

UNIVERSITATEA BABEȘ BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

REZUMAT - TEZĂ DE DOCTORAT

***VALORIFICAREA FORMATIVĂ A CONSUMULUI
CULTURAL ÎN CADRUL EDUCAȚIEI DIN MEDIUL
RURAL, LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ***

Coordonator științific:

Prof. Univ. Dr. Roman Alina Felicia

Doctorand:

Suciu (Chasciar) Denisa Ramona

CLUJ-NAPOCA

2026

CUPRINS

Cuprinsul tezei de doctorat	1
Lista de figuri	4
Lista de tabele	6
Cuvinte-cheie	8
Introducere	8
Capitolul I. Educația ca sistem multidimensional: fundamente teoretice, dimensiuni ale dezvoltării copilului, coordonate axiologice și culturale	12
Capitolul II. Consumul cultural ca practică educațională: valențe formative și implicații psihosociale și axiologice în învățământul primar	15
Capitolul III. Mediul rural ca spațiu socio-educațional: determinări structurale și procese formative în constituirea capitalului cultural al copilului	20
Capitolul IV. Cadrul metodologic al cercetării experimentale privind rolul educației culturale asupra bunăstării psihologice și dezvoltării socio-emoționale a elevilor	23
Capitolul V. Desfășurarea intervenției educative	30
Capitolul VI. Analiza și interpretarea rezultatelor	37
Capitolul VII. Concluzii și propuneri	40
Bibliografie	43

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

LISTA DE FIGURI.....	4
LISTA DE TABELE	6
INTRODUCERE.....	8
CAPITOLUL I. EDUCAȚIA CA SISTEM MULTIDIMENSIONAL: FUNDAMENTE TEORETICE, DIMENSIUNI ALE DEZVOLTĂRII COPILULUI, COORDONATE AXIOLOGICE ȘI CULTURALE.....	Error! Bookmark not defined.
I.1. Fundamente teoretice ale educației: delimitări conceptuale și perspective asupra procesului formativ.....	Error! Bookmark not defined.
I.2. Dimensiuni ale dezvoltării copilului de vârstă școlară mică: abordare cognitivă, afectivă și socio-relațională	Error! Bookmark not defined.
I.3. Educația axiologică în formarea personalității copilului: repere și mecanisme formative.....	Error! Bookmark not defined.
I.4. Educația în context cultural: procese ale formării identitare la copil	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL II. CONSUMUL CULTURAL CA PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ: VALENȚE FORMATIVE ȘI IMPLICAȚII PSIHOSOCIALE ȘI AXIOLOGICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	Error! Bookmark not defined.
II.1. Consumul cultural: delimitări conceptuale și perspective teoretice.....	Error! Bookmark not defined.
II.2. Valențele formative ale consumului cultural în dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor	Error! Bookmark not defined.
II.3. Consumul cultural în procesul de interiorizare a valorilor și construcție a identității socio-culturale a copilului.....	Error! Bookmark not defined.
II.4. Modele teoretice ale învățării și relevanța lor pentru valorificarea consumului cultural în rândul școlarilor mici din mediul rural	Error! Bookmark not defined.
II.5. Cadre teoretice contemporane ale bunăstării și dezvoltării socio-emoționale în contextul participării culturale.....	Error! Bookmark not defined.
II.5.1. Modelul bunăstării psihologice în educație: operaționalizare prin indicatori ai funcționării optime.....	Error! Bookmark not defined.
II.5.2. Teoria autodeterminării și rolul satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale în activitățile culturale	Error! Bookmark not defined.
II.5.3. Perspectiva ecosistemică asupra dezvoltării copilului: integrarea abordărilor socio-emoționale în educația culturală.....	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL III. MEDIUL RURAL CA SPAȚIU SOCIO-EDUCAȚIONAL: DETERMINĂRI STRUCTURALE ȘI PROCESE FORMATIVE ÎN CONSTITUIREA CAPITALULUI CULTURAL AL COPILULUI	Error! Bookmark not defined.

III.1. Mediul rural ca spațiu socio-educational și cadru comunitar al dezvoltării copilului	Error! Bookmark not defined.
III.2. Accesul la resurse culturale în mediul rural: constrângeri structurale și oportunități formative	Error! Bookmark not defined.
III.3. Școala ca agent cultural în comunitățile rurale: funcții și valențe formative	Error! Bookmark not defined.
III.4. Familia și comunitatea ca factori ai dezvoltării capitalului cultural al copilului	Error! Bookmark not defined.
III.5. Determinări socio-economice ale consumului cultural și implicațiile lor formative în mediul rural.....	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL IV. CADRUL METODOLOGIC AL CERCETĂRII EXPERIMENTALE PRIVIND ROLUL EDUCAȚIEI CULTURALE ASUPRA BUNĂSTĂRII PSIHOLOGICE ȘI DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A ELEVILOR	
Error! Bookmark not defined.	
IV.1. Delimitarea temei și formularea problemei de cercetare	Error! Bookmark not defined.
IV.2. Obiectivele, întrebările și ipotezele cercetării.....	Error! Bookmark not defined.
IV.3. Eșantionul de participanți și eșantionul de conținut educațional.....	Error! Bookmark not defined.
Error! Bookmark not defined.	
IV.3.1. Analiza nevoilor educaționale și culturale în context rural..	Error! Bookmark not defined.
IV.3.2. Repere teoretice ale programului educațional cultural „Școala ca spațiu al culturii vii”	Error! Bookmark not defined.
IV.3.3. „Școala ca spațiu al culturii vii”: arhitectura unui program socio-constructivist centrat pe valori culturale universal	Error! Bookmark not defined.
IV.4. Metode și instrumente de cercetare. Proceduri de colectare a datelor	Error! Bookmark not defined.
Error! Bookmark not defined.	
IV.5. Etapele desfășurării cercetării	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL V. DESFĂȘURAREA INTERVENȚIEI EDUCATIVE ..	
Error! Bookmark not defined.	
V.1. Implementarea programului educativ cultural în mediul rural ..	Error! Bookmark not defined.
V.2. Activități culturale desfășurate și modalități de implicare a elevilor	Error! Bookmark not defined.
Error! Bookmark not defined.	
V.2.1. Activități narative și valorizarea expresivității copilului	Error! Bookmark not defined.
V.2.2. Activități artistice vizuale și dezvoltarea competențelor estetice.....	Error! Bookmark not defined.
Error! Bookmark not defined.	

V.2.3. Activități muzicale și dinamica participării colective	Error! Bookmark not defined.
V.2.4. Activități de explorare a identității culturale locale	Error! Bookmark not defined.
V.3. Monitorizarea participării și evaluarea progresului elevilor în cadrul programului	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL VI. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR	Error! Bookmark not defined.
VI.1. Considerații generale privind analiza datelor	Error! Bookmark not defined.
VI.2. Rezultatele privind bunăstarea psihologică (EPOCH)	Error! Bookmark not defined.
VI.2.1. Analiza descriptivă a dimensiunilor bunăstării psihologice.	Error! Bookmark not defined.
VI.2.2. Analiza inferențială a diferențelor pretest–posttest și între grupuri	Error! Bookmark not defined.
VI.3. Rezultatele privind funcționarea socio-emoțională (SDQ)...	Error! Bookmark not defined.
VI.3.1. Analiza descriptivă a indicatorilor funcționării socio-emoționale	Error! Bookmark not defined.
VI.3.2. Analiza inferențială a diferențelor pretest–posttest și între grupuri	Error! Bookmark not defined.
VI.4. Analiza modelelor de mediere	Error! Bookmark not defined.
VI.4.1. Justificarea analizei de mediere în contextul studiului ..	Error! Bookmark not defined.
VI.4.2. Modelul de mediere al conectării sociale	Error! Bookmark not defined.
VI.4.3. Modelul de mediere al implicării active	Error! Bookmark not defined.
VI.4.4. Analiza comparativă a modelelor de mediere..	Error! Bookmark not defined.
VI.5. Interpretarea integrată a rezultatelor în raport cu ipotezele cercetării	Error! Bookmark not defined.
VI. 6. Sinteză interpretativă și implicații educaționale ...	Error! Bookmark not defined.
CAPITOLUL VII. CONCLUZII ȘI PROPUNERI	Error! Bookmark not defined.
VII.1. Concluzii generale ale studiului	Error! Bookmark not defined.
VII.2. Implicații teoretice	Error! Bookmark not defined.
VII.3. Implicații practice pentru școală și comunitatea rurală	Error! Bookmark not defined.
VII.4. Limite ale cercetării	Error! Bookmark not defined.
VII.5. Direcții de cercetare viitoare	Error! Bookmark not defined.

BIBLIOGRAFIE Error! Bookmark not defined.

LISTA DE FIGURI

Figura 1. Structura operațională a variabilelor cercetării

Figura 2. Distribuția eșantionului de participanți în funcție de gen

Figura 3. Structura eșantionului de participanți

Figura 4. Model conceptual integrat al programului educațional socio-constructivist centrat pe valorificarea experiențelor culturale în dezvoltarea elevilor

Figura 5. Structura integrată a programului educativ cultural implementat în perioada 2020–2025

Figura 6. Model conceptual al activităților narative și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor

Figura 7. Model conceptual al activităților artistice vizuale și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor

Figura 8. Model conceptual al activităților muzicale și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor

Figura 9. Activitățile de explorare a identității culturale locale ca demers formativ și dimensiunile vizate

Figura 10. Rezultatele descriptive ale dimensiunilor bunăstării psihologice (EPOCH) în funcție de momentul evaluării și de grup

Figura 11. Evoluția dimensiunilor bunăstării psihologice (EPOCH) în grupul experimental (pretest–posttest)

Figura 12. Evoluția dimensiunilor bunăstării psihologice (EPOCH) în grupul de control (pretest–posttest)

Figura 13. Compararea dimensiunilor bunăstării psihologice (EPOCH) între grupul experimental și grupul de control la posttest

Figura 14. Evoluția indicatorilor funcționării socio-emoționale (SDQ) în funcție de grup și momentul evaluării

Figura 15. Evoluția indicatorilor funcționării socio-emoționale (SDQ) în grupul experimental (pretest–posttest)

Figura 16. Evoluția indicatorilor funcționării socio-emoționale (SDQ) în grupul de control (pretest–posttest)

Figura 17. Compararea indicatorilor funcționării socio-emoționale (SDQ) între grupul experimental și grupul de control la posttest

Figura 18. Modelul de mediere al conectării sociale în relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial (posttest)

Figura 19. Modelul de mediere al implicării active (Engagement) în relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial (posttest)

LISTA DE TABELE

Tabelul 1. Repartizarea eșantionului pe unități de învățământ și grupuri de cercetare

Tabelul 2. Etapele desfășurării cercetării

Tabelul 3. Tipologia activităților narative și dimensiunile formative vizate în cadrul programului educațional

Tabelul 4. Tipologia activităților artistice vizuale și dimensiunile formative vizate în cadrul programului educațional

Tabelul 5. Tipologia activităților muzicale și dimensiunile formative vizate în cadrul programului educațional

Tabelul 6. Tipologia activităților de explorare a identității culturale locale și dimensiunile formative vizate în cadrul programului educațional

Tabelul 7. Rezultatele descriptive ale scalei EPOCH (pretest și posttest) pentru grupul experimental și grupul de control

Tabelul 8. Rezultatele testelor t pentru eșantioane pereche – grupul experimental (EPOCH)

Tabelul 9. Rezultatele testelor t pentru eșantioane pereche – grupul de control (EPOCH)

Tabelul 10. Rezultatele testelor t pentru eșantioane independente – comparație între grupuri la posttest (EPOCH)

Tabelul 11. Rezultatele descriptive ale indicatorilor SDQ (pretest și posttest) pentru grupul experimental și grupul de control

Tabelul 12. Rezultatele testelor t pentru eșantioane pereche – grupul experimental (SDQ)

Tabelul 13. Rezultatele testelor t pentru eșantioane pereche – grupul de control (SDQ)

Tabelul 14. Rezultatele testelor t pentru eșantioane independente – comparație între grupuri la posttest (SDQ)

Tabelul 15. Efectele directe ale hiperactivității asupra comportamentului prosocial (model de mediere – conectare socială)

Tabelul 16. Efectul indirect al hiperactivității asupra comportamentului prosocial prin conectare socială

Tabelul 17. Efectul total al hiperactivității asupra comportamentului prosocial

Tabelul 18. Coeficienții de cale în modelul de mediere al conectării sociale

Tabelul 19. Varianța explicată (R^2) în modelul de mediere al conectării sociale

Tabelul 20. Efectul direct al hiperactivității asupra comportamentului prosocial (Modelul de mediere cu implicare activă)

Tabelul 21. Efectul indirect al hiperactivității asupra comportamentului prosocial prin implicare activă (Engagement)

Tabelul 22. Efectul total al hiperactivității asupra comportamentului prosocial

Tabelul 23. Coeficienții de cale ai modelului de mediere cu implicare activă

Tabelul 24. Indicatorii de variație explicată (R^2) pentru modelul cu implicare activă

Cuvinte cheie: consum cultural, educație culturală, mediu rural, vârstă școlară mică, bunăstare psihologică, dezvoltare socio-emoțională, conectare socială, implicare activă, comportament prosocial

INTRODUCERE

Educația copilului reprezintă una dintre preocupările fundamentale ale societății contemporane, întrucât prin intermediul acesteia se formează nu numai structuri cognitive și competențe școlare, ci și moduri de raportare la sine, la ceilalți, la comunitate și la universul valorilor culturale. Într-un context caracterizat prin schimbări sociale rapide, transformări tehnologice, diversificarea experiențelor de viață și accentuarea diferențelor dintre mediile de rezidență, educația nu mai poate fi înțeleasă exclusiv ca proces de transmitere a cunoștințelor. Aceasta presupune o formare multidimensională, în cadrul căreia dezvoltarea cognitivă, afectivă, socială, morală și culturală se află într-o relație permanentă de interdependență.

Prezenta teză de doctorat pornește de la premisa că dezvoltarea copilului de vârstă școlară mică este influențată semnificativ de calitatea, diversitatea și relevanța experiențelor educaționale și culturale la care acesta are acces. Formarea copilului nu se realizează numai prin parcurgerea conținuturilor curriculare, ci și prin lectură, povestire, joc, muzică, activități artistice, întâlniri culturale, interacțiuni sociale, practici comunitare și contexte de participare care îi permit să exploreze lumea, să atribuie semnificații experiențelor trăite și să își construiască treptat identitatea.

În această perspectivă, consumul cultural este abordat ca o resursă educațională cu valențe formative multiple. Experiențele culturale pot contribui la dezvoltarea limbajului, a imaginației, a sensibilității estetice, a empatiei, a capacității de cooperare, a motivației și a comportamentului prosocial. Cultura nu reprezintă doar un ansamblu de produse sau conținuturi care sunt receptate de copil, ci și un univers simbolic și relațional în care acesta poate participa, se poate exprima, poate comunica și poate construi sens împreună cu ceilalți. Din acest motiv, valorificarea pedagogică a consumului cultural poate susține dezvoltarea integrală a copilului și poate crea contexte autentice de învățare și formare.

Problematica participării culturale a copiilor dobândește o relevanță deosebită atunci când este analizată în raport cu mediul rural. În numeroase comunități rurale, accesul elevilor la biblioteci diversificate, muzee, teatre, spectacole, expoziții, ateliere artistice și activități extracurriculare specializate este mai redus decât în mediul urban. Distanța față de instituțiile culturale, infrastructura deficitară, posibilitățile de transport, resursele economice ale familiilor

și oferta culturală locală influențează direct frecvența și diversitatea experiențelor culturale ale copiilor. În aceste condiții, diferențele de acces la cultură se pot transforma în diferențe de oportunitate educațională, cu implicații asupra dezvoltării personale, sociale și axiologice.

Mediul rural nu trebuie însă analizat exclusiv din perspectiva dificultăților și a limitărilor structurale. Comunitățile rurale dispun de resurse culturale proprii, exprimate prin tradiții, obiceiuri, povești de familie, memorie comunitară, relații intergeneraționale, practici locale, raportarea la natură și forme specifice de solidaritate și cooperare. Aceste resurse îi pot oferi copilului repere identitare, morale și sociale importante. Problema centrală nu este, prin urmare, absența culturii din mediul rural, ci gradul în care resursele existente sunt recunoscute, organizate pedagogic și transformate în experiențe educaționale relevante pentru dezvoltarea copilului.

În acest context, școala poate îndeplini o funcție culturală esențială. Ea poate facilita întâlnirea dintre cultura locală și cultura universală, dintre experiențele copilului și sistemele mai largi de cunoaștere și semnificație. Pentru elevii care beneficiază de un acces limitat la instituții și activități culturale, școala poate deveni principalul spațiu de participare culturală organizată. Această funcție depășește transmiterea unor informații despre cultură și presupune crearea unor contexte în care cultura să fie trăită, explorată, interpretată și recreată prin activități adaptate vârstei elevilor și particularităților comunității.

Tema cercetării, intitulată „Valorificarea formativă a consumului cultural în cadrul educației din mediul rural, la vârsta școlară mică”, se situează la intersecția dintre educație, cultură, dezvoltare psihologică și echitate socială. Alegerea temei a fost determinată de necesitatea aprofundării rolului pe care experiențele culturale îl pot avea în formarea copilului și de nevoia identificării unor modalități concrete prin care școala rurală poate compensa parțial accesul redus la resurse culturale instituționalizate.

Un argument important în alegerea acestei teme îl reprezintă faptul că activitățile culturale sunt considerate uneori componente complementare sau recreative ale educației, fără a fi analizate suficient ca medii pedagogice cu efecte asupra dezvoltării psihologice și socio-emoționale. Atunci când sunt proiectate sistematic, adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor și integrate într-un cadru educațional coerent, activitățile culturale pot facilita implicarea activă, conectarea socială, exprimarea emoțională, cooperarea, autoreglarea comportamentală și manifestarea conduitelor prosoziale.

Alegerea vârstei școlare mici ca nivel de analiză este justificată de intensitatea proceselor formative caracteristice acestei perioade. În primii ani de școală, copilul își consolidează limbajul, imaginea de sine, capacitatea de relaționare, conduita reglată prin norme,

disponibilitatea de cooperare și raportarea la valori. Este o etapă în care experiențele educaționale au o forță modelatoare deosebită, copilul fiind receptiv la povești, modele, jocuri, activități simbolice, expresie artistică și interacțiuni sociale semnificative. Valorificarea consumului cultural în această perioadă poate contribui la formarea unor resurse personale și relaționale relevante pentru adaptarea școlară și integrarea în comunitate.

Problema cercetării pornește de la relația dintre accesul elevilor din mediul rural la experiențe culturale organizate și posibilitatea valorificării acestora ca resurse formative. În mod concret, cercetarea urmărește să analizeze măsura în care participarea elevilor de vârstă școlară mică la un program educațional cultural structurat poate produce modificări la nivelul bunăstării psihologice și al funcționării socio-emoționale. Demersul depășește o abordare exclusiv descriptivă și urmărește atât evaluarea efectelor intervenției, cât și înțelegerea proceselor psihologice și relaționale prin care aceste efecte se pot produce.

Scopul cercetării constă în evaluarea impactului unui program de activități educaționale culturale, întemeiat pe o structură socio-constructivistă, asupra bunăstării psihologice și a funcționării socio-emoționale a elevilor de vârstă școlară mică din mediul rural. Bunăstarea psihologică este analizată prin dimensiunile implicare, perseverență, optimism, conectare socială și fericire, iar funcționarea socio-emoțională este investigată prin indicatori referitori la simptomele emoționale, problemele de conduită, hiperactivitate, problemele de relaționare și comportamentul prosocial.

Programul educațional cultural „Școala ca spațiu al culturii vii” a fost conceput pentru a valorifica experiențele culturale ca resurse ale dezvoltării copilului. Acesta creează contexte educaționale în care elevii participă la activități narative, artistice, muzicale, expresive, colaborative și reflexive. Prin activitățile propuse se urmărește stimularea implicării active, dezvoltarea conectării sociale, facilitarea exprimării emoționale și creative, consolidarea cooperării și susținerea raportării pozitive la valorile culturale locale și universale.

În cadrul programului, cultura nu este transmisă numai ca informație, ci este explorată prin experiențe concrete de învățare. Activitățile de lectură și povestire, creație artistică, muzică și mișcare, joc de rol, dialog, colaborare și explorare a identității culturale locale sunt organizate astfel încât elevii să fie implicați cognitiv, emoțional și relațional. Programul valorifică atât competențe specifice ariilor curriculare limbă și comunicare, arte, muzică și mișcare și educație civică, cât și competențe transversale privind comunicarea, cooperarea, creativitatea, exprimarea și reglarea emoțională, responsabilitatea și comportamentul prosocial.

Demersul de cercetare a fost orientat în următoarele direcții principale: analiza fundamentelor teoretice ale educației ca proces multidimensional și orientat valoric; delimitarea

consumului cultural și evidențierea valențelor sale formative; examinarea particularităților mediului rural și a rolului școlii, familiei și comunității în dezvoltarea capitalului cultural al copilului; evaluarea impactului programului educațional cultural asupra bunăstării psihologice și a funcționării socio-emoționale; investigarea relației dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial; precum și analiza rolului mediator al conectării sociale și al implicării active în explicarea proceselor asociate schimbării comportamentale.

Din punct de vedere metodologic, cercetarea integrează o dimensiune evaluativă și una explicativă. Dimensiunea evaluativă vizează compararea nivelului bunăstării psihologice și al funcționării socio-emoționale înainte și după intervenția educațională culturală, prin raportare la grupul experimental și grupul de control. Dimensiunea explicativă urmărește analiza relațiilor dintre variabilele cercetării și identificarea unor mecanisme prin care experiențele culturale organizate pedagogic pot contribui la dezvoltarea comportamentului prosocial.

Fundamentarea teoretică a tezei este organizată progresiv. Primul capitol analizează educația ca sistem multidimensional, prin raportare la fundamentele procesului formativ, la dimensiunile dezvoltării copilului de vârstă școlară mică și la coordonatele axiologice și culturale ale educației. Sunt evidențiate relațiile dintre dezvoltarea cognitivă, afectivă și socio-relațională, precum și rolul valorilor și al culturii în formarea personalității și identității copilului.

Cel de-al doilea capitol este consacrat consumului cultural ca practică educațională. Sunt analizate delimitările conceptuale ale consumului cultural, valențele sale formative și implicațiile psihosociale și axiologice în învățământul primar. Totodată, sunt prezentate modelele teoretice ale învățării relevante pentru valorificarea experiențelor culturale și cadrele contemporane ale bunăstării psihologice și dezvoltării socio-emoționale.

Capitolul al treilea analizează mediul rural ca spațiu socio-educațional și comunitar al dezvoltării copilului. Sunt abordate accesul la resurse culturale, constrângerile structurale și oportunitățile formative ale mediului rural, funcția culturală a școlii, rolul familiei și al comunității, precum și influența determinărilor socio-economice asupra participării culturale a copiilor.

Partea aplicativă debutează cu prezentarea cadrului metodologic al cercetării experimentale. Sunt delimitate tema și problema cercetării, scopul, obiectivele, întrebările și ipotezele, eșantionul de participanți și eșantionul de conținut educațional, metodele și instrumentele de cercetare și etapele desfășurării investigației. În această parte sunt prezentate analiza nevoilor educaționale și culturale din contextul rural și arhitectura programului „Școala ca spațiu al culturii vii”.

Capitolul al cincilea descrie desfășurarea intervenției educative, modalitățile de implementare a programului în mediul rural, activitățile culturale realizate și formele de implicare a elevilor. Sunt prezentate activitățile narative, artistice vizuale, muzicale și cele de explorare a identității culturale locale, precum și modalitățile de monitorizare a participării și de evaluare a progresului elevilor.

Capitolul al șaselea este dedicat analizei și interpretării rezultatelor. Sunt examinate rezultatele privind bunăstarea psihologică, evaluate prin instrumentul EPOCH, și cele privind funcționarea socio-emoțională, evaluate prin instrumentul SDQ. Analizele descriptive și inferențiale sunt completate prin testarea modelelor de mediere bazate pe conectarea socială și implicarea activă, în vederea aprofundării mecanismelor explicative ale relației dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial.

Ultimul capitol sintetizează concluziile generale ale studiului, implicațiile teoretice și practice, limitele cercetării și direcțiile de investigare viitoare. Sunt evidențiate posibilitățile de valorificare a programului în activitatea școlii și a comunității rurale, precum și relevanța experiențelor culturale pentru dezvoltarea unor elevi mai implicați, mai conectați social, mai expresivi și mai deschiși spre cooperare și participare.

Prin tema abordată, teza propune o perspectivă integrativă asupra educației culturale în mediul rural. Cultura nu este tratată ca un element exterior sau suplimentar al procesului educațional, ci ca o dimensiune constitutivă a formării copilului. Consumul cultural este înțeles ca spațiu de întâlnire între cunoaștere, emoție, relație, valoare și identitate, iar școala este valorizată ca mediu în care experiențele culturale pot fi transformate în oportunități de dezvoltare personală și socială.

Importanța cercetării derivă din nevoia identificării unor intervenții educaționale accesibile și relevante pentru copiii din mediul rural. Prin organizarea pedagogică a activităților culturale, școala poate crea punți între cultura locală și cultura universală, între experiențele copilului și finalitățile educației contemporane și între nevoile individuale și viața comunității. În acest fel, educația culturală poate deveni un instrument al participării, incluziunii și dezvoltării integrale a copilului de vârstă școlară mică.

Capitolul I. Educația ca sistem multidimensional: fundamente teoretice, dimensiuni ale dezvoltării copilului, coordonate axiologice și culturale

Primul capitol al tezei abordează fundamentele teoretice necesare înțelegerii educației ca proces complex de formare a copilului, urmărind relația dintre dimensiunile cognitivă,

afectivă, socială, axiologică și culturală. Educația nu poate fi redusă la transmiterea unor cunoștințe, ci reprezintă o acțiune intenționată, sistematică și orientată valoric, prin care copilul este sprijinit să își dezvolte capacitățile, să participe la viața socială și să își construiască treptat identitatea. Ea se desfășoară în raport cu un sistem de finalități, conținuturi, metode și valori care exprimă atât nevoile persoanei, cât și cerințele societății (Cucos, 2014; Nicola, 2003; Cristea, 2000). Orice acțiune educativă exprimă, în același timp, o anumită concepție despre om, societate, valori și devenire personală (Albulescu & Albulescu, 2018).

Caracterul multidimensional al educației rezultă din faptul că aceasta influențează persoana în ansamblul său. Procesul formativ contribuie la dezvoltarea cognitivă prin organizarea cunoașterii, la dezvoltarea afectivă prin formarea atitudinilor și a sensibilității, la dezvoltarea socială prin interiorizarea normelor de conviețuire și la dezvoltarea axiologică prin raportarea la valori. Educația se situează astfel la intersecția dintre instruire, socializare, formare morală și transmitere culturală.

Din perspectivă sociologică, educația contribuie la integrarea persoanei în comunitate și la transmiterea valorilor, normelor și formelor de viață colectivă (Durkheim, 1956). Integrarea socială nu trebuie însă înțeleasă numai ca adaptare la cerințele existente, ci și ca dezvoltare a autonomiei și a capacității de participare responsabilă. Educația autentică se realizează prin experiențe semnificative, prin implicare, cooperare și reflecție, școala fiind un mediu de viață și de participare, nu doar un spațiu al transmiterii informațiilor (Dewey, 1916, 1938).

Relația dintre educație și cultură este evidențiată prin înțelegerea învățării ca proces de construire a sensului. Minte copilului se formează în interiorul culturii, prin limbaj, povești, simboluri, modele și interacțiuni sociale. Școala mediază relația dintre experiența individuală, cultura familiei și universul mai larg al cunoașterii, sprijinindu-l pe copil să interpreteze lumea și să participe la sistemele de semnificații ale comunității (Bruner, 1960, 1996). În această perspectivă, elevul nu este un receptor pasiv, ci un participant activ la propria formare, iar educația trebuie să valorifice dialogul, reflecția și experiențele sale de viață (Freire, 1970).

Procesul educativ este influențat și de calitatea relațiilor pedagogice. Formarea copilului nu depinde numai de curriculum și de metodele utilizate, ci și de climatul afectiv și relațional în care se desfășoară învățarea. Grija, recunoașterea copilului ca persoană și sensibilitatea față de nevoile sale susțin încrederea, participarea și responsabilitatea (Noddings, 2005). Profesorul îndeplinește, în consecință, rolul de mediator, model și facilitator, organizând contexte în care copilul poate învăța, se poate exprima și poate coopera cu ceilalți.

Vârsta școlară mică reprezintă o etapă de tranziție importantă, marcată de trecerea de la predominanța activităților ludice și a experiențelor familiale la integrarea într-un cadru instituțional organizat și orientat spre învățare sistematică. Activitatea dominantă devine învățarea, fără ca jocul, imaginația și exprimarea artistică să își piardă importanța. Copilul continuă să aibă nevoie de activități concrete, suport vizual, povestire, mișcare și interacțiune, devenind treptat capabil să urmărească sarcini mai complexe, să respecte reguli, să coopereze și să își evalueze rezultatele (Șchiopu & Verza, 1997; Verza & Verza, 2000).

Dezvoltarea cognitivă se manifestă prin consolidarea limbajului, a atenției voluntare, a memoriei logice și a capacității de comparare, clasificare și rezolvare a problemelor. Dezvoltarea copilului este susținută prin interacțiune și mediere, iar sarcinile realizate cu sprijinul profesorului sau al colegilor pot conduce la formarea unor capacități care vor fi ulterior utilizate independent. Limbajul contribuie la organizarea gândirii, la planificarea acțiunilor și la reglarea comportamentului (Vygotsky, 1978). În același timp, dezvoltarea funcțiilor executive susține menținerea atenției, controlul impulsurilor, flexibilitatea cognitivă și adaptarea la situații noi (Diamond, 2013).

Dimensiunea afectivă este influențată semnificativ de experiențele școlare și de modul în care copilul este apreciat și integrat în colectiv. Încurajarea, recunoașterea efortului și experiențele de succes pot consolida imaginea de sine și sentimentul competenței, în timp ce eșecul repetat, etichetarea sau excluderea pot afecta motivația și participarea. Reglarea emoțională se dezvoltă prin limbaj, modelare și relații de siguranță, copilul învățând să recunoască și să exprime emoțiile, să tolereze frustrarea și să își adapteze reacțiile la situațiile sociale.

Dezvoltarea socio-relațională presupune extinderea relațiilor copilului dincolo de mediul familial. Grupul clasei devine un spațiu al apartenenței, cooperării și interiorizării normelor. Prin activitățile comune, copilul învață să respecte reguli, să își asume roluri, să înțeleagă perspectiva celuilalt și să soluționeze conflictele. Dimensiunile cognitivă, afectivă și socială sunt interdependente: siguranța emoțională favorizează implicarea în învățare, limbajul facilitează exprimarea emoțiilor, iar cooperarea creează condiții pentru dezvoltarea empatiei și a comportamentului prosocial.

Educația are și un caracter axiologic, întrucât școala transmite nu numai cunoștințe, ci și modalități de raportare la bine, adevăr, frumos, responsabilitate, respect și solidaritate. Valorile nu se formează prin simpla memorare a unor norme, ci prin experiențe în care acestea sunt înțelese, trăite și transformate în conduite. Dezvoltarea morală presupune trecerea de la

supunerea față de regula impusă de adult la înțelegerea cooperării, reciprocității și consecințelor propriilor acțiuni asupra celorlalți (Piaget, 1932).

Formarea caracterului implică integrarea cunoașterii morale, a sensibilității morale și a acțiunii morale. Copilul trebuie să înțeleagă valoarea, să o considere importantă și să o manifeste prin comportamente concrete (Lickona, 1991). Dezvoltarea conduitelor prosoziale are nevoie de situații în care copilul poate manifesta empatie, ajutor, responsabilitate și grijă față de ceilalți, iar profesorul poate valorifica aceste situații prin discuții, povești, activități de grup și reflecție asupra comportamentelor (Damon, 1988). Educația axiologică trebuie astfel integrată în întreaga viață a clasei, prin regulile stabilite, distribuirea responsabilităților, modul de rezolvare a conflictelor și modelele oferite de adulți.

Cultura reprezintă o dimensiune fundamentală a educației, deoarece prin intermediul acesteia copilul intră în contact cu limbajul, valorile, simbolurile, tradițiile și formele de expresie ale comunității. Formarea identitară se realizează prin interacțiunea dintre experiențele personale și semnificațiile transmise de familie, școală și comunitate. Cultura nu este un element exterior procesului educațional, ci mediul simbolic în care copilul învață să gândească, să simtă, să relaționeze și să atribuie sens experiențelor sale.

Pentru copilul de vârstă școlară mică, cultura devine formativă prin experiențe accesibile și concrete: lectura unei povești, participarea la o activitate artistică, învățarea unui cântec, discutarea unei tradiții locale sau implicarea într-un proiect cultural. Aceste experiențe pot contribui la dezvoltarea limbajului, imaginației, sensibilității estetice, empatiei, apartenenței și capacității de expresie. În comunitățile rurale, școala poate deveni un centru al vieții culturale locale, valorificând tradițiile, memoria comunității și relațiile dintre generații prin proiecte, expoziții, ateliere, cercuri de lectură și activități despre patrimoniu.

În concluzie, primul capitol susține necesitatea unei educații integrative, orientate spre dezvoltarea întregii personalități a copilului. Articularea dimensiunilor cognitive, afective, sociale, axiologice și culturale fundamentează înțelegerea experiențelor culturale ca resurse formative și pregătește analiza consumului cultural realizată în capitolul următor.

Capitolul II. Consumul cultural ca practică educațională: valențe formative și implicații psihosociale și axiologice în învățământul primar

Cel de-al doilea capitol al tezei analizează consumul cultural ca practică educațională și ca resursă pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială și axiologică a copilului de vârstă școlară mică. În sens larg, consumul cultural include contactul cu literatura, teatrul, muzica,

artele vizuale, muzeele, patrimoniul, tradițiile, evenimentele comunitare și conținuturile culturale digitale. Acesta nu se reduce la achiziționarea sau receptarea pasivă a unor produse culturale, ci presupune selecție, interpretare, participare, valorizare și integrarea unor semnificații în experiența personală.

În cazul copilului, accesul la formele culturale este mediat de familie, școală, grupul de egali, comunitate și mediul digital. Lectura unei povești, audierea unui cântec, participarea la o serbare, realizarea unui desen, vizitarea unei biblioteci sau implicarea într-o tradiție locală dobândesc valoare formativă prin modul în care sunt trăite, discutate și integrate în experiența copilului. Publicul nu este un receptor pasiv, deoarece conținuturile culturale sunt interpretate și utilizate în funcție de experiențele, interesele și resursele fiecărei persoane (de Certeau, 1984).

Consumul cultural poate fi organizat instituțional, prin școală, bibliotecă, muzeu, teatru sau centru comunitar, dar poate avea și forme familiale, comunitare și digitale. În societatea contemporană, aceste forme se intersectează, iar efectele lor depind de calitatea conținuturilor, de adecvarea la vârstă, de medierea adultului și de posibilitatea participării active. Din acest motiv, consumul cultural trebuie diferențiat de educația culturală. Consumul cultural desemnează practicile prin care copilul intră în contact cu forme culturale, în timp ce educația culturală presupune organizarea și orientarea intenționată a acestor practici în scop formativ.

O altă delimitare importantă este cea dintre consumul cultural și capitalul cultural. Consumul cultural se referă la activități și experiențe, iar capitalul cultural desemnează resursele, dispozițiile, competențele și formele de recunoaștere acumulate prin participarea la cultură. Capitalul cultural poate exista în stare incorporată, sub forma limbajului, gusturilor și deprinderilor, în stare obiectivată, prin cărți, instrumente și alte bunuri culturale, și în stare instituționalizată, prin calificări și recunoașteri formale (Bourdieu, 1986). Gusturile și practicile culturale sunt influențate de poziția socială și de habitusul format în familie și comunitate (Bourdieu, 1984).

Accesul la cultură nu reprezintă, prin urmare, numai o problemă de preferință individuală, ci și una de oportunitate. Copiii care cresc în familii în care cărțile, conversațiile și activitățile artistice sunt prezente constant dobândesc o familiaritate mai mare cu formele culturale valorizate de școală. Participarea culturală poate contribui la rezultatele școlare și la dezvoltarea unor resurse care sunt recunoscute instituțional (DiMaggio, 1982). Totuși, copiii care nu beneficiază de asemenea contexte nu sunt lipsiți de potențial cultural, ci au nevoie de oportunități suplimentare de acces, mediere și valorizare.

Perspectivile contemporane atrag atenția asupra diversificării gusturilor și asupra trecerii de la consumul exclusivist la repertorii culturale mai variate (Peterson & Kern, 1996).

Pentru educație, această schimbare presupune recunoașterea pluralității formelor culturale și evitarea unei ierarhizări rigide între cultura consacrată, cultura locală, cultura populară și cultura digitală. Rolul școlii este de a selecta critic și de a pune aceste forme în dialog, astfel încât copilul să își dezvolte capacitatea de interpretare și alegere.

Valențele formative ale consumului cultural se manifestă mai întâi în plan cognitiv. Lectura, povestirea și dramatizarea sprijină dezvoltarea vocabularului, înțelegerea relațiilor cauzale, anticiparea, memoria și organizarea narativă a experienței. Artele vizuale susțin observația, simbolizarea, imaginația și flexibilitatea gândirii, iar muzica contribuie la dezvoltarea atenției, a memoriei auditive și a capacității de recunoaștere a structurilor. Activitatea culturală devine educativă atunci când copilul este ajutat să observe, să compare, să formuleze întrebări, să explice și să relaționeze experiența cu propria viață, nu atunci când reproduce mecanic informații (Albulescu, 2020).

Experiențele culturale pot susține și învățarea autodirijată, deoarece copilul este încurajat să aleagă, să exploreze, să formuleze întrebări și să reflecteze asupra propriilor modalități de expresie (Herlo, 2017). Valoarea formativă nu este produsă automat de simpla expunere la o carte, o imagine sau un cântec, ci de implicarea activă și de medierea pedagogică. Copilul trebuie să poată interpreta, crea și comunica, transformând receptarea într-o experiență personală.

În plan emoțional, literatura și artele oferă forme simbolice prin care copilul poate recunoaște, exprima și înțelege emoțiile. Ficțiunea poate funcționa ca simulare a lumilor sociale, permițând explorarea intențiilor, emoțiilor și relațiilor dintre personaje (Oatley, 2016). Expunerea la ficțiune a fost asociată cu anumite dimensiuni ale abilității sociale, fără ca aceste relații să fie interpretate ca efecte automate ale lecturii (Mar et al., 2006). Dialogul despre personaje și situații îl poate sprijini pe copil să înțeleagă perspective diferite și să își dezvolte empatia.

Muzica, desenul, pictura, modelajul și dramatizarea oferă canale alternative de exprimare pentru experiențe care nu pot fi întotdeauna formulate verbal. Activitățile muzicale colective creează contexte de sincronizare, apartenență și exprimare comună, iar artele vizuale permit exteriorizarea simbolică a stărilor și experiențelor. Arta contribuie la dezvoltarea unor forme de gândire și cunoaștere care nu pot fi reduse la limbajul verbal sau la raționamentul logic (Eisner, 2002).

Consumul cultural are o importantă dimensiune socială. Activitățile de lectură, teatru, muzică, dans și creație colectivă presupun cooperare, ascultare, respectarea regulilor, negocierea rolurilor și asumarea unei contribuții personale. Copilul învață să participe la viața

grupului, să ofere și să primească feedback și să valorizeze contribuțiile celorlalți. Proiectele culturale pot deveni contexte pentru exersarea exprimării emoționale, a autocontrolului, a cooperării și a încrederii în sine (Opre, 2010).

Dimensiunea axiologică a consumului cultural se exprimă prin întâlnirea copilului cu valori, modele de comportament și forme de apartenență. Poveștile, cântecele, imaginile, tradițiile și practicile comunitare oferă situații concrete prin care copilul poate înțelege solidaritatea, responsabilitatea, curajul, respectul și grija față de ceilalți. La vârsta școlară mică, valorile nu sunt interiorizate prin definiții abstracte, ci prin narațiuni, exemple, relații și experiențe afective.

Tradițiile și creațiile populare pot contribui la formarea reperelor valorice și la înțelegerea continuității dintre generații (Stan & Bocoș, 2008). Pentru copiii din mediul rural, memoria comunității, poveștile locale, meșteșugurile, obiceiurile și relațiile intergeneraționale reprezintă resurse importante ale formării identitare. Pedagogia relevantă cultural subliniază necesitatea conectării activităților școlare la experiențele și cultura de proveniență ale elevilor (Ladson-Billings, 1995). Această valorizare nu trebuie să conducă la izolarea copilului în cultura locală, ci să constituie punctul de plecare pentru deschiderea către patrimoniul național, universal și către diversitatea culturală (Banks, 2016).

Modelele constructiviste și socioculturale ale învățării oferă baza teoretică pentru valorificarea pedagogică a consumului cultural. Dezvoltarea este mediată de instrumente culturale precum limbajul, scrierea, simbolurile, imaginile, poveștile și regulile (Vygotsky, 1978). Copilul își construiește cunoașterea prin participare și interacțiune, iar cultura îi oferă formele prin care experiența poate fi organizată și interpretată (Bruner, 1996). Dezvoltarea trebuie analizată în contextul activităților culturale concrete în care copilul citește, povestește, desenează, cântă, dramatizează, observă și creează (Cole, 1996).

Experiența culturală nu devine însă formativă prin simpla participare, ci trebuie organizată pedagogic, astfel încât să producă reflecție, continuitate și noi posibilități de învățare (Dewey, 1938). Activitățile culturale trebuie adaptate vârstei, conectate cu experiența copilului și urmate de conversații, interpretări și forme de expresie personală. Profesorul are rolul de a transforma contactul cu cultura într-un proces de construire a sensului.

Capitolul analizează, de asemenea, bunăstarea psihologică drept componentă a dezvoltării integrale a copilului. Bunăstarea nu înseamnă doar absența dificultăților emoționale sau comportamentale, ci și existența unor relații pozitive, a implicării, autonomiei, sentimentului de competență și a posibilității de dezvoltare personală. Modelul lui Ryff include acceptarea de sine, relațiile pozitive, autonomia, stăpânirea mediului, scopul și dezvoltarea

personală (Ryff, 1989). Perspectivile asupra bunăstării subiective, emoțiilor pozitive, implicării și experienței optime completează acest cadru (Diener, 1984; Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 2011).

În educația primară, bunăstarea poate fi observată prin curiozitate, implicare, perseverență, optimism, conectare socială, bucuria participării, inițiativă și încredere. Activitățile culturale pot susține aceste dimensiuni atunci când sunt accesibile, continue, incluzive și semnificative. Un copil poate fi prezent la o activitate culturală fără să se simtă valorizat sau implicat, motiv pentru care calitatea experienței este mai importantă decât simpla frecvență a participării.

Teoria autodeterminării explică rolul nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare în susținerea motivației și a funcționării pozitive (Deci & Ryan, 1985). Activitățile culturale răspund nevoii de autonomie atunci când copilul poate face alegeri și se poate exprima personal, nevoii de competență atunci când sarcinile îi permit să progreseze și să își observe reușitele și nevoii de relaționare atunci când participă într-un climat de cooperare și apartenență. Profesorul contribuie la satisfacerea acestor nevoi prin oferirea unor opțiuni reale, feedback constructiv, sarcini accesibile și oportunități echitabile de participare.

Perspectiva ecosistemică situează dezvoltarea copilului în rețeaua relațiilor dintre familie, școală, comunitate, instituții și contextul social mai larg. Modelul bioecologic evidențiază importanța proceselor proximale, reprezentate de interacțiunile regulate și semnificative ale copilului cu persoanele, obiectele și simbolurile din mediul său (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Nu simpla existență a unei biblioteci, a unei tradiții sau a unui obiect de patrimoniu produce dezvoltare, ci participarea repetată și mediată la activități de lectură, dialog, creație și cooperare.

În mediul rural, educația culturală depinde de colaborarea dintre școală, familie și comunitate. Activitățile izolate pot produce impresii pozitive, dar efectele formative sunt susținute prin continuitate, ritmicitate și integrarea lor în viața cotidiană a clasei. Educația culturală și artistică poate contribui la creativitate, identitate, incluziune și participare atunci când este tratată ca dimensiune a formării copilului, nu ca anexă festivă a curriculumului (UNESCO, 2006, 2010, 2024).

În concluzie, consumul cultural reprezintă o practică educațională complexă, aflată la intersecția dintre cunoaștere, emoție, relație, valoare și identitate. Potențialul său formativ depinde de acces, mediere, adecvare, participare activă și continuitate. Modelele socioculturale ale învățării, teoriile bunăstării psihologice, teoria autodeterminării și perspectiva bioecologică fundamentează proiectarea unor activități culturale capabile să susțină dezvoltarea integrală a

elevilor de vârstă școlară mică și pregătesc analiza particularităților socio-educative ale mediului rural.

Capitolul III. Mediul rural ca spațiu socio-educativ: determinări structurale și procese formative în constituirea capitalului cultural al copilului

Cel de-al treilea capitol analizează mediul rural ca spațiu social, educativ și comunitar în care se formează experiențele copilului de vârstă școlară mică. Ruralul nu poate fi redus nici la imaginea idealizată a unei comunități stabile, solidare și păstrătoare a tradițiilor, nici la reprezentarea unilaterală a unui spațiu caracterizat prin lipsuri și vulnerabilități. Acesta constituie un mediu de viață complex, aflat la intersecția dintre continuități culturale, schimbări economice, migrație, transformări demografice, inegalități sociale și forme specifice de apartenență.

Pentru copil, comunitatea rurală reprezintă primul cadru extins de socializare dincolo de familie. Prin relațiile cotidiene, participarea la viața gospodăriei, contactul cu rudele, vecinii și instituțiile locale, copilul își formează primele reprezentări despre muncă, apartenență, autoritate, solidaritate, educație și diferență socială. Dezvoltarea sa nu poate fi separată de sistemele în care trăiește, deoarece familia, școala și comunitatea interacționează permanent și influențează oportunitățile de învățare și participare (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

Transformările societății românești de după 1990 au modificat structura comunităților rurale prin migrație, îmbătrânire demografică, restructurarea ocupațiilor și diminuarea unor forme tradiționale de participare comunitară. Aceste schimbări nu se manifestă uniform, existând diferențe importante între localitățile apropiate de centrele urbane și comunitățile izolate, cu infrastructură și servicii reduse. Inegalitățile educative sunt influențate de originea socială, resursele familiale și contextul local, ceea ce poate crea obstacole suplimentare în parcursul copiilor din mediul rural (Hatos, 2012).

Accesul la resurse culturale reprezintă una dintre dimensiunile esențiale ale formării copilului. Contactul cu lectura, arta, muzica, patrimoniul, teatrul, filmul, tehnologia și activitățile comunitare contribuie la dezvoltarea limbajului, imaginației, sensibilității, curiozității și capacității de interpretare. În mediul rural, acest acces este influențat de distanța față de instituțiile culturale, calitatea transportului, costurile participării, resursele familiei și ale școlii, conectivitatea digitală și existența unor programe culturale constante.

Inegalitățile teritoriale limitează participarea copiilor la experiențe educative și culturale. Analiza accesibilității educative din România evidențiază existența unor „deșerturi educative”, reprezentate de localități în care accesul la instituțiile de învățământ este dificil

din cauza distanței și a infrastructurii. Aproximativ 34,3% dintre localitățile analizate intră în această categorie, cele mai multe fiind comunități rurale și periferice (Petre et al., 2025). Aceleași obstacole teritoriale afectează accesul la biblioteci, muzee, teatre, centre culturale și activități extracurriculare.

Tehnologia poate extinde accesul la povești, muzică, filme educative, muzee virtuale și activități creative, dar conectivitatea nu garantează formarea culturală. Diferențele digitale se manifestă prin calitatea dispozitivelor, stabilitatea conexiunii, competențele adulților și capacitatea școlii de a integra resursele digitale în activități pedagogice coerente. Valoarea educativă a tehnologiei apare atunci când aceasta este folosită pentru explorare, creație, comunicare și interpretare, nu doar pentru consum pasiv (Serrano-Ardila, 2026).

Mediul rural dispune, în același timp, de resurse culturale proprii. Patrimoniul local, poveștile de familie, tradițiile, obiectele vechi, meșteșugurile, cântecele, natura și memoria comunității pot deveni puncte de plecare pentru activități educaționale. Aceste elemente dobândesc valoare formativă atunci când sunt observate, discutate, comparate, povestite, desenate sau documentate. Metoda Photovoice, prin care copiii fotografiază și interpretează elemente culturale din comunitatea lor, ilustrează posibilitatea transformării mediului local într-o resursă de participare, reflecție și construire a identității (Chasciar & Roman, 2024).

Valorificarea culturii locale nu trebuie să limiteze însă copilul la universul comunității sale. Dezvoltarea culturală presupune un echilibru între apropierea de patrimoniul local și deschiderea către literatură, știință, artă contemporană, patrimoniu național și universal și experiențe provenite din alte spații culturale. Cultura locală trebuie să reprezinte un punct de plecare pentru lărgirea orizontului copilului, nu o limită a devenirii sale.

În aceste condiții, școala rurală poate deveni principalul agent cultural al comunității. Funcția sa depășește transmiterea conținuturilor curriculare și include organizarea, medierea și extinderea experiențelor culturale ale elevilor. Școala poate facilita accesul la lectură, arte, patrimoniu și tehnologie și poate crea contexte în care elevii participă, explorează, creează și reflectează. Educația prin cultură și arte contribuie la creativitate, gândire critică, sensibilitate, identitate și participare socială, fiind o componentă a educației integrale, nu doar o activitate festivă sau complementară (UNESCO, 2024).

Rolul cultural al școlii se manifestă în două direcții complementare: deschiderea copilului către forme culturale diverse și valorificarea resurselor comunității. Prin proiecte de lectură, ateliere creative, activități artistice, întâlniri intergeneraționale, cercetarea patrimoniului și utilizarea ghidată a tehnologiei, școala poate crea legături între experiențele copilului și cultura mai largă. Lectura are un rol deosebit, însă existența cărților nu este

suficientă. Formarea unui obicei cultural presupune acces la texte potrivite, modele de lectură, conversații despre cărți și activități repetate care transformă cititul într-o experiență semnificativă (Ionică, 2025).

Profesorul are un rol central în organizarea acestor contexte, dar nu poate acționa izolat. Activitatea sa trebuie susținută prin resurse, formare, parteneriate și politici educaționale și culturale coerente. Familia, biblioteca, administrația locală, instituțiile culturale și ceilalți actori comunitari pot contribui la transformarea școlii într-un centru de participare și dezvoltare culturală. În această perspectivă, școala rurală nu compensează doar anumite lipsuri, ci activează resurse locale și creează punți către forme mai largi de cunoaștere.

Familia reprezintă primul mediu de transmitere a capitalului cultural. Copilul dobândește prin familie limbajul, obiceiurile, atitudinile față de educație, modurile de exprimare, valorile și primele practici de lectură și participare. Capitalul cultural nu cuprinde numai bunuri vizibile, precum cărți sau dispozitive digitale, ci și dispoziții, competențe, forme de comunicare și modalități de interpretare a lumii sociale (Bourdieu, 1986).

Comportamentele de lectură ale părinților, accesul la carte și interacțiunile familiale influențează dezvoltarea alfabetizării copiilor din ciclul primar (Petrescu & Iliescu, 2024). Sprijinul familiei nu depinde însă exclusiv de nivelul educațional sau de resursele materiale, ci și de climatul relațional, de comunicare și de disponibilitatea adulților de a participa la experiențele copilului. Familia rurală poate transmite cunoștințe practice, responsabilitate, memorie comunitară și sentimentul apartenenței, chiar dacă aceste resurse nu corespund întotdeauna formelor culturale valorizate instituțional.

Migrația părinților a modificat relațiile familiale și comunitare, numeroși copii rămânând în grija bunicilor sau a altor rude. Separarea poate influența sprijinul afectiv, educația și starea de bine a copilului, chiar dacă legătura cu părinții este menținută prin mijloace digitale (Matei & Ghența, 2024). La nivel comunitar, migrația poate reduce participarea locală și poate transforma rețelele de solidaritate, dar poate produce și forme noi de apartenență și circulație a resurselor (Goldschmidt & Rad, 2025).

Consumul cultural al copiilor este influențat și de determinările socio-economice. Veniturile reduse, sărăcia, distanța, lipsa transportului, infrastructura culturală fragilă și nivelul educațional al adulților pot limita accesul la cărți, excursii, activități artistice și resurse digitale. În anul 2024, 33,8% dintre copiii din România se aflau în risc de sărăcie sau excluziune socială, peste media Uniunii Europene de 24,2% (Prodan & Franț, 2025; Eurostat, 2025). Aceste vulnerabilități afectează nu numai condițiile materiale, ci și varietatea experiențelor simbolice și formative disponibile copilului.

Inegalitatea culturală nu trebuie interpretată prin culpabilizarea familiilor. Părinții pot valoriza educația, dar pot să nu dispună de bani, timp, transport sau informații pentru a susține constant participarea culturală. Din acest motiv, activitățile culturale trebuie integrate într-o strategie mai amplă de echitate educațională. Inițiativele izolate pot fi memorabile, dar formarea capitalului cultural presupune continuitate, familiaritate, relații pozitive și participare repetată.

În concluzie, dezvoltarea culturală a copilului din mediul rural rezultă din interacțiunea dintre contextul comunitar, accesul la resurse, rolul școlii, influența familiei și condițiile socio-economice. Cultura poate funcționa simultan ca resursă identitară, mijloc de compensare a inegalităților, spațiu de expresie și cale de deschidere către lume. Pentru ca potențialul său formativ să fie valorificat, consumul cultural trebuie proiectat ca proces accesibil, mediat, participativ și continuu, susținut prin colaborarea dintre școală, familie și comunitate (Croitoru & Becuț Marinescu, 2024; OECD, 2025).

Capitolul IV. Cadrul metodologic al cercetării experimentale privind rolul educației culturale asupra bunăstării psihologice și dezvoltării socio-emoționale a elevilor

Cercetarea pornește de la constatarea că accesul copiilor la experiențe culturale nu este distribuit uniform, iar mediul rural rămâne un spațiu în care oportunitățile de participare la activități culturale, artistice și educaționale nonformale sunt mai reduse. Educația culturală nu poate fi considerată doar o activitate complementară curriculumului, ci o resursă pedagogică relevantă pentru dezvoltarea copilului, mai ales în comunitățile în care școala reprezintă principalul cadru organizat de socializare, participare și acces la experiențe formative.

Datele cuprinse în „Barometrul de Consum Cultural 2024” indică o participare redusă a populației la activități de educație culturală și existența unor diferențe între mediul urban și cel rural. Dintre respondenții care au beneficiat de asemenea activități, jumătate au indicat școala, grădinița sau liceul drept spațiu de desfășurare, ceea ce confirmă rolul instituțiilor educaționale în facilitarea accesului la cultură (Croitoru & Becuț Marinescu, 2024). Necesitatea dezvoltării unor programe de educație culturală în școlile rurale este susținută și prin orientările cuprinse în Strategia Sectorială în Domeniul Culturii 2023–2030 (Ministerul Culturii, 2023).

Problematica este relevantă și prin raportare la vulnerabilitățile educaționale și sociale specifice ruralului românesc. Aproape 42% dintre elevii din învățământul primar și secundar inferior frecventau, în anul 2023, școli situate în zone rurale, iar rata părăsirii timpurii a școlii era considerabil mai ridicată în rural decât în orașe (European Commission, 2025). În aceste

condiții, școala rurală trebuie să funcționeze nu numai ca spațiu de instruire, ci și ca mediu de sprijin, participare, socializare și dezvoltare personală.

Cercetările empirice internaționale arată că accesul la activități artistice și culturale poate influența implicarea școlară, empatia, autoreglarea și comportamentul elevilor. Educația artistică desfășurată în școală a fost asociată cu reducerea abaterilor disciplinare, îmbunătățirea exprimării scrise și dezvoltarea empatiei (Bowen & Kisida, 2023). Alte intervenții educaționale bazate pe activități artistice au evidențiat îmbunătățiri ale funcțiilor executive și ale autoreglării comportamentale (Andersen et al., 2019). De asemenea, implicarea în activități artistice și culturale a fost asociată cu reducerea dificultăților de externalizare evaluate prin SDQ (Hugh-Jones & Munford, 2025).

Pe baza acestor repere, problema cercetării vizează măsura în care participarea elevilor de vârstă școlară mică din mediul rural la un program educațional cultural structurat poate produce modificări la nivelul bunăstării psihologice și al funcționării socio-emoționale. Demersul urmărește atât evaluarea efectelor intervenției, cât și explicarea mecanismelor psihologice și relaționale prin care activitățile culturale pot susține comportamentul prosocial.

Scopul cercetării constă în evaluarea impactului unui program de activități educaționale culturale bazat pe o structură constructivistă asupra bunăstării psihologice — implicare, perseverență, optimism, conectare socială și fericire — și asupra funcționării socio-emoționale — simptome emoționale, probleme de conduită, hiperactivitate, probleme de relaționare și comportament prosocial — a elevilor de vârstă școlară mică din mediul rural.

Obiectivele specifice ale cercetării au fost:

O1. Evidențierea profilului inițial al bunăstării psihologice a elevilor din grupul experimental și din grupul de control, prin analiza dimensiunilor evaluate cu instrumentul EPOCH în etapa de pretest;

O2. Stabilirea nivelului inițial al funcționării socio-emoționale și comportamentale a elevilor, evaluată prin instrumentul SDQ, pentru verificarea echivalenței inițiale a participanților;

O3. Evaluarea modificărilor produse la nivelul bunăstării psihologice, prin compararea scorurilor EPOCH obținute în etapele de pretest și posttest;

O4. Determinarea modificărilor intervenite în funcționarea socio-emoțională și comportamentală, prin compararea indicatorilor SDQ în cele două etape de evaluare;

O5. Analizarea relației dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial în etapa de posttest;

O6. Examinarea asocierilor dintre hiperactivitate și dimensiunile bunăstării psihologice evaluate prin EPOCH;

O7. Testarea rolului conectării sociale ca variabilă mediatore în relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial;

O8. Testarea rolului implicării active ca variabilă mediatore în relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial;

O9. Compararea contribuției explicative a celor două modele de mediere bazate pe conectare socială și implicare activă.

Ipotezele cercetării au fost formulate în concordanță cu aceste obiective:

I1. Grupul experimental și grupul de control prezintă niveluri inițiale comparabile ale bunăstării psihologice evaluate prin dimensiunile EPOCH;

I2. Grupul experimental și grupul de control prezintă niveluri inițiale echivalente ale funcționării socio-emoționale și comportamentale evaluate prin indicatorii SDQ;

I3. Participarea la programul educațional cultural determină modificări semnificative statistic ale dimensiunilor bunăstării psihologice evaluate prin EPOCH;

I4. Participarea la program determină modificări semnificative statistic ale indicatorilor funcționării socio-emoționale și comportamentale evaluați prin SDQ;

I5. Există o relație statistic semnificativă între hiperactivitate și comportamentul prosocial în etapa de posttest;

I6. Hiperactivitatea este asociată semnificativ statistic cu dimensiunile bunăstării psihologice măsurate prin EPOCH;

I7. Conectarea socială mediază în mod semnificativ relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial;

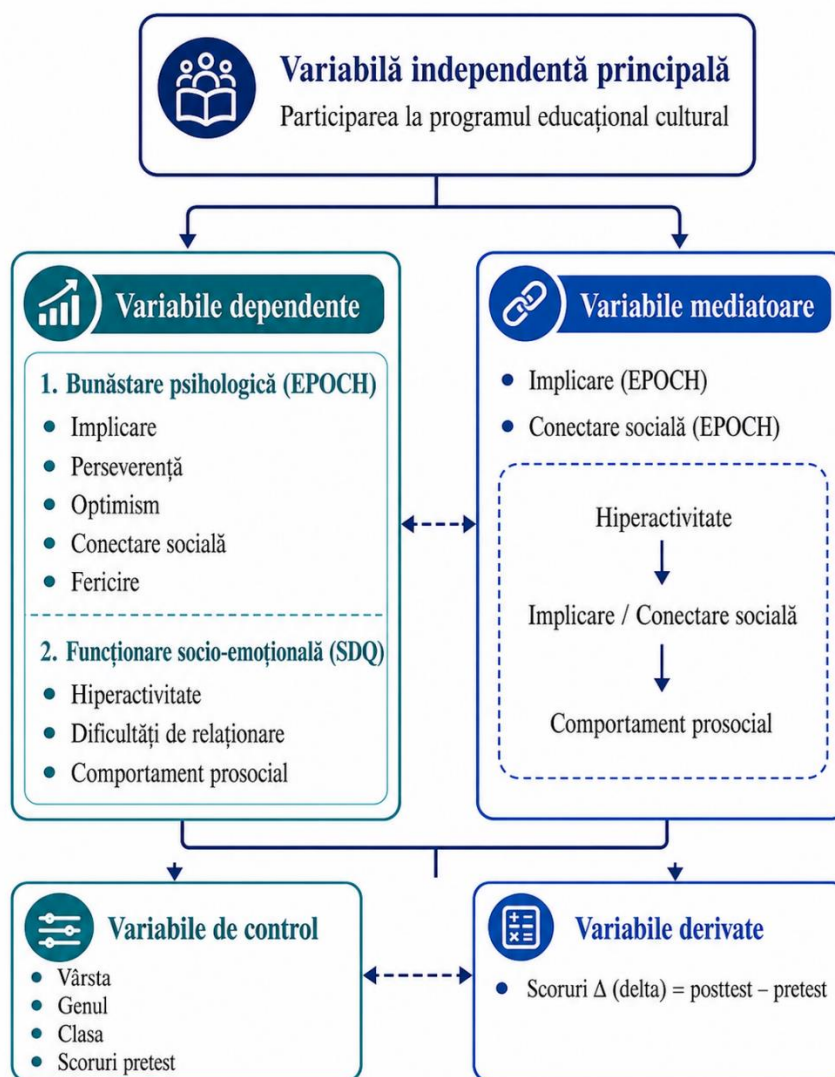
I8. Implicarea activă mediază în mod semnificativ relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial;

I9. Modelele bazate pe conectare socială și implicare activă explică mecanisme complementare ale schimbării socio-emoționale.

Variabila independentă a cercetării este reprezentată de participarea la programul educațional cultural, operaționalizată prin apartenența elevilor la grupul experimental sau la grupul de control. Variabilele dependente sunt bunăstarea psihologică, evaluată prin dimensiunile implicare, perseverență, optimism, conectare socială și fericire, precum și funcționarea socio-emoțională, evaluată prin hiperactivitate, dificultăți de relaționare cu colegii și comportament prosocial. Conectarea socială și implicarea activă au fost incluse ca variabile mediatore, iar vârsta, genul, clasa și scorurile obținute la pretest au reprezentat variabile de

control. Evoluția participanților a fost analizată și prin scoruri de diferență, calculate după formula $\Delta = \text{posttest} - \text{pretest}$.

Figura 1. Structura operațională a variabilelor cercetării



Cercetarea a avut un design cvasi-experimental de tip pretest–posttest, cu grup experimental și grup de control. Eșantionul a fost alcătuit din 120 de elevi cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani, înscriși în clasele a III-a și a IV-a. Dintre aceștia, 67 au fost băieți și 53 fete. Participanții au fost distribuiți egal în cele două condiții ale cercetării: 60 de elevi în grupul experimental și 60 de elevi în grupul de control.

Cercetarea s-a desfășurat în cinci unități de învățământ din mediul rural al județului Arad: Școala Primară din Arăneag, Școala Primară din Dud, Școala Gimnazială „Petru Bărdan” din Chier, Școala Gimnazială din Drauț și Școala Gimnazială „Iustin Marșieu” din Socodor. Repartizarea participanților s-a realizat în funcție de organizarea existentă a claselor și de

condițiile concrete din școlile participante. Elevii grupului experimental au participat la programul educațional cultural, iar cei din grupul de control au continuat activitățile educaționale obișnuite.

Figura 3. Structura eșantionului de participanți



Proiectarea intervenției a fost precedată de o analiză a nevoilor educaționale și culturale. Au fost organizate zece focus-grupuri, câte două în fiecare unitate de învățământ: unul cu părinții sau reprezentanții legali și unul cu cadrele didactice. Au participat 97 de părinți sau reprezentanți legali și 22 de cadre didactice. Discuțiile au urmărit accesul copiilor la experiențe culturale, resursele existente în comunitate, rolul școlii, dificultățile socio-emoționale observate și activitățile considerate adecvate elevilor din clasele a III-a și a IV-a.

Analiza a evidențiat accesul redus la spectacole, muzee, expoziții, concerte și ateliere artistice, determinat de distanța față de centrele urbane, posibilitățile de transport, resursele familiilor și oferta culturală locală restrânsă. Au fost semnalate și dificultăți privind cooperarea, exprimarea emoțiilor, gestionarea frustrării, implicarea în sarcini, respectarea regulilor și asumarea unor roluri în activitățile colective. Părinții și cadrele didactice au apreciat ca fiind adecvate activitățile bazate pe povestire, lectură, desen, cântec, joc, mișcare, creație și lucru în grup.

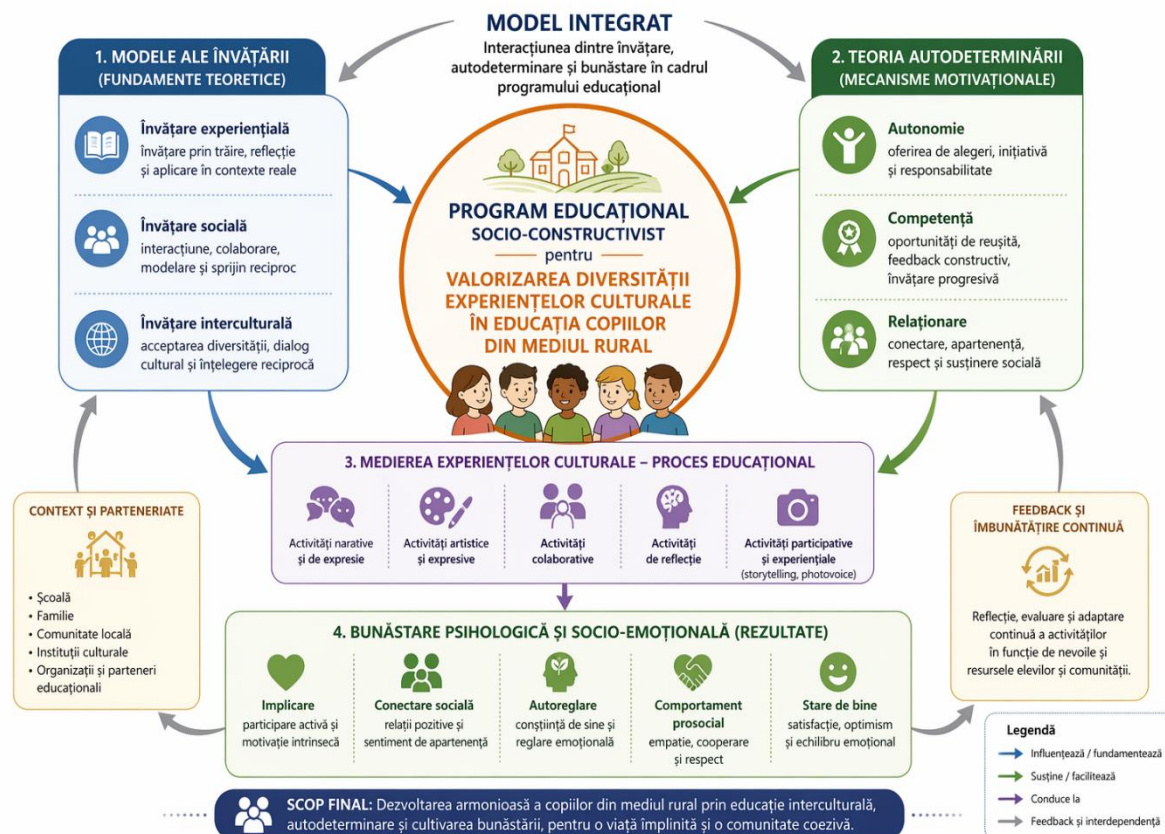
Eșantionul de conținut a fost constituit din activități narative, artistice, muzicale, expresive și de explorare a identității culturale locale. Acestea au oferit situații de lectură, povestire, interpretare, creație, exprimare emoțională, cooperare și reflecție asupra valorilor culturale. Conținuturile au fost proiectate astfel încât elevii să participe individual, în perechi și în grupuri și să exerseze respectul, apartenența, solidaritatea, responsabilitatea și cooperarea.

Programul „Școala ca spațiu al culturii vii” este fundamentat pe perspectiva socio-constructivistă a învățării. Rolul interacțiunii sociale și al medierii în dezvoltarea cognitivă susține organizarea activităților prin cooperare, dialog și sprijin pedagogic (Vygotsky, 1978). Educația este abordată ca proces de mediere culturală și de construire a sensului prin limbaj, simboluri și narațiuni (Bruner, 1996), dar și ca experiență care devine formativă prin participare, acțiune și reflecție (Dewey, 1916). Programul urmărește și funcția de subiectivare a educației, prin crearea unor contexte în care elevii își exprimă opiniile, iau decizii și își asumă responsabilități (Biesta, 2015).

Programul a evoluat progresiv în perioada 2020–2025. Între anii 2020 și 2022, activitățile au avut un caracter exploratoriu și au urmărit familiarizarea elevilor cu forme variate de manifestare culturală. În perioada 2023–2024, demersul a fost structurat ca intervenție sistematică, în concordanță cu obiectivele și ipotezele cercetării. În etapa 2024–2025, programul a fost extins prin metode participative și reflexive, precum storytelling-ul și Photovoice, care au permis explorarea comunității și construirea unor narațiuni personale.

Scopul programului constă în valorificarea experiențelor culturale ca resurse formative pentru dezvoltarea bunăstării psihologice, a competențelor socio-emoționale și a comportamentului prosocial. Au fost vizate receptarea și exprimarea mesajelor orale, scrise și artistice, exprimarea creativă prin limbaje simbolice, relaționarea și cooperarea, raportarea la valori și apartenență culturală, precum și competențe transversale de comunicare, reglare emoțională, responsabilitate și reflecție.

Figura 4. Model conceptual integrat al programului educațional socio-constructivist centrat pe valorificarea experiențelor culturale în dezvoltarea elevilor



Pentru realizarea cercetării au fost utilizate metoda focus-grupului și două instrumente standardizate. Scala EPOCH evaluează cinci dimensiuni ale bunăstării psihologice: implicarea, perseverența, optimismul, conectarea socială și fericirea. Instrumentul permite surprinderea resurselor afective, motivaționale și relaționale care pot fi stimulate prin experiențe educaționale expresive și colaborative.

Chestionarul SDQ – Strengths and Difficulties Questionnaire – evaluează simptomele emoționale, problemele de conduită, hiperactivitatea, dificultățile de relaționare cu colegii și comportamentul prosocial. Instrumentul cuprinde 25 de itemi, cu răspunsuri organizate pe o scală cu trei trepte. În cadrul cercetării, analizele au fost centrate îndeosebi asupra hiperactivității, dificultăților de relaționare și comportamentului prosocial. Valorile coeficienților alfa Cronbach, situate între 0,70 și 0,80, au indicat o fidelitate adecvată.

Instrumentele au fost administrate în format tipărit, în condiții standardizate, înaintea intervenției și după finalizarea acesteia. Aplicarea s-a realizat în mediul școlar, într-un climat familiar elevilor, sub supravegherea cadrelor didactice și a cercetătorului. Datele au fost analizate prin proceduri descriptive și inferențiale, completate prin analize corelaționale și modele de mediere.

Cercetarea a cuprins trei etape. În etapa de pretest au fost constituite grupurile, au fost aplicate instrumentele inițiale și a fost realizată analiza de nevoi. Etapa de intervenție a constat în aplicarea programului la grupul experimental, în timp ce grupul de control a continuat activitățile obișnuite. În anul școlar 2023–2024 au fost organizate opt sesiuni de formare și lucru metodologic pentru cadrele didactice, fiecare cu durata de patru ore, însumând 32 de ore. Etapa de posttest a presupus reaplicarea instrumentelor în condiții similare și compararea rezultatelor între momentele evaluării și între cele două grupuri.

Prin designul adoptat, cercetarea urmărește nu numai stabilirea efectelor programului educațional cultural, ci și explicarea proceselor prin care implicarea activă și conectarea socială pot contribui la autoreglarea comportamentală și la dezvoltarea comportamentului prosocial al elevilor din mediul rural.

Capitolul V. Desfășurarea intervenției educative

Implementarea programului educativ cultural a reprezentat etapa aplicativă centrală a cercetării, în cadrul căreia fundamentele teoretice și opțiunile metodologice ale studiului au fost transpuse în contexte educaționale reale din mediul rural. Intervenția a urmărit valorificarea activităților culturale ca resurse pentru dezvoltarea bunăstării psihologice și a funcționării socio-emoționale a elevilor de vârstă școlară mică.

Programul „Școala ca spațiu al culturii vii” a fost conceput ca un demers structurat, dar flexibil, adaptat particularităților elevilor, resurselor existente în școlile participante și nevoilor identificate prin discuțiile cu părinții și cadrele didactice. Activitățile nu au fost organizate ca experiențe culturale izolate, ci ca părți ale unui program coerent, orientat spre implicarea activă, exprimarea personală, cooperarea, conectarea socială și dezvoltarea comportamentului prosocial.

Intervenția a valorificat școala ca spațiu de mediere culturală, în special în condițiile în care accesul elevilor din comunitățile participante la muzee, teatre, expoziții, concerte și ateliere artistice era limitat. Cultura nu a fost prezentată doar ca ansamblu de informații, ci a fost trăită, interpretată și recreată prin lectură, povestire, desen, pictură, modelaj, muzică, mișcare, dialog, cooperare și explorarea comunității.

Fundamentarea socio-constructivistă a programului a susținut organizarea învățării prin interacțiune, mediere și utilizarea unor instrumente culturale precum limbajul, povestea, imaginea, simbolul și cântecul (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Activitățile au presupus participarea directă a elevilor, reflectând ideea potrivit căreia experiența devine formativă

atunci când este organizată pedagogic și conduce la reflecție și la noi posibilități de învățare (Dewey, 1938).

Programul a fost dezvoltat progresiv în perioada 2020–2025. În prima etapă, desfășurată între anii 2020 și 2022, activitățile au avut un caracter exploratoriu și au urmărit familiarizarea elevilor cu forme variate de manifestare culturală. În perioada 2023–2024, demersul a fost structurat ca intervenție educațională sistematică, fiind corelat cu obiectivele, variabilele și ipotezele cercetării. În etapa 2024–2025, programul a fost extins și consolidat prin introducerea unor metode participative și reflexive, între care storytelling-ul și Photovoice.

Din punct de vedere organizatoric, activitățile au fost desfășurate în afara orarului școlar obligatoriu, după finalizarea activităților didactice curente. Această organizare a permis delimitarea intervenției de programul obișnuit al elevilor și a oferit un cadru mai flexibil pentru experiențele narative, artistice, muzicale și colaborative. Activitățile realizate în școală au fost completate, acolo unde a fost posibil, cu experiențe desfășurate în contexte nonformale și comunitare.

**Figura 5. Structura integrată a programului educativ cultural implementat în
perioada 2020–2025**

Etapale de dezvoltare și implementare ale programului educativ cultural 2020–2025

- - *Explorare culturală și expresivă*
- - *Integrarea activităților culturale în mediul online*
- - *Orientarea activităților spre dezvoltarea bunăstării psihologice*
 - - *Implementarea intervenției educaționale experimentale*
- - *Extinderea programului prin activități participative, non-formale și narrative*

Activități educaționale și culturale integrate

- - *Organizarea de expoziții tematice*
- - *Desfășurarea activităților teatrale și cinematografice*
- - *Realizarea activităților muzicale și a atelierelor de creație*
- - *Participarea la vizite virtuale la muzee și la activități culturale online*
 - - *Aplicarea metodei Photovoice*
- - *Desfășurarea activităților în cadrul taberei educaționale*
 - - *Organizarea atelierelor de povestire culturală*

Dimensiuni urmărite în cadrul programului

- - *Stimularea implicării active*
- - *Dezvoltarea conectării sociale*
- - *Susținerea autoreglării comportamentale*
- - *Consolidarea comportamentului prosocial*
- - *Dezvoltarea bunăstării psihologice*

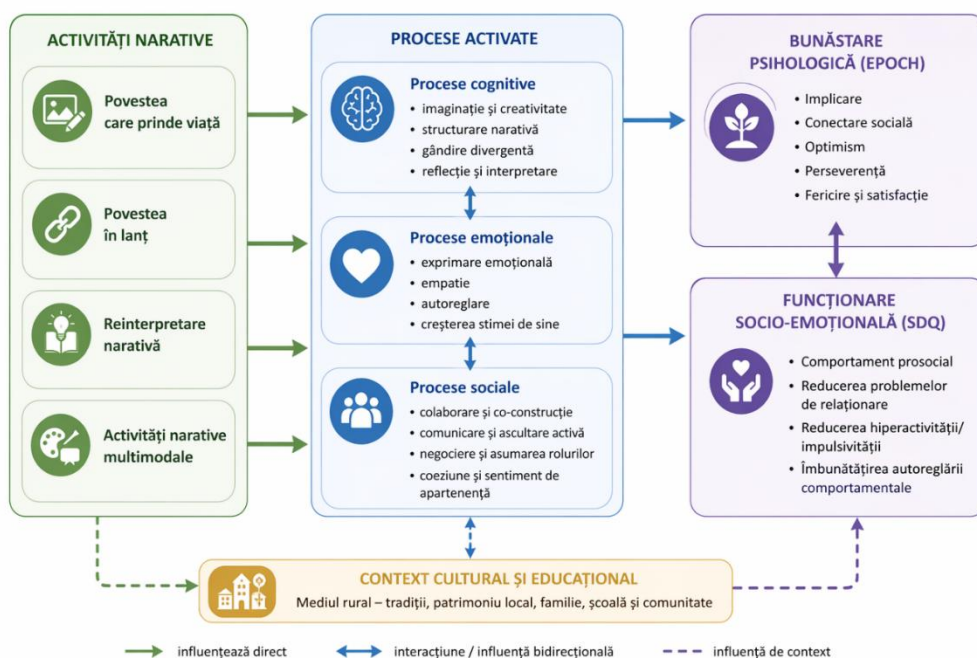
Activitățile narrative au reprezentat una dintre componentele principale ale programului. Povestirea a fost utilizată ca modalitate de mediere culturală, de organizare a experienței și de explorare a unor situații emoționale și relaționale. Prin povești, texte literare, întrebări deschise, repovestire, continuarea unor narațiuni, dramatizare și asumarea unor roluri, elevii au fost încurajați să interpreteze, să formuleze opinii și să relaționeze conținuturile cu propriile experiențe.

Narațiunea a oferit un cadru accesibil pentru dezvoltarea limbajului oral, a imaginației și a capacității de exprimare. În același timp, situațiile și personajele întâlnite în povești au permis recunoașterea emoțiilor, înțelegerea perspectivei celuilalt și discutarea unor valori precum respectul, curajul, solidaritatea și responsabilitatea. Ficțiunea poate constitui un spațiu

simbolic în care copilul explorează emoții, intenții și relații sociale fără a fi expus direct riscurilor unei situații reale (Oatley, 2016).

În contextul mediului rural, activitățile narative au creat legături între universul școlar, experiențele familiale și memoria comunității. Elevii au putut valorifica povești locale, amintiri, tradiții și situații apropiate de viața lor. Prin participarea la activități în perechi și grupuri, au fost urmărite exprimarea emoțională, ascultarea, cooperarea, asumarea unor roluri și dezvoltarea comportamentului prosocial.

Figura 6. Model conceptual al activităților narative și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor



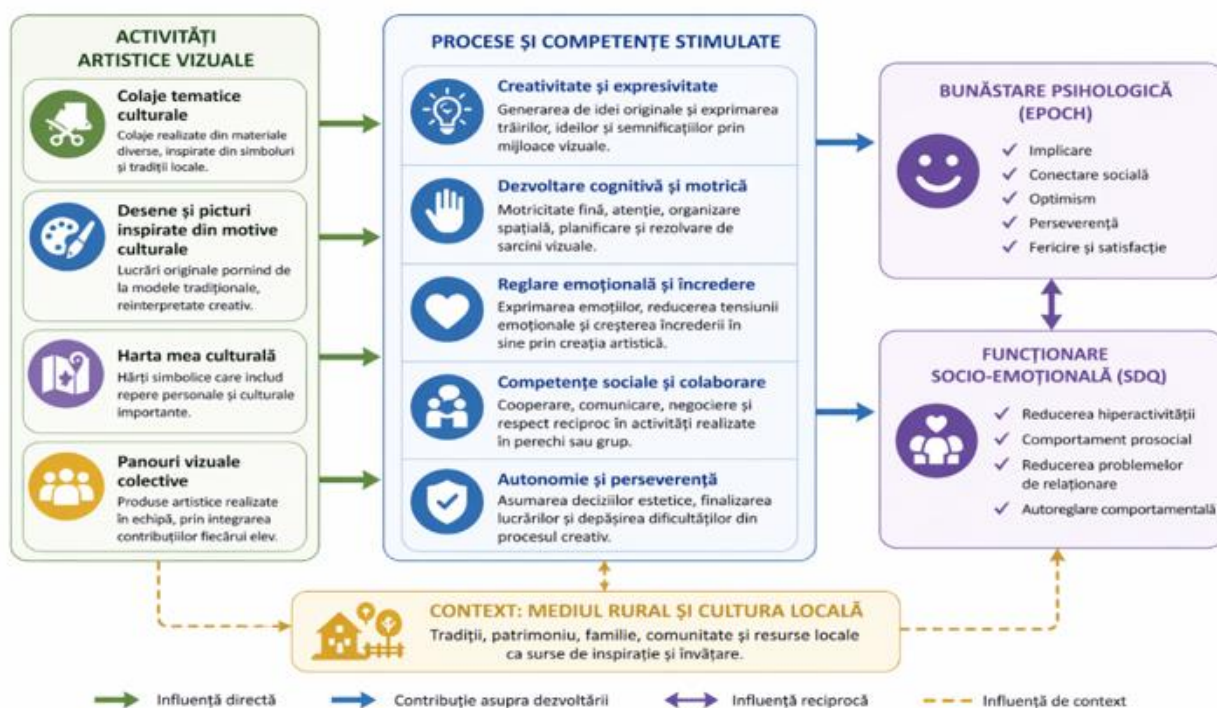
Activitățile artistice vizuale au fost introduse pentru a stimula creativitatea, sensibilitatea estetică și capacitatea elevilor de a reprezenta vizual idei, emoții și experiențe personale. În condițiile unui acces redus la muzee, expoziții și ateliere specializate, școala a oferit contexte directe de explorare artistică prin desen, pictură, modelaj, colaj, ilustrație și tehnici mixte.

Aceste activități au urmărit dezvoltarea atenției, motricității fine, organizării spațiale și perseverenței. Realizarea unui produs artistic a presupus alegerea materialelor, planificarea etapelor de lucru, menținerea atenției și finalizarea sarcinii. Activitatea artistică a fost valorizată atât ca formă de învățare și simbolizare, cât și ca modalitate de exprimare personală, arta

facilitând dezvoltarea unor forme de cunoaștere care nu pot fi reduse la limbajul verbal (Eisner, 2002).

Produsele realizate de elevi au constituit puncte de plecare pentru conversații despre emoții, valori și experiențe personale. Activitățile colective, precum panourile, colajele și expozițiile tematice, au presupus negocierea ideilor, distribuirea responsabilităților și valorizarea contribuției fiecărui copil. În acest mod, creația vizuală a susținut atât exprimarea individuală, cât și conectarea socială și apartenența la grup.

Figura 7. Model conceptual al activităților artistice vizuale și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor



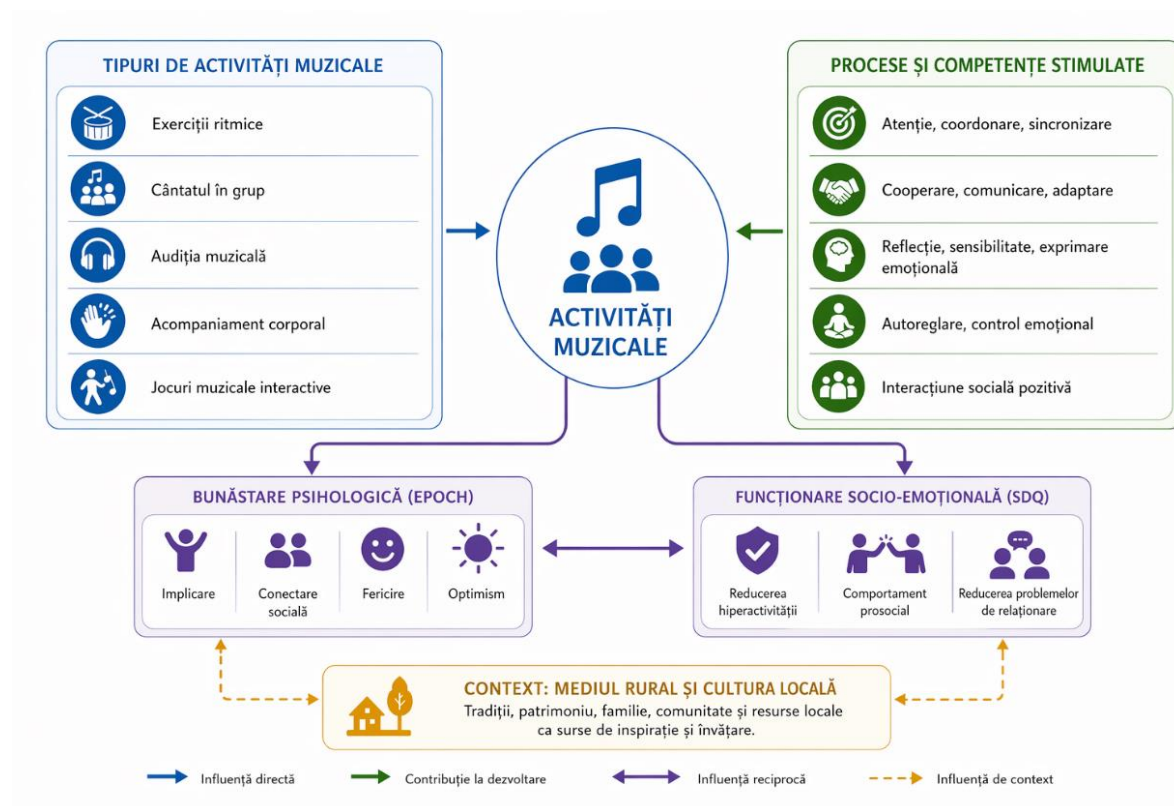
Activitățile muzicale au urmărit dezvoltarea expresivității, atenției, reglării emoționale și participării colective. Elevii au fost implicați în exerciții ritmice, cântece, audiții, mișcare pe muzică, acompaniament și utilizarea unor instrumente sau obiecte sonore improvizate. Caracterul accesibil și repetitiv al exercițiilor a permis participarea tuturor elevilor, indiferent de experiența muzicală anterioară.

Prin reproducerea unor ritmuri și coordonarea mișcărilor, elevii au exersat menținerea atenției, controlul impulsurilor și adaptarea comportamentului la cerințele grupului. Cântatul colectiv și acompaniamentul au solicitat ascultarea celorlalți, respectarea ritmului comun,

așteptarea rândului și sincronizarea acțiunilor. Muzica a oferit astfel un cadru structurat și previzibil pentru canalizarea energiei și dezvoltarea autoreglării.

Activitățile muzicale au contribuit și la crearea unui climat emoțional pozitiv. Elevii au avut posibilitatea de a se exprima, de a coopera și de a experimenta satisfacția unei realizări comune. Sprijinul reciproc, încurajarea colegilor, răbdarea și coordonarea au reprezentat conduite prosociale exersate în mod direct în cadrul activităților.

Figura 8. Model conceptual al activităților muzicale și rolul acestora în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor



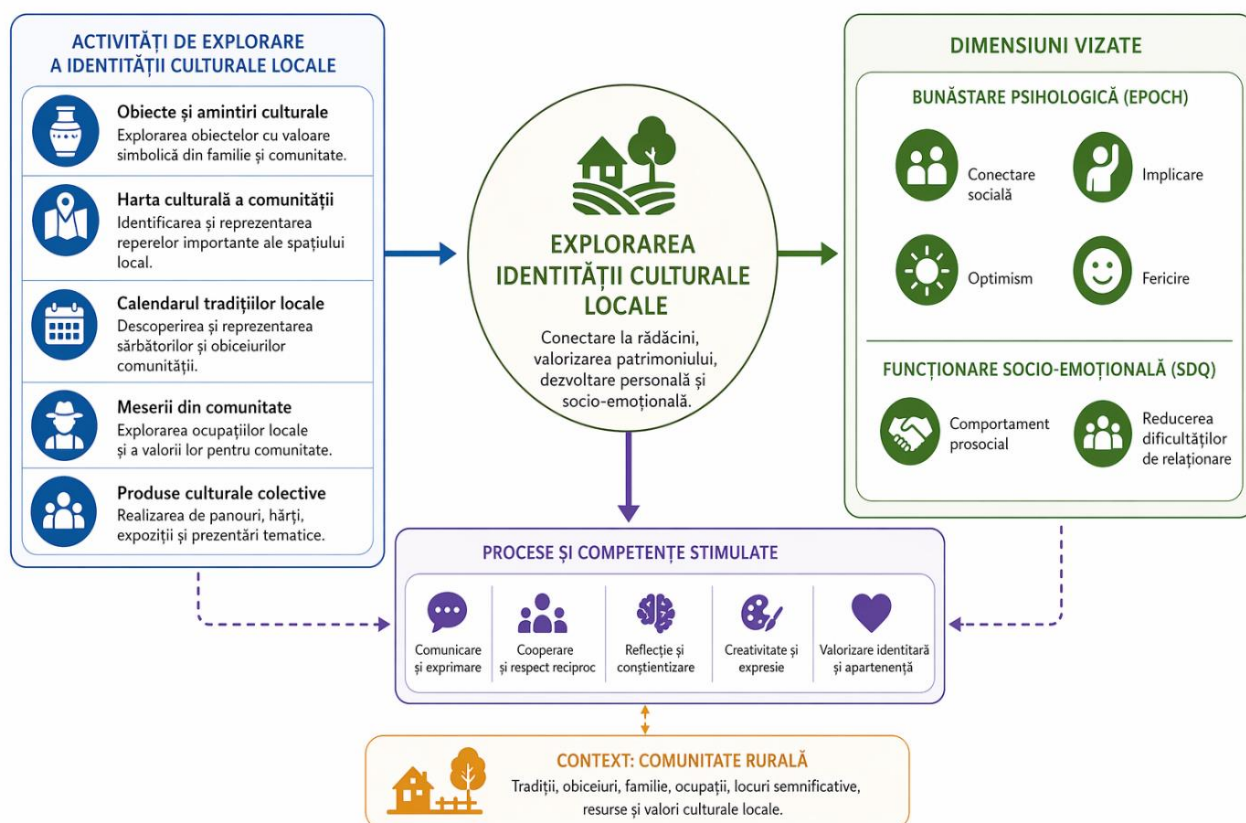
Activitățile de explorare a identității culturale locale au valorificat experiențele copiilor, resursele comunității și relațiile dintre generații. Elevii au fost implicați în identificarea și reprezentarea unor tradiții, locuri, ocupații, obiecte, povești și simboluri relevante pentru spațiul în care trăiesc. Aceste activități au urmărit consolidarea sentimentului de apartenență și dezvoltarea unei raportări conștiente și valorizante la comunitate.

Printre activitățile desfășurate s-au numărat realizarea hărții culturale a comunității, construirea unui calendar al tradițiilor locale, explorarea meseriilor și ocupațiilor din comunitate, dialogurile și mini-interviurile cu membrii familiei sau ai comunității și realizarea unor panouri, expoziții și prezentări tematice. Prin metoda Photovoice, elevii au putut fotografia

elemente considerate semnificative și au formulat explicații și narațiuni despre acestea, transformând observarea mediului local într-un proces de reflecție și participare (Chasciar & Roman, 2024).

Activitățile au stimulat observația, comunicarea, exprimarea vizuală, gândirea simbolică și selectarea informațiilor. Produsele colective au presupus cooperare, asumarea responsabilităților și integrarea contribuțiilor individuale într-un rezultat comun. Cultura locală a fost utilizată ca punct de plecare pentru deschiderea către valori și experiențe culturale mai largi, fără limitarea copilului la universul imediat al comunității.

Figura 9. Activitățile de explorare a identității culturale locale ca demers formativ și dimensiunile vizate



Monitorizarea participării și evaluarea progresului au însoțit întregul proces de implementare. Cadrele didactice și cercetătorul au urmărit modul în care elevii se implicau în activități, cooperau, își exprimau opiniile și emoțiile, respectau regulile, își asumau roluri și finalizau sarcinile. Observațiile de parcurs și notițele de monitorizare au permis ajustarea activităților în funcție de ritmul, interesele și dificultățile elevilor.

Evaluarea formativă nu a urmărit aprecierea calității estetice a produselor sau compararea performanțelor artistice. Accentul a fost plasat asupra participării, efortului, progresului individual, capacității de exprimare, cooperării și relaționării. Feedbackul a avut un caracter constructiv, fiind orientat spre valorizarea contribuțiilor și susținerea încrederii elevilor în propriile posibilități.

Observațiile au indicat o disponibilitate progresiv mai mare pentru participare și colaborare. Elevii au devenit mai dispuși să își exprime opiniile, să accepte perspective diferite, să respecte rolurile și să contribuie la activitățile comune. Aceste modificări au oferit informații calitative relevante despre dinamica grupului și au completat datele obținute prin instrumentele standardizate EPOCH și SDQ.

Prin combinarea observației sistematice, a monitorizării fidelității implementării și a evaluării pretest–posttest, a fost obținută o perspectivă complexă asupra evoluției elevilor. Intervenția a creat contexte repetate de participare culturală în care exprimarea personală, reglarea comportamentală, conectarea socială și comportamentul prosocial au putut fi stimulate și exersate.

Capitolul VI. Analiza și interpretarea rezultatelor

Analiza datelor a urmărit evaluarea efectelor programului educativ cultural asupra bunăstării psihologice și funcționării socio-emoționale a elevilor, precum și identificarea mecanismelor prin care conectarea socială și implicarea activă contribuie la dezvoltarea comportamentului prosocial. Au fost utilizate analize descriptive, teste t pentru eșantioane pereche și independente și modele de mediere, nivelul de semnificație fiind stabilit la $p < 0,05$.

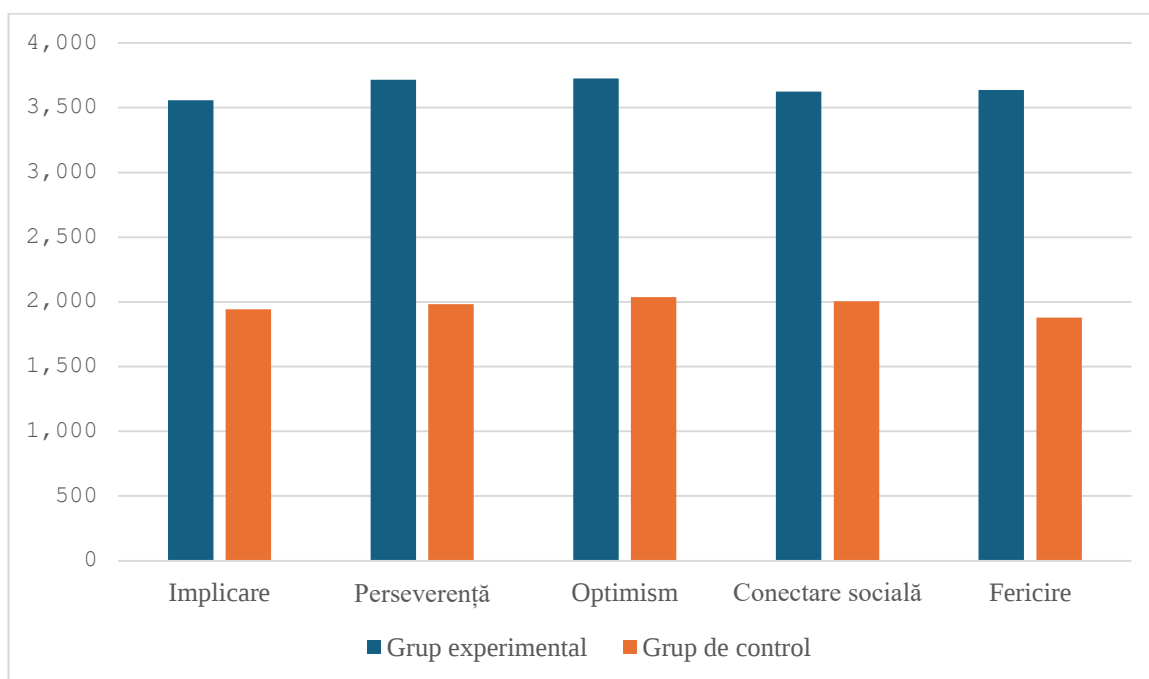
Rezultatele obținute la pretest au indicat niveluri comparabile ale grupului experimental și ale grupului de control, atât pentru dimensiunile bunăstării psihologice evaluate prin EPOCH, cât și pentru indicatorii funcționării socio-emoționale măsurați prin SDQ. Echivalența inițială a grupurilor a permis atribuirea diferențelor observate ulterior intervenției educaționale culturale.

În cazul scalei EPOCH, elevii din grupul experimental au înregistrat creșteri semnificative statistic pentru toate cele cinci dimensiuni analizate: implicare, perseverență, optimism, conectare socială și fericire. Scorul mediu al implicării a crescut de la 2,108 la 3,558, cel al perseverenței de la 1,996 la 3,717, iar optimismul de la 1,917 la 3,725. Conectarea socială a crescut de la 1,967 la 3,625, iar fericirea de la 1,967 la 3,638. Toate diferențele au fost semnificative la nivelul $p < 0,001$.

Aceste rezultate arată că activitățile culturale au susținut participarea activă, menținerea efortului, încrederea în posibilitatea reușitei, sentimentul apartenenței și stările afective pozitive. Caracterul expresiv, colaborativ și noncompetitiv al programului le-a oferit elevilor contexte în care să se simtă valorizați, să își manifeste inițiativa și să construiască relații pozitive cu ceilalți.

În grupul de control, scorurile au rămas relativ constante între pretest și posttest, fără diferențe semnificative statistic. La posttest, comparația dintre grupuri a evidențiat scoruri semnificativ mai ridicate în grupul experimental pentru toate dimensiunile EPOCH, toate valorile fiind semnificative la $p < 0,001$. Diferența dintre evoluția celor două grupuri susține impactul specific al intervenției asupra bunăstării psihologice.

Figura 13. Compararea dimensiunilor bunăstării psihologice (EPOCH) între grupul experimental și grupul de control la posttest



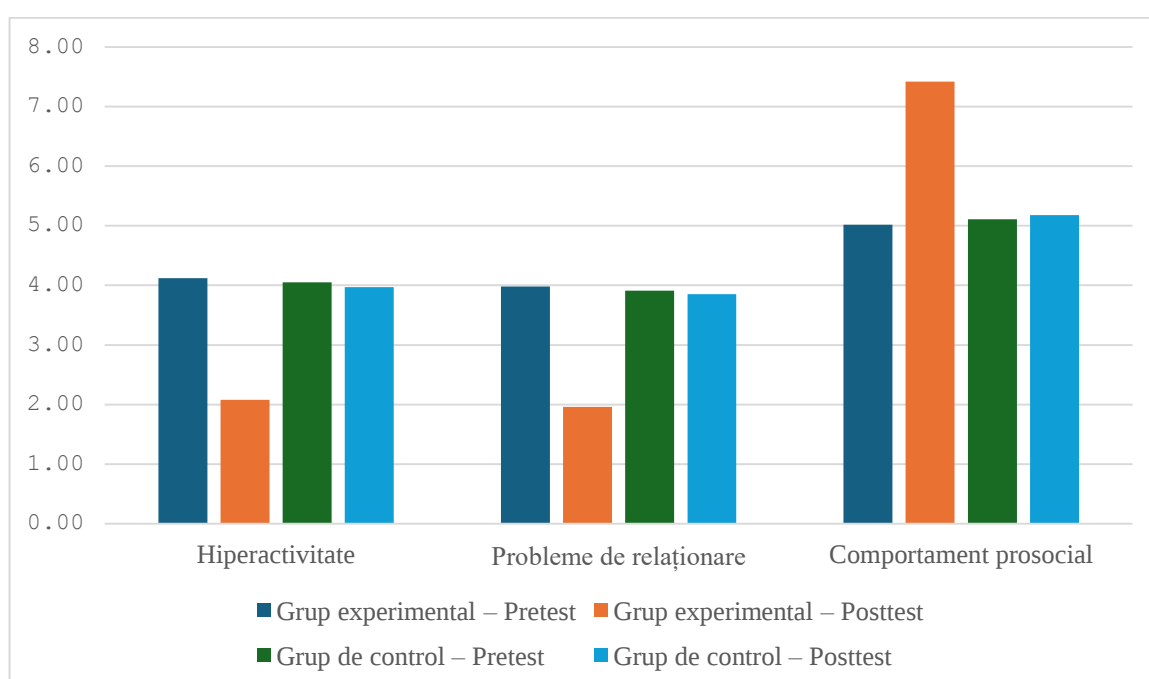
Rezultatele obținute prin SDQ au evidențiat o evoluție favorabilă a funcționării socio-emoționale în grupul experimental. După intervenție, elevii au prezentat un nivel mai scăzut al hiperactivității și al problemelor de relaționare cu colegii, concomitent cu o creștere a comportamentului prosocial. În grupul de control nu au fost identificate modificări semnificative între cele două momente ale evaluării.

La posttest, elevii din grupul experimental au obținut scoruri semnificativ mai reduse la hiperactivitate decât elevii din grupul de control, diferența fiind semnificativă la $p < 0,001$. Au

fost identificate și mai puține dificultăți de relaționare cu colegii, $p = 0,018$, precum și un nivel semnificativ mai ridicat al comportamentului prosocial, $p < 0,001$.

Reducerea hiperactivității sugerează îmbunătățirea capacității de concentrare, control al impulsurilor și adaptare la cerințele activităților. Diminuarea dificultăților de relaționare reflectă o mai bună integrare în grup, iar creșterea comportamentului prosocial indică o disponibilitate mai mare pentru cooperare, ajutor, empatie și respectarea regulilor comune.

Figura 14. Evoluția indicatorilor funcționării socio-emoționale (SDQ) în funcție de grup și momentul evaluării



Analizele de mediere au urmărit aprofundarea proceselor prin care autoreglarea comportamentală este asociată comportamentului prosocial. Primul model a examinat rolul conectării sociale, iar cel de-al doilea rolul implicării active. În ambele modele, efectul total al indicatorului hiperactivitate asupra comportamentului prosocial a fost semnificativ statistic (Estimate = 1,093; $p < 0,001$).

În primul model, conectarea socială a mediat semnificativ relația dintre hiperactivitate și comportamentul prosocial. Efectul indirect a fost semnificativ (Estimate = 0,462; $p < 0,001$), iar efectul direct a rămas semnificativ după introducerea mediatorului (Estimate = 0,631; $p = 0,002$). Rezultatul indică o mediere parțială și evidențiază faptul că sentimentul de apartenență, acceptarea și calitatea relațiilor cu ceilalți reprezintă mecanisme importante ale dezvoltării conduitei prosociale.

În cel de-al doilea model, implicarea activă a avut, de asemenea, un rol mediator semnificativ. Efectul indirect a fost de 0,375, cu $p = 0,008$, iar efectul direct a rămas semnificativ (Estimate = 0,719; $p < 0,001$). Modelul explică 29% din variația comportamentului prosocial și 38,1% din variația implicării active, susținând rolul participării și al angajării în sarcină ca mecanisme ale adaptării socio-emoționale.

Cele două modele evidențiază mecanisme complementare. Conectarea socială descrie traseul relațional prin care apartenența și calitatea interacțiunilor susțin comportamentele de cooperare și ajutor. Implicarea activă descrie traseul motivațional și autoreglator prin care participarea, concentrarea și perseverența facilitează conduita prosocială. Interpretarea este concordantă cu Teoria autodeterminării, care subliniază rolul nevoii de relaționare și al motivației autonome (Ryan & Deci, 2017), și cu perspectiva dezvoltării pozitive a copilului, care evidențiază importanța resurselor personale și contextuale pentru adaptare (Lerner et al., 2015).

Ansamblul rezultatelor susține eficiența programului „Școala ca spațiu al culturii vii”. Activitățile narative, artistice, muzicale și de explorare a identității culturale locale au produs modificări coerente la nivel afectiv, motivațional, relațional și comportamental. În timp ce grupul experimental a înregistrat progrese semnificative, grupul de control și-a menținut profilul relativ stabil.

Rezultatele arată că experiențele culturale organizate sistematic pot funcționa ca medii de dezvoltare psihologică și socio-emoțională. Impactul programului nu se explică numai prin conținuturile culturale utilizate, ci și prin modul participativ și relațional în care activitățile au fost organizate. Cooperarea, dialogul, exprimarea creativă și realizarea unor produse comune au susținut simultan bunăstarea psihologică, autoreglarea și comportamentul prosocial.

Capitolul VII. Concluzii și propuneri

Cercetarea a urmărit evaluarea impactului unui program de activități educaționale culturale asupra bunăstării psihologice și a funcționării socio-emoționale a elevilor de vârstă școlară mică din mediul rural. Demersul a integrat o dimensiune evaluativă, orientată spre identificarea efectelor intervenției, și o dimensiune explicativă, centrată asupra mecanismelor psihologice și relaționale prin care activitățile culturale pot contribui la dezvoltarea copilului.

Rezultatele confirmă eficiența programului „Școala ca spațiu al culturii vii”. Elevii din grupul experimental au înregistrat progrese semnificative la nivelul implicării, perseverenței, optimismului, conectării sociale și fericirii. În același timp, au fost evidențiate reducerea

hiperactivității și a dificultăților de relaționare cu colegii, precum și creșterea comportamentului prosocial. Stabilitatea rezultatelor grupului de control susține concluzia că modificările observate sunt asociate intervenției educaționale culturale.

Activitățile narative, artistice, muzicale și de explorare a identității culturale locale au creat contexte în care elevii au putut să se exprime, să coopereze, să își asume roluri și să contribuie la realizarea unor produse comune. Efectele programului nu se explică numai prin conținuturile culturale abordate, ci și prin caracterul participativ, relațional și reflexiv al activităților. Cultura a devenit astfel experiență trăită, nu doar informație transmisă.

Analizele de mediere au evidențiat rolul conectării sociale și al implicării active în explicarea comportamentului prosocial. Conectarea socială exprimă importanța apartenenței, acceptării și relațiilor pozitive, iar implicarea activă reflectă contribuția participării, concentrării și perseverenței. Cele două mecanisme sunt complementare și confirmă faptul că dezvoltarea socio-emoțională este susținută atât de calitatea relațiilor, cât și de participarea autentică a copilului la activitățile educaționale.

Din punct de vedere teoretic, cercetarea susține conceptualizarea educației culturale ca un cadru pedagogic integrator, capabil să mobilizeze simultan resurse cognitive, afective, motivaționale și relaționale. Rezultatele confirmă relevanța perspectivelor socio-constructiviste, potrivit cărora dezvoltarea se produce prin interacțiune, mediere și participare la practici culturale semnificative (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Ele sunt concordante și cu Teoria autodeterminării, care evidențiază rolul autonomiei, competenței și relaționării în susținerea motivației și a bunăstării psihologice (Ryan & Deci, 2017).

O contribuție teoretică importantă constă în articularea educației culturale cu bunăstarea psihologică și funcționarea socio-emoțională a copilului din mediul rural. Studiul depășește perspectiva potrivit căreia activitățile culturale au un rol predominant recreativ și demonstrează că acestea pot constitui contexte sistematice de dezvoltare a implicării, autoreglării, apartenenței și conduitei prosociale.

O altă contribuție este reprezentată de testarea rolului mediator al conectării sociale și al implicării active. Cercetarea nu s-a limitat la constatarea efectelor programului, ci a urmărit explicarea proceselor prin care schimbarea se produce. În acest fel, rezultatele propun un model integrativ în care participarea culturală, resursele psihologice și relațiile sociale contribuie împreună la adaptarea copilului.

Din punct de vedere practic, programul poate constitui un reper pentru proiectarea unor intervenții culturale în școlile rurale. Activitățile propuse sunt accesibile și pot fi adaptate resurselor locale, fără a necesita permanent infrastructură culturală specializată. Lectura,

povestirea, creația artistică, muzica, mișcarea și explorarea patrimoniului local pot fi integrate în activitățile curriculare, extracurriculare și comunitare.

Aplicarea programului presupune însă continuitate și coerență. Activitățile culturale nu trebuie limitate la serbări sau evenimente ocazionale, ci integrate în viața școlii. Este necesară organizarea unor experiențe repetate, în care elevii să poată participa activ, să își exprime opiniile, să coopereze și să reflecteze asupra celor trăite. Mediarea cadrului didactic este esențială pentru transformarea contactului cu produsele și practicile culturale într-o experiență formativă.

Școala rurală poate deveni un centru cultural al comunității prin dezvoltarea parteneriatelor cu familia, biblioteca, administrația locală, instituțiile culturale și persoanele-resursă. Părinții, bunicii, artiștii, meșteșugarii și ceilalți membri ai comunității pot contribui la activități despre tradiții, povești locale, ocupații și patrimoniu. În același timp, elevilor trebuie să li se faciliteze accesul la cultura națională, universală și contemporană, astfel încât valorizarea identității locale să fie însoțită de deschidere culturală.

Rezultatele susțin și necesitatea formării cadrelor didactice pentru proiectarea și mediarea activităților culturale. Profesorii au nevoie de repere metodologice privind integrarea poveștii, artei, muzicii și patrimoniului în activități orientate spre dezvoltarea socio-emoțională. Programul poate fi valorificat ca model flexibil, care să fie adaptat particularităților colectivului de elevi și contextului comunitar.

Cercetarea prezintă și o serie de limite. Eșantionul a fost alcătuit din elevi proveniți din cinci unități de învățământ rural din județul Arad, ceea ce limitează generalizarea rezultatelor la alte regiuni și contexte socio-culturale. Designul cvasi-experimental și constituirea grupurilor în raport cu organizarea existentă a claselor nu au permis repartizarea aleatorie a participanților.

Evaluarea a fost realizată prin măsurători pretest–posttest, fără o etapă ulterioară de monitorizare, astfel încât nu poate fi stabilită persistența efectelor pe termen mediu și lung. De asemenea, cercetarea s-a concentrat asupra unor dimensiuni selectate ale bunăstării și funcționării socio-emoționale. Modelele de mediere au inclus conectarea socială și implicarea activă, deși optimismul, fericirea sau perseverența ar putea îndeplini, la rândul lor, funcții explicative.

O altă limită privește ponderea datelor cantitative. Includerea mai amplă a perspectivelor elevilor, profesorilor și părinților ar fi permis surprinderea modului în care intervenția a fost trăită, a semnificațiilor atribuite activităților și a elementelor considerate cele mai valoroase. Aceste limite nu invalidează rezultatele, ci impun prudență în interpretare și oferă repere pentru continuarea cercetării.

Direcțiile viitoare vizează extinderea studiului la eșantioane mai largi și mai diversificate, provenite din diferite regiuni și contexte socio-culturale. Compararea mediului rural cu mediul urban ar putea evidenția rolul contextului în producerea efectelor educației culturale. Sunt necesare și cercetări longitudinale care să urmărească menținerea rezultatelor după încheierea intervenției.

Investigațiile viitoare pot analiza separat contribuția activităților narative, artistice, muzicale și comunitare și pot include alte variabile mediatore sau moderatoare. Integrarea interviurilor, jurnalelor reflexive, observației sistematice și produselor realizate de elevi ar permite o înțelegere mai aprofundată a experiențelor participanților și a mecanismelor schimbării.

În concluzie, educația culturală, concepută ca experiență participativă, relațională și semnificativă, poate constitui un instrument valoros pentru susținerea dezvoltării armonioase a copilului, în special în medii caracterizate prin acces redus la resurse culturale. Principala contribuție a tezei constă în demonstrarea faptului că valorificarea pedagogică a culturii poate produce efecte asupra bunăstării psihologice și funcționării socio-emoționale și poate activa procese precum implicarea, conectarea, autoreglarea și apartenența. Cultura nu reprezintă un ornament al educației, ci o resursă esențială a formării copilului.

Bibliografie

Administrația Fondului Cultural Național. (2025). *Despre AFCN și finanțarea proiectelor culturale*. AFCN.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments*. Stanford University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Albulescu, I. (2008). *Morală și educație*. Editura Eikon.

Albulescu, I. (2008). *Pragmatica predării: Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Paralela 45.

Albulescu, I. (2020). *Instruirea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe eficient*. Didactica Publishing House.

Albulescu, I. (2024). *Învățarea flexibilă*. Didactica Publishing House.

Albulescu, I. (2025). *Învățarea autonomă*. Didactica Publishing House.

- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2018). *Orientări în filosofia contemporană a educației*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (coord.). (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*. Didactica Publishing House.
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34.
- Andersen, P. N., Klausen, M. E., & Skogli, E. W. (2019). Art of Learning: An art-based intervention aimed at improving children's executive functions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1769.
- Andrei, P. (1997). *Filosofia valorii*. Polirom.
- Andrianu, B., & Bulău-Olaru, A. (2025). Identifying the educational needs of children from the rural area of Cluj County. *Journal of Educational Sciences & Research*.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. Viking Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Balaș, E. (2016). Educational alternatives in the Romanian education system. *Educația Plus*, 16(1), 304-316.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Barometrul de Consum Cultural. (2024). *Dinamicile tipurilor de consum cultural și rolul educației culturale*. Institutul Național pentru Cercetare și Formare Culturală.
- Bârsănescu, Ș. (1976). *Unitate și continuitate în pedagogia românească*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: History, theory, politics*. Routledge.
- Bernea, E. (2005). *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*. Humanitas.
- Bernea, E. (2006). *Îndemn la simplitate*. Vreamea.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Blaa, L. (1969). *Trilogia culturii*. Editura pentru Literatură Universală.
- Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Paralela 45.
- Bocoș, M., Stan, C., & Someșan, E. (Coord.). (2008). *Strategii didactice activizante în învățământul preșcolar și primar*. Casa Cărții de Știință.
- Bocoș, M.-D., & Răduț-Taciu, R. (2024). *Dicționar de management educațional*. Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D., Neacșu, M.-G., & Răduț-Taciu, R. (2025). *Fundamentele pedagogiei. Dimensiuni teoretice, aplicative și instrumentale*. Presa Universitară Clujeană.
- Bonchiș, E. (2004). *Psihologia copilului*. Editura Universității din Oradea.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. În J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bowen, D. H., & Kisida, B. (2023). Investigating the causal effects of arts education. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(3), 624–647.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel*. Celadon Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. În W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Wiley.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Catalano, H., & Albulescu, I. (coord.). (2020). *Alternativa educațională Step by Step: Abordări teoretice și pragmatice*. Didactica Publishing House.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Polirom.
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare: Structuri, stiluri și strategii*. Polirom.
- Chasciar, D. R. (2024). The „Roots and Wings” program: Enriching cultural education for rural children. *Journal Plus Education*.
- Chasciar, D. R., & Chasciar, V. (2024). The impact of limited access to cultural resources on the social development of rural children and educational solutions to overcome this obstacle. *Journal Plus Education*, 36(1), 398-405.
- Chasciar, D. R., & Roman, A. F. (2024). Using the Photovoice method to capitalize on cultural activities in children’s education from rural areas to young school age. *Educația* 21, 28, 353–358.
- Chasciar, D., Roman, A., Bocoș, M., Albulescu, I., Jucan, D., Rad, D., Costin, A., Ignat, S., Dughi, T., Vișcu, L.-I., Chasciar, V., Sinaci, M., & Chiș, S. (2025). Enhancing student well-being through cultural educational activities: A controlled study in primary education. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 9(1), 10636.
- Chasciar, V., & Chasciar, D. R. (2025). The effects of limited access to sport on children's social development and educational solutions for inclusion. *Journal Plus Education*, 37(1), 408-413.
- Cheie, L., & Prodan, N. (2025). Left behind but not forgotten: Psychosocial well-being and influencing factors in children with parents working abroad: Evidence from Romania. *Journal of Family Research*, 37, 181-204.
- Chelcea, S. (2008). *Sociologie: Teorii, teme, probleme*. Polirom.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL.

Costin, A. (2025). *Incursiune în problematica disoluției sistemului familial*. Presa Universitară Clujeană.

Couldry, N. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Polity Press.

Council of Europe. (2017). *Learning to live together: Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Council of Europe.

Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1, 13.

Creț, L. (2025). Education between village and city: The role of the community in supporting the school education process. *Educația* 21, 31.

Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Litera Internațional.

Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Polirom.

Croitoru, C., & Becuț Marinescu, A. (2024). *Barometrul de Consum Cultural 2024. Dinamicile tipurilor de consum cultural și rolul educației culturale*. Institutul Național pentru Cercetare și Formare Culturală.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Cucoș, C. (2014). *Educația estetică*. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ed. a 3-a rev. și adăug.). Polirom.

Cucoș, C. (2024). *Pedagogie*. Polirom.

Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. Free Press.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.

De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.

Dughi, T., & Roman, A. F. (2012). *Dimensiuni psihologice ale învățării*. Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.

Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. Free Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109, 132.

Egerău, A. M., Coșarbă, E. M., & Torkos, H. (2022). The value of formal education in the personal development of primary school pupils. *Journal Plus Education*, 30(1), 34-52.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. În N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.). Wiley.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Cultural awareness and expression handbook*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Romania*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2019). *Culture statistics: 2019 edition*. Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2025). *Children at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat.
- Ezechil, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. WHO Regional Office for Europe.
- Fernea, S. A. (2024). Social values, child labour, education and social environment in the rural area of Satu Mare County. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, 13(1), 38-55.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Getty Center for Education in the Arts.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goldschmidt, E., & Rad, D. (2025). The effects of migration on community cohesion in rural Romania: Antecedents and consequences. *Journal Plus Education*, 39(2), 437-459.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Gusti, D. (1968). *Opere*. Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. În S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language* (pp. 128-138). Hutchinson.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? În S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). Sage.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Polirom.
- Hatos, A. (2012). Evoluția inegalităților educaționale în România: Tranzițiile educaționale ale celor născuți până în 1985. *Sociologie Românească*, 10(1), 36-64.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Herlo, D. (2017). Self-directed learning on teacher training studies programs. *Journal Plus Education*, 18(2).
- Herseni, T. (1980). *Forme străvechi de cultură poporană românească*. Dacia.
- Hugh-Jones, S., & Munford, L. (2025). The effects of engagement in arts and cultural activities on adolescent mental health: Results from a large UK panel study. *Social Science & Medicine*, 382, 118373.
- Ignat, S. (2015). Influence of family education on the mental development of the child. *Journal Plus Education*, 13(2), 236-243.

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Ionescu, M. (2007). *Instrucție și educație*. Presa Universitară Clujeană.

Ionescu, M., & Bocoș, M. (Coord.). (2009). *Tratat de didactică modernă*. Paralela 45.

Ionică, M. A. (2025). Reading in rural space between classic and digital resources. *Scientific Papers Series Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development*, 25(3), 517-524.

Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi: Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Polirom.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă: O alternativă*. Aramis.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. În W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed.). Wiley.

Lerner, R. M., DeSouza, L. M., Buckingham, M. H., Champine, R. B., Greenman, K. N., & Warren, D. J. (2015). Developmental assets and the positive development of youth. In J. D.

Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 445–450). Elsevier.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press.

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.

Matei, A., & Ghența, M. (2024). Quality of life of children from families affected by migration. *Education Sciences*, 14(2), 173.

Mărginean, I., & Precupețu, I. (Eds.). (2010). *Calitatea vieții în România*. Expert.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă: Modele teoretico-experimentale*. Polirom.

Mihăilescu, V. (2013). *Scutecel națiunii și hainele împăratului: Note de antropologie publică*. Polirom.

Mihăilescu, V. (2017). *De ce este România astfel? Avatarurile excepționalismului românesc*. Polirom.

Ministerul Culturii. (2023). *Strategia Sectorială în Domeniul Culturii 2023–2030*. Ministerul Culturii.

Ministerul Educației. (2024). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023-2024*. Ministerul Educației.

Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. UNESCO.

Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane*. Polirom.

Munteanu, A. (1994). *Incursiuni în creatologie*. Augusta.

Muste, D. (2012). Impact of the motivational level on school performance: A qualitative analysis of teacher's opinions. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Psychologia-Paedagogia*, 57(2).

- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. *European Proceedings of Social*
- Muste, D., & Mariș, A. M. (2024). Curriculum design using the Holland theory of vocational interests. *Educatia 21 Journal*, 29, Art. 10.
- Narly, C. (1996). *Pedagogie generală*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. Editura Științifică.
- Neagu, G. (2007). Accesul la educație al copiilor din mediile defavorizate. *Calitatea Vieții*, 18(1-2), 59-71.
- Negruțiu, S., & Bocoș, M. (2006). Dimensiuni formative ale tradiției în activitatea didactică la clasele I-IV. În M. Bocoș, I. Albușescu, V. Chiș, & C. Stan (Coord.), *Tradiții, valori și perspective în pedagogia învățământului primar* (pp. 33–43). Casa Cărții de Știință.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*. Aramis.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Noica, C. (1978). *Sentimentul românesc al ființei*. Eminescu.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education and skills in Romania*. OECD Publishing.
- Opre, A. (Coord.). (2010). *Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la preșcolari*. ASCR.

- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36.
- Pavelcu, V. (1982). *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Păun, E. (1999). *Școala: Abordare sociopedagogică*. Polirom.
- Pânișoară, G. (2019). *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Polirom.
- Pânișoară, G. (2024). *Reziliența. Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor*. Polirom.
- Pânișoară, G., Sălăvăstru, D., & Mitrofan, L. (Coord.). (2016). *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Polirom.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. George Allen & Unwin.
- Peterson, R. A., & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907.
- Petre, A. A., Dumitrache, L., Mareci, A., & Cioclu, A. (2025). Education deserts and local outcomes: Spatial dimensions of educational inequalities in Romania. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 14, 490.
- Petre, M. M., Dumitrache, L., Mareci, A., & Cioclu, A. (2025). The urban-rural divide in access to upper secondary education in Romania. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 14(5), 183.
- Petrescu, A., & Iliescu, D. (2024). Antecedents of child literacy in Romania. *Journal of Research in Reading*.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Preda, M. (2002). *Politica socială românească între sărăcie și globalizare*. Polirom.
- Preda, V. (1998). *Psihologia educației*. Presa Universitară Clujeană.
- Prodan, G., & Franț, A. (2025). Social exclusion among children in Romania. *Educația* 21, 32.

Rad, D. (2023). *Gândirea sistemică. O abordare postcognitivă în științele comportamentale*. Presa Universitară Clujeană.

Rad, D. (2024). Antifragilitatea și dezvoltarea personalității. O abordare psihologică bazată pe proces. În G. Pânișoară (Coord.), *Reziliența: Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor* (pp. 75-85). Polirom.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

Reeve, J. (2016). A grand theory of motivation: Why not? *Motivation and Emotion*, 40, 31-35.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago Press.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Roman, A. F. (2010). Developing intra and interpersonal competences in learning situations. *Educația Plus*, 6, 88-97.

Roman, A. F. (2014). *Abordări ale învățării integrate*. Editura Pro Universitaria.

Roman, A. F. (2014). Emotional education and the development of prosocial behavior. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*.

Roman, A. F. (2014). The role of intercultural values in the development of school environment. *Sylwan Journal*, 158(6), 219-224.

Roman, A. F. (2017). *Aradul văzut prin ochii copiilor. Dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor prin activități creative*. Editura Școala Ardeleană, Eikon.

Roman, A. F. (2018). Training master students for implementing the positive thinking programme in schools. *Journal Plus Education*, 20(2), 13-23.

Roman, A. F., & Felea, M. I. (2025). Feedback in formative assessment. *Journal Plus Education*, 37(1).

Roman, A. F., Ilica, A., Dughi, T., Herlo, D., Balaș, E., Ciolac, M., & Bălaș-Timar, D. (2006). *Comunicarea în educație*. Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sandu, D. (1999). *Spațiul social al tranziției*. Polirom.
- Sandu, D. (2005). *Dezvoltare comunitară: Cercetare, practică, ideologie*. Polirom.
- Sandu, D. (2010). *Lumile sociale ale migrației românești în străinătate*. Polirom.
- Scheler, M. (1973). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values: A new attempt toward the foundation of an ethical personalism*. Northwestern University Press.
- Schifirneț, C. (2013). *Sociologie românească modernă*. Tritonic.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. În M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Serrano-Ardila, L. (2026). Digital integration in rural education: Foundations for a more inclusive learning environment. *Computers & Education*.
- Sipică (Aldea), S. I., Sipică, A., Toma, E., & Ionică, M. A. (2022). Culture and education in the Romanian rural space. *Scientific Papers. Series "Management, Economic Engineering in Agriculture and Rural Development"*, 22(3), 675–680.
- Stahl, H. H. (1998). *Satele devălmașe românești*. Cartea Românească.
- Stan, C. (2001). *Teoria educației. Actualitate și perspective*. Cluj University Press.
- Stan, C. (2001). Teoria și metodologia modelării comportamentului moral. În M. Ionescu & V. Chiș (Coord.), *Pedagogie. Suporturi pentru formare*. Cluj University Press.
- Stan, C., & Bocoș, M. (2008). Education and folklore. În D. Manea (Coord.), *Romanian tradition and cultural values*. Editura Eikon.
- Stan, C., & Galea Beldean, I. (2014). The development of social and emotional skills of students: Ways to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 114, 735-743.
- Șchiopu, U., & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor: Ciclurile vieții*. Editura Didactică și Pedagogică.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. În A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press.

The European Wergeland Centre. (2025). *Romania: "We invited the entire village"*. The European Wergeland Centre.

Thompson, K. N., et al. (2023). Do children with attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms become socially isolated? Longitudinal within-person associations in a nationally representative cohort. *JCPP Advances*, 3(2), e12151.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. John Murray.

UNESCO. (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. UNESCO.

UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. UNESCO.

UNESCO. (2006). *Road map for arts education*. UNESCO.

UNESCO. (2010). *The Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. UNESCO.

UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO.

UNESCO. (2026). *Framework for culture and arts education: Implementation guidance*. UNESCO.

UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31.

Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. Editura Politică.

Verza, E., & Verza, F. E. (2000). *Psihologia vârștelor*. Pro Humanitate.

Vianu, T. (1968). *Studii de filosofia culturii*. Editura pentru Literatură.

Vlăsceanu, L. (2011). *Sociologie*. Polirom.

- Voicu, B. (2000). Sustenabilitatea descentralizării și marketizării învățământului rural. *Calitatea Vieții*, 11(1-4), 39-54.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.
- World Health Organization & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.
- World Vision România. (2024). *Bunăstarea copilului din mediul rural din România: Sondaj de opinie 2024*. World Vision România.
- Zamfir, A. M. (2017). Urban-rural educational inequalities and human capital polarization in Romania. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(3), 156-164.
- Zamfir, A. M., Mocanu, C., Molea, R., & Năstasă, L. E. (2025). Exploring intergenerational educational mobility in Romania: Insights from secondary school to higher education transitions. *Sociologie Românească*, 23(1), 56-77.
- Zamfir, C., & Zamfir, E. (Coord.). (1995). *Politici sociale: România în context european*. Alternative.
- Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*. Pro Humanitate.