ al comunității/ organizației școlare.
3. *Metodologic. Perfecționează* activitatea tipică organizației (școlare etc.), prin: a) identificarea unor „profiluri-țintă” de lideri autentici; b) identificarea unor metode eficiente în *leadershipul incluziv*, în context deschis; c) promovarea unor programe de *coaching* necesare pentru *antrenarea aptitudinilor*, care permit *conducerea managerială incluzivă*, în condiții de *leadership incluziv*; d) implementarea de *politici și practici* care susțin *diversitatea, echitatea și incluziunea* la scara socială și psihologică a întregii comunități educaționale/ organizații școlare etc. [3; 4].

Pe acest fond special, *denotativ, normativ și metodologic, liderul incluziv* al organizației (școlare etc.) este eficient în măsura în care îmbină optim capacități manageriale speciale de: *colaborare*, prin *cooperare* productivă, în condiții de grup și microgrup, susținută atitudinal, în plan cognitiv și socioafectiv; *împuternicire*, în luarea deciziilor eficiente, prin cunoașterea și valorificarea optimă a tuturor resurselor pedagogice existente sau/și disponibile în timp determinat; *empatie*, cognitivă/rațională și noncognitivă/afectivă și motivațională, volitivă și caracterială; *ascultare*, a opiniilor corecte și a ideilor constructive ale celorlalți; *reflecție*, asupra conducerii manageriale de tip *leadership*, bazată pe elaborarea și emiterea de *judecăți de valoare* validate social; *motivare-automotivare, internă*, cu impact psihologic și social pe termen mediu și lung; *autenticitate*, la nivel de gândire operațională și conduită psihosocială; *încredere* în forțele proprii și în potențialul colectivului.

Calitatea fundamentală a liderului incluziv constă în capacitatea sa superioară, psihologic și social, de a *conștientiza propriile limite* (obiective și subiective), prin *munca în grup*, angajată în înțelegerea *partenerilor* înainte de a lua decizii importante pentru reușita *pedagogică* a organizației: culturală, profesională, comunitară, ecologică, spirituală etc.

În plan *psihologic, liderul incluziv* are calitatea unui *manager eficient*, prin atitudinea sa motivațională, angajată la două niveluri de referință, aparent

opuse, dar pe fond complementare, *atitudine* susținută, pe de o parte, prin *aspirația integrării depline în grup*, iar, pe de altă parte, prin *dorința de diferențiere și afirmare individuală*.

În plan *social* (comunitar, cultural, profesional), *liderul incluziv* este un manager eficient prin *capacitatea* sa de a sesiza, a recunoaște și a *rezolva problema fundamentală* existentă în contextul specific fiecărei organizații școlare – *diversitatea membrilor*, exprimată direct sau indirect prin cerințe, opinii, idei, preferințe și (chiar) inițiative proprii, care trebuie cunoscute, evaluate, armonizate și valorificate în perspectiva luării unor decizii cu valoare predictivă pozitivă pe termen scurt, mediu și lung.

În plan *praxiologic, liderul incluziv* este cel care are capacitatea superioară de conducere managerială a organizației școlare la nivelul interdependenței necesare între trei acțiuni cu valoare strategică:

1. Valorificarea cunoștințelor și sentimentelor tuturor membrilor organizației, care contribuie la definitivarea viziunii, pentru dezvoltare durabilă, pe termen lung.
2. Armonizarea opiniilor divergente pe fondul viziunii convergente, unitare, construită, perfecționată și stabilizată în timp.
3. Respectarea argumentelor cognitive (bazate pe raționamente inductive, deductive, analogice, inovative – *viabile* în context determinat), dar și noncognitive (bazate pe atitudini afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale – pozitive), care susțin participarea eficientă a tuturor membrilor organizației la îndeplinirea obiectivelor generale și specifice, angajate pe termen lung și mediu, operaționalizate pe termen scurt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bennis W., Nanus B. Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii. București: Business Tech International Press, 2000.
2. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Iași: Polirom, 2015.
3. Cristea S. Leadershipul în educație; Managementul educației, știință a educației; Managementul clasei. Concept pedagogic; Managementul lecției. Concept pedagogic; Managementul organizației școlare. Concept pedagogic. În: Pedagogie. Dicționar explicativ-comprehensiv, Concepte esențiale. În curs de apariție la Editura Didactica Publishing House.
4. Senge P. et al. Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație. București: Trei, 2016.
5. Stobierski T. How to practice inclusive leadership for a stronger team. Harvard Business School, Online, 2025.