



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 172 / DECEMBRIE 2025

172

Valențe pedagogice ale povestirii în orele de științe. Povestea calendarului
| **MARIAN CIUPERCEANU**

Povestea ca punte spre învățare. O abordare ludică în orele remediale la clasa I
| **MARIA UJOC**

Adaptarea și integrarea școlarului mic în programul educațional
| **FLAVIA RUCSĂNDIU**

A fi rezilient în profesia de educatoare – eseu motivațional
| **DIANA BARA**

Gestionarea activităților preșcolare în era digitală: beneficii, riscuri și bune
practici
| **MIRELA MUNTEANU**

Realitate augmentată în învățarea STEM: experiențe didactice cu aplicația
Merge Explorer
| **LILIANA ȘCHIOPU**

De la comunicare la competență: perspective actuale în didactica limbii
franceze ca limbă străină (Studiu)
| **ELISABETA GHEORGHE**

Literatura și educația media – parteneri în ecuația gândirii critice
| **DANIELA ANDRA**

To be or not to be... an updated teacher? Integrarea tehnologiei în cadrul orelor
de limba engleză
| **OANA BANU**

Studiu asupra nuvelisticii lui Ioan Slavici în manualele alternative
| **GABRIELA POPA**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experiencedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" aduce în prim plan experiența și expertiza cadrelor didactice.

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

www.iEdu.ro | 0722.458.000 | office@iEdu.ro | echipa@iTeach.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru
Formarea Profesorilor)
Doru ȘTEFĂNESCU (fundația
Institutul pentru Educație)
lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Națională de Arte București, Departamentul
pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru
Pregătirea Personalului Didactic)
drd. Alexandra ARAMĂ (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație)

PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Valențe pedagogice ale povestirii în orele de științe.

Povestea calendarului

De **Marian Ciuperceanu**, 6 decembrie 2025

Colegiul Național Frații Buzești, Craiova (Dolj)



Prezentul articol examinează valențele formative ale povestirii ca metodă didactică în predarea științelor, o arie curriculară în care prevalează de obicei metodele experimentale și demonstrative. Deși aparent periferic în raport cu specificul disciplinelor științifice, discursul narativ se dovedește un instrument pedagogic complex, capabil să mobilizeze simultan dimensiuni cognitive, afective și metacognitive ale învățării. Prin structura sa secvențială și prin capacitatea de a integra conținutul științific în contexte semnificative, povestirea facilitează nu doar transmiterea de informații, ci și dezvoltarea gândirii critice, a imaginației și a proceselor de internalizare a cunoștințelor.

Pentru a ilustra aplicabilitatea concretă a acestei abordări, lucrarea propune „*Povestea calendarului*” – o narațiune care integrează elemente de astronomie, istorie, matematică și cultură, demonstrând cum un conținut aparent tehnic poate deveni accesibil și formativ prin intermediul structurii narative.

Valențele formative ale povestirii în educația științifică

Prin conținutul lor, povestirile folosite de cadru didactic în orele de științe furnizează elevilor cunoștințe referitoare la natura înconjurătoare. Însă în procesul ascultării unei povestiri, este antrenată întreaga activitate psihică a copilului. El iese din pasivitate, urmărește cu atenție cele povestite, memorează, compară, analizează materialul furnizat, face legături de cauzalitate, stabilește anumite relații între evenimente și personaje. Povestirea dezvoltă la elevi procese psihice precum gândirea logică, datorită succesiunii evenimentelor redată în poveste, imaginația, prin prelucrarea reprezentărilor și a experienței cognitive, ducând la crearea de imagini noi, memoria prin reținerea desfășurării evenimentelor, atenția, prin reținerea numelor personajelor, a faptelor, îi familiarizează pe copii cu structura limbii, cu expresivitatea ei. Are o valoare etică deosebită, contribuind la formarea conștiinței morale influențând formarea dezvoltării personalității preșcolarului, contribuind la dezvoltarea aptitudinilor, creativității, inteligenței și caracterului.

Povestirea oferă un cadru integrator în care cognitivul și afectivul, raționalul și emoționalul converg într-o formă de învățare profundă. Biografiile unor oameni celebri din lumea științei, de exemplu, oferă modele de urmat. Cinstea, perseverența, moralitatea savanților ne fac pe toți cei care dorim să fim asemeni lor, mai buni.

Povestea devine, dincolo de evenimentele prezentate, un spațiu al

dialogului dintre experiența personală și propria reflecție, facilitând integrarea cunoștințelor în contexte semnificative. Ea constituie o formă de cunoaștere, capabilă să trezească imaginația și să articuleze valorile unei comunități.

Povestea educațională nu are doar valoare estetică sau afectivă, ci și o funcție cognitivă și metacognitivă. Prin structurarea narativă, elevul ordonează informațiile, stabilește relații cauzale și identifică noi sensuri ce devin personale.

Actul de a povesti devine o strategie de gândire critică, deoarece presupune selecția, ordonarea, și interpretarea informațiilor într-un cadru coerent.

Din punct de vedere psihologic, povestirea favorizează internalizarea cunoștințelor prin intermediul mecanismelor memoriei afective, transformând învățarea într-un proces important.

Scurtă poveste a calendarului

Originile cuvântului „calendar” vin din latinescul medieval „*calendarius*”, ce însemna registru contabil, la rândul său, derivând din mai vechiul „*calendae*”, adică prima zi a lunii romane, ziua în care erau anunțate toate sărbătorile, evenimentele oficiale ale lunii respective și în care debitorii trebuiau să-și plătească datoriile sau dările.

Încă din timpuri străvechi, era nevoie de o planificare a agriculturii, vânătorii, a muncii în general, dar și a sărbătorilor, iar calendarul venea tocmai în sprijinul organizării timpului pe perioade întinse. Sistem elaborat de om pentru a ține socoteala zilelor, săptămânilor, lunilor și anilor, în acord cu fenomene astronomice observate direct (poziția Soarelui și a Lunii pe bolta cerului), calendarul este util mai mult ca oricând și în zilele noastre.

Vechii egipteni considerau ca început al anului momentul în care Steaua Sirius răsărea în același timp cu Soarele și începea revărsarea Nilului, adică debutul lucrărilor agricole. În mileniul al II-lea î. Hr., egiptenii au împărțit anul în trei anotimpuri de câte patru luni. Fiecare din cele 12 luni ale anului de 360 de zile avea câte 30 de zile, divizate în câte trei decade. Periodic erau adăugate zile în plus pentru a compensa pierderile și a face ca începutul creșterii apelor Nilului să se producă pe 19 iulie. După un timp, egiptenii au conceput anul de 365 de zile, cele 5 zile în plus fiind adăugate la sfârșitul celei de-a douăsprezecea luni.

Babilonienii, folosind un calendar cu 12 luni, care aveau alternativ câte 29, respectiv 30 de zile, erau, de asemenea, obligați să adauge periodic anului obișnuit câte o lună care să compenseze abaterile față de anul solar.

La întemeierea Romei (753 î. Hr.), Romulus a adoptat anul etrusc de 304 zile, împărțit în 10 luni: mars, aprilis, maius, junius, quintilis, sextilis (a 6-a), september (a 7-a), october (a 8-a), november (a 9-a), december (a 10-a). Cel care introduce în an lunile *januarius* și *februarius* și din când în când o lună *marcedonius* cu 22/23 de zile a fost regele roman Numa Pompilius (714–671 î. Hr.).

Pentru a scăpa de aceste corecții greoaie, împăratul Iulius Caesar l-a chemat pe astronomul grec Sosigene din Alexandria și a promulgat în anul 46 î. Hr. ceea ce numim calendarul iulian, în care trei ani (obișnuiți) aveau 365 de zile și al patrulea (an bisect, divizibil cu 4) număra 366 de zile. Astfel, anul calendaristic era

pus în acord cu anul astronomic, considerat la acel moment ca având 365,25 zile.

Octavian Augustus (63 î. Hr.-14 d.Hr.) numește luna quintilis – iulius (iulie), în cinstea lui Iulius Caesar și luna sextilis – augustus (august), după numele său. Tot el este cel care ia o zi din luna lui februarie și o adaugă lunii (sale) august (în acest fel, lunile consecutive iulie și august având fiecare câte 31 de zile). Dar durata de 365,25 zile a anului astronomic nu este exactă și cum anul tropic-mai scurt- are aproximativ 365,2422 zile, a determinat ca în secolul al XVI-lea să se strângă o diferență de 10 zile, astfel încât echinocțiul de primăvară cădea la 11 martie, în loc să fie la 21 martie, când, din punct de vedere astronomic, durata zilei trebuia să fie egală cu durata nopții.

În 1582, sfătuit de oameni de știință (sub coordonarea astronomului italian Lodovico Lilio), Papa Grigore al XIII-lea a adoptat calendarul gregorian, corectându-l pe cel iulian prin adăugarea a 10 zile, în momentul intrării lui în vigoare (zilei de joi 4 octombrie 1582, devenită 14 octombrie 1582, i-a urmat ziua de vineri 15 octombrie). În acest fel a fost compensată întârzierea acumulată și începutul primăverii astronomice (echinocțiul de primăvară) a revenit în 1583, firesc, la 21 martie. Pentru evitarea pe viitor a unor astfel de erori, s-a stabilit să se facă o corecție de 3 zile la 400 de ani (anii 1700, 1800, 1900 – bisecți, în calendarul iulian – deveneau obișnuiți, dar anii 1600 și 2000 rămăneau bisecți...).

Pe lângă Italia, au adoptat imediat calendarul gregorian (pe stil nou) celelalte țări europene catolice precum Franța, Portugalia, Spania. Anglia (protestantă) și coloniile ei, inclusiv cele din America de Nord, au trecut la calendarul gregorian abia în 1752. În secolul XX, au trecut la calendarul pe stil nou țări precum China (1912), Bulgaria (1915), Turcia și Uniunea Sovietică (1917), România și Iugoslavia (1919), Grecia (1923), care rămăseseră în urmă cu 13 zile față de restul lumii (de exemplu, rușii vorbesc de Revoluția bolșevică din 25 octombrie (stil vechi) / 7 noiembrie 1917 (stil nou)).

Trecerea românilor la calendarul gregorian se datorează Marii Uniri și dorinței de consolidare și modernizare a noului stat unitar. Înainte de 1918, Transilvania și Bucovina foloseau calendarul gregorian, iar Regatul României și Basarabia foloseau calendarul iulian, pe stil vechi.

Inconveniente ale acestui ultim calendar: lunile au număr diferit de zile, datele nu sunt legate de zilele săptămânii (de exemplu, acum, sărbătorim anual ziua de naștere în zile diferite din săptămână) ar putea fi eliminate de un calendar al viitorului...

Considerații finale

Exemplul prezentat – povestea calendarului – demonstrează cum o narațiune bine construită poate transforma un subiect tehnic într-o experiență de învățare integratoare. Parcursul istoric al calendarului, de la civilizațiile antice la reformele gregoriene, nu transmite doar informații factuale despre măsurarea timpului, ci oferă elevilor un model de gândire științifică: observarea fenomenelor naturale, identificarea discrepanțelor, căutarea de soluții și perfecționarea progresivă a sistemelor de cunoaștere. Această structură narativă permite înțelegerea științei nu ca sumă de formule fixe, ci ca proces dinamic de căutare și corectare.

Integrarea povestirii în predarea științelor nu diminuează rigoarea disciplinară, ci o completează printr-o dimensiune umană și

contextuală. Ea răspunde nevoii elevului de a construi sens, de a stabili legături între cunoaștere și viață, de a experimenta învățarea ca proces activ și personal. În acest sens, povestirea nu este o metodă auxiliară sau ocazională, ci o componentă esențială a arsenalului didactic, capabilă să reconcilieze exact și afectiv, rațional și imaginativ, individual și colectiv în actul educațional.

Bibliografie

1. Cerghit Ioan, Metode de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006
2. Chiorcea Nicolae, Enigmele științei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009;
3. Teodorescu Nicolae, Chiș Gheorghe, Cerul, o taină descifrată..., Editura Albatros, București, 1982
4. istoriiregasite.wordpress.com/2010/05/

Povestea ca punte spre învățare. O abordare ludică în orele remediale la clasa I

De **Maria Ujoc**, 7 decembrie 2025

Școala Gimnazială Nr. 1, Roșia (Bihor)



Predarea remedială la nivel primar se confruntă cu provocări metodologice specifice, care vizează atât capacitatea limitată de concentrare a elevilor de vârstă mică, cât și necesitatea identificării unor strategii didactice care să menționeze motivația în contextul oboselii acumulate. Prezentul articol documentează o intervenție pedagogică integrată, fundamentată pe abordarea narativă și pe strategii multisenzoriale, implementată în cadrul Programului de Învățare Remedială la clasa I. Prin valorificarea potențialului didactic al textului literar și prin integrarea sa în activități diferențiate la limbă română și matematică, se urmărește demonstrarea eficacității unei pedagogii experiențiale care contextualizează competențele lingvistice și de numerație în situații semnificative pentru copil.

Una din nevoile de sprijin identificate la elevii mei (clasa I), avute în vedere în cadrul Programului Învățare Remedială (ÎR), a fost dezvoltarea competenței „Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute”, respectiv „Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date”, într-un mod accesibil, firesc și motivant. Desfășurarea Programului ÎR la clasa I aduce însă provocări specifice:

- vârsta mică, asociată cu o capacitate redusă de concentrare;
- oboseala fizică și mentală după primele patru ore ceea ce duce la o scădere a atenției, motivației în ora a cincea, când are loc, de regulă, pregătirea remedială.

Toate acestea impun găsirea unor abordări integrate, dinamice și multisenzoriale, care să reactiveze interesul și să mențină atenția.

O astfel de abordare este cea bazată pe poveste, joc și mișcare, care facilitează învățarea prin experiență și emoție.

În proiectarea activităților alese spre prezentare, având ca obiectiv îmbunătățirea competențelor de literație, respectiv rezolvarea de probleme simple în care intervin operații de adunare sau scădere în centrul 0-31, cu sprijin în obiecte, imagini sau reprezentări schematice am urmărit două direcții specifice Programului ÎR:

- consolidarea, pentru întărirea și stabilizarea competențelor deja formate;
- aprofundarea și extinderea, prin aplicarea în contexte noi, cu accent pe gândirea critică, rezolvarea de situații-problemă și transferul cunoștințelor.

De ce am ales povestea? Pentru că este primul pas în receptarea mesajelor scrise. Este esențială alegerea unui text potrivit vârstei?

Da. Pentru că un text accesibil:

- facilitează înțelegerea prin suport vizual + narativ;
- oferă contexte familiare pentru conversație;
- permite extragerea de informații esențiale (cine?, unde?, cum?, de ce?, ce învățăm?);
- susține transferul în situații reale (împărțirea, cooperarea, gestionarea emoțiilor).

Având în vedere criteriile de mai sus, textul utilizat a fost: „Nu vă atingeți de mierea mea!” de Jane Chapman și Tim Warnes, o poveste atractivă, cu personaje clar conturate și acțiune simplă, potrivită clasei I.

Descrierea activității - ora de CLR /DP + AVAP

Scenariul activității a fost ghidat de tiparul unei lecții de consolidare, și anume:

1. Captarea atenției — „Borcanul bunătații”: S-a prezentat „borcanul bunătații” (imagine). La întrebările: „Ce credeți că putem pune aici? Ce lucruri bune putem aduna?”, elevii au scris pe bilețele colorate cuvinte precum zămbete, ajutor, vorbe frumoase, îmbrățișări, cooperare, încurajare, alinare, etc.
Ce am urmărit? Activare emoțională, contextualizare semantică.

2. Anunțarea temei și a obiectivelor

3. Consolidarea cunoștințelor

a. Lectură scurtă + Sarcini diferențiate+ Explozia stelară: După lectură, fiecare copil, a avut de rezolvat individual 2 sarcini scurte. Sarcinile au fost diferențiate. Răspunsurile au fost discutate frontal prin punctarea lor prin intermediul metodei exploziei stelare, respectiv lipirea răspunsurilor.

b. Atelier creativ - „Eticheta borcanului Ursului”: Elevii au creat o etichetă/o mică ilustrație despre ceea ce înseamnă bunătaatea, mesaj spus prin intermediul unui personaj din poveste. Toate etichetele au fost lipite pe o planșă „Borcanul ursului”, cea care a plăcut celor mai mulți copii fiind „alegerea ursului” pentru borcanul lui.

4. Asigurarea retenției și transferului

a. Poster „Regulile Bunătății”: Pe un suport dat (imagine cu personaje + titlu), elevii au lipit cartonașe cu reguli și le-au discutat. Rezultat: consolidarea receptării mesajelor funcționale.
b. Activitate practică - „Traseul spre borcanul cu miere”: Traseu cu benzi colorate + provocări de tipul: „Spune un compliment.”,

„Oferă un gest de bunătaate în tăcere.”, „Oferă un 5 unui coleg”, „Povestește o situație de ajutor.”, „Generos”, „Arată un zămbet larg.”. Elevii au fost împărțiți în 3 echipe de 6, și fiecare membru trebuia să rezolve o provocare. Rezultat: Fixare prin acțiune, verificarea înțelegerii mesajelor scurte.

5. Evaluare: Evaluare rapidă, frontală, cu sprijinul tablei Smart, prin intermediul unui test care a cuprins puncte cheie ale activității.

6. Încheiere — Jocul „Cubul bunătații”: Împărțiți în 3 grupuri, a câte 6 elevi, elevii au aruncat un cub pe a căror fețe a fost scris: Împart - Ajut - Ascult - Îmbrățișez - Împac - Mulțumesc. Pornind de la sarcina primită au povestit o situație reală.

De ce funcționează această abordare? Pentru că activitatea combină mișcarea, jocul, interacțiunea socială, expresia artistică:

- Traseul → fixare prin acțiune și verificarea înțelegerii mesajului scurt
- Borcanul bunătații → trecere de la simbol la cuvânt
- Etichetele și afișul → receptarea mesajelor scrise prin asociere vizual-emoțională

Impact: copiii înțeleg mai bine mesajele scrise deoarece ele devin vizibile, tangibile, trăite.

Și, utilizând aceeași poveste, am desfășurat a doua activitate, în scopul integrării competențelor matematice - de data aceasta, la disciplina **MEM/CLR+AVAP**. Tipul lecției a fost tot de consolidare, iar scenariul a fost:

1. Colaj cu personajele poveștii: pentru început (captarea atenției), copiii au rezolvat online un puzzle cu personajele (ursul, Cârtițoi, Șoricilă, frații Iepurici), dar și cu cuvinte/expresii extrase din text: borcan uriaș, miere delicioasă, pași grei, urs fioros, șuvoi de miere, acționăm repede, stejarul cel gros.

Rezultat: asocierea imagine-expresie; ordonarea logică a elementelor.

2. Formularea orală și rezolvarea de probleme (0-31) pe baza colajului Pe baza imaginii obținute, respectiv a unor mini imagini de lipit în caiete (borcan picături miere, iepurași-mulțime ghinde, stejar, etc.) s-au formulat oral probleme, și s-a lipit în caiete reprezentarea lor:

1. Într-un borcan uriaș sunt 18 picături de miere. Ursul mai adaugă 7. Câte sunt acum?
2. Iepuricii au strâns 26 de ghinde. Pierd 5 pe drum. Câte rămân?
3. Sub stejarul cel gros sunt acum 6 animale. Vin încă 4. Câte vor fi în total?
4. Cârtițoi înaintea 12 pași grei. Ursul face cu 8 mai mulți. Câți pași face ursul?

Obiective/Rezultate vizate:

- utilizarea termenilor matematici: sumă, total, diferență, mai mult, mai puțin
- folosirea simbolurilor „+”, „-”, „=”
- crearea orală și scrisă (prin intermediul imaginilor) a unor probleme
- consolidarea competențelor de calcul în situații familiare

La final, au fost recompensați o „picătură de miere” (cartonaș).

Conform Ordinului nr. 6423/2025, Programul ÎR presupune utilizarea unor strategii didactice diferențiate care să sprijine

dezvoltarea competențelor de comunicare, matematice și științifice. De exemplu, în prima activitate prezentată, după lectură, diferențierea a avut loc prin sarcini diferențiate, astfel încât toți elevii să poată accesa textul la nivelul lor: unii au beneficiat de sprijin vizual (imagini), alții au completat enunțuri scurte, iar elevii avansați au formulat propriile întrebări. Toți au lucrat pe același conținut, cu sprijin adaptat, iar înțelegerea mesajului citit a fost verificată și consolidată ulterior prin metoda exploziei stelare, care a permis reluarea rapidă a informațiilor-cheie într-o formă activă și accesibilă.

De ce funcționează această abordare?

- Povestea ca nucleu – Copiii înțeleg mai ușor conceptele lingvistice și matematice prin narațiune.
- Abordare multisenzorială: Îmbină limbajul, vizualul, mișcarea, manipularea-asigură retenție.
- Predictibilitate+varietate: Activități scurte, clare și structurate, dar variate perfect după 4 ore de curs.

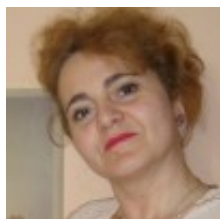
Rezultat: Progres vizibil: exprimare mai fluentă, progres în înțelegerea problemelor prin manipulare, relaționare mai bună în grup.

Rezultatele observate în urma implementării acestei secvențe didactice confirmă relevanța abordării integrate text literar-activități multisenzoriale în context remedial. Progresia elevilor în receptarea mesajelor scrise și în rezolvarea de probleme simple, coroborată cu creșterea gradului de implicare și cooperare, susține ipoteza conform căreia învățarea prin poveste și experiență directă facilitează accesul la competențe abstracte la vârsta timpurie. Această practică pedagogică, deși aplicată într-un context specific, oferă un model replicabil pentru intervenții remediale care urmăresc nu doar consolidarea competențelor, ci și menținerea unei atitudini pozitive față de învățare. Dezvoltarea ulterioară a acestei abordări ar putea include colectarea sistematică de date longitudinale pentru evaluarea impactului pe termen mediu și lung.

Adaptarea și integrarea școlarului mic în programul educațional

De **Flavia Rucsăndoiu**, 9 decembrie 2025

Colegiul Național Ion Minulescu, Slatina (Olt)



Tranziția de la grădiniță la școala primară constituie un moment crucial în dezvoltarea copilului, marcând o schimbare de cadru instituțional și o reorganizare profundă a întregii sale experiențe de învățare și socializare. Această perioadă de adaptare reprezintă o temă importantă în științele educației, implicând dimensiuni

cognitive, afectiv-motivaționale și comportamentale care interacționează în configurarea traiectoriei școlare ulterioare a copilului. Literatura de specialitate din domeniul psihopedagogiei subliniază că succesul adaptării școlare nu poate fi redus la simpla acumulare de cunoștințe empirice, „preacademice”, ci presupune dezvoltarea unor competențe transversale – capacitatea de autoreglare emoțională, abilități de interacțiune socială în context formal și formarea unei atitudini pozitive față de învățare (Griebel & Niesel, 2009). Cercetările longitudinale demonstrează că modul în care se realizează această tranziție are efecte pe termen lung asupra performanței școlare și asupra percepției de sine a copilului ca elev (Dockett & Perry, 2007).

În contextul românesc, unde reforma curriculară din ultimii ani a accentuat necesitatea continuității educaționale între ciclul preșcolar și cel primar, înțelegerea mecanismelor adaptării școlare devine esențială pentru practicienii educaționali. Prezentul articol își propune să analizeze dimensiunile fundamentale ale procesului de adaptare și integrare a școlarului mic, pornind de la premisa că această tranziție trebuie abordată ca un proces ecosistemic, în care familia, grădinița și școala primară au responsabilități complementare.

„Capul copilului nu este un vas pe care să-l umpli; ci o făclie pe care să o aprinzi, astfel încât, mai târziu, să lumineze cu lumină proprie.” (Plutarh)

Cu câtă emoție și entuziasm se pregătesc micii preșcolari să pășească toamna în „Castelul Cunoașterii”, unde urmau să se desăvârșească prin educație și instruire, „castel” în care intrau „mici” și ieșeau „mari”! Învățători, profesori și părinți aveau de acum un rol foarte important: să le înlesnească micilor școlarei adaptarea la cerințele vieții de elev.

În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismelor vii de a-și modifica structurile și funcțiile, corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător (N. Oprescu, 1998). Vizând personalitatea umană, adaptarea reprezintă expresia ansamblului de activități prin care o persoană își modifică conduita pentru a se acomoda optim mediului în care își desfășoară activitatea. Adaptarea apare, astfel, ca un proces de organizare și de reorganizare dintre subiect și condițiile ambientale. În concepția lui Jean Piaget, adaptarea desemnează procesul de echilibrare între asimilare și acomodare.

Adaptarea școlară exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței dintre cerințele obiectivelor educaționale și răspunsul comportamentului elevului față de ele, „procesul de realizare a echilibrului dintre personalitatea, în evoluție și exigențele ascendente ale noilor condiții de muncă și de viață ale elevului” (A. Coașan, 1991).

Personalitatea copilului se găsește într-o continuă evoluție, răspunzând exigențelor școlare care, și ele, evoluează. De aceea adaptarea școlară nu se referă numai la intrarea copilului în școală, ci este un proces care trebuie apreciat prin raportarea personalității mediului școlar la o anumită etapă de dezvoltare a copilului. Ea începe încă din familie și se continuă în instituțiile pe care le frecventează copilul (grădiniță, școală), ridicând probleme la trecerea pragurilor de la familie la grădiniță, de la grădiniță la școală, de la ciclul primar la cel gimnazial ș.a.m.d.

Adaptarea școlară este un proces continuu, care angajează toate

planurile vieții psihice a copilului: cognitiv, afectiv, volițional.

Evoluția intelectuală a copilului de vârstă preșcolară se realizează mai ales sub aspectul dezvoltării proceselor de cunoaștere (gândirea, memoria, imaginația) al formării structurilor cognitive și al comportamentelor necesare în activitatea de învățare: cum să audieze o expunere, să urmărească o explicație, să poarte o conversație. La baza acestor capacități stau cunoștințele dobândite și instrumentele de muncă intelectuală. Un rol important în pregătirea copilului pentru școală îl are dezvoltarea afectivității, a capacității de adaptare afectivă. Vârsta preșcolară se caracterizează prin dezvoltarea vieții interioare a copilului, printr-o gamă largă de emoții și sentimente a căror nuanțare este în plin progres. Trecerea de la viața de familie la colectivitatea preșcolară determină complicarea reacțiilor colective.

Aceste sentimente se manifestă inițial în joc, unde el învață să se supună unor reguli, să-și împartă jucăriile sau rolurile mai interesante. Sentimentele estetice se exprimă în satisfacția pe care o simte preșcolarul (școlarul de mai târziu) când percepe obiecte cu aspect estetic sau acționează cu ele atunci când acultă povești sau când dansează. Pentru a dezvolta aceste sentimente este nevoie ca educatorul să creeze situații care să le favorizeze apariția.

La integrarea în activitatea școlară, copilului i se cere să se încadreze într-o activitate comună, care comportă un minim de stăpânire de sine și autocontrol, capacitatea de a prelua și executa sarcini formulate verbal, un anumit nivel de maturizare psihosocială, manifestat în spirit de colaborare cu învățătorul și cu ceilalți copii.

Prin întregul proces instructiv-educativ din grădiniță, se urmărește formarea unui copil disciplinat, perseverent, sânguinos, capabil să se adapteze cu ușurință la programul școlar al clasei I. Pregătirea copilului preșcolar pentru școală reprezintă unul din obiectivele fundamentale ale educației preșcolare. De această pregătire depind adaptarea copiilor la viața de școlar, succesul sau eșecul lor în clasele primare.

În încheiere, este necesar să subliniem faptul că preșcolarul se joacă, iar școlarul învață. Cert este, însă, că amândoi învață, iar jocul este cel mai eficient mijloc de învățare. Așadar, jocul trebuie să conțină elemente de învățare, iar învățarea trebuie să prezinte elemente de joc.

În acest sens, un mare pedagog ne amintește: *„Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire, și în consecință să acționeze. A ne întreba de ce copilul se joacă înseamnă a ne întreba de ce este copil; nu ne putem imagina copilăria fără râsetele și jocurile sale.”* (E. Claparede)

Cu cât drag privesc în urmă generații de absolvenți ai școlii primare spunându-și probabil în gând atunci când trec pe lângă porțile școlii:

„Aici am crescut!”

„Ce dor îmi e de doamna învățătoare!”

„Ce dor îmi e de excursiile și taberele în care am simțit că sunt copil!”

„Ce bună era mâncarea la cantină!”

„Câte meciuri am mai jucat pe terenul de sport!”

„Cu cât drag așteptam ora profesorului ...!”

„Ce serbări frumoase făceam!”

„Ce bine mă simțeam cu colegii!”

„Cât de mult repetam pentru concursuri!”

„Cum ne pregăteam și participam la concursuri... și ce trofee obțineam!”

„Ții minte cum fentam orele online?”

„Aici am învățat să iubesc!”

„Aici m-am pregătit pentru viață!”

„De aici am devenit OM!”

Dar, cu certitudine, toți își aud glasul inimii șoptind:

„Ce dor îmi e de ȘCOALA MEA!”

Analiza procesului de adaptare și integrare a școlarului mic relevă complexitatea acestei tranziții educaționale, care transcende simpla achiziție de competențe academice și implică reconfigurarea întregii experiențe de învățare a copilului. Cercetările contemporane în științele educației susțin necesitatea unei abordări sistemice, în care continuitatea pedagogică între ciclul preșcolar și cel primar să fie asigurată prin practici educaționale fundamentate științific (Fabian & Dunlop, 2007).

Dimensiunea afectivă a adaptării școlare merită o atenție particulară din perspectiva practicii educaționale. Construirea unei relații pozitive cu învățătorul și dezvoltarea sentimentului de apartenență la colectivitatea clasei constituie predictorii semnificativi ai succesului școlar ulterior. Nostalgia evocată în acest articol nu reprezintă doar o reminiscență sentimentală, ci confirmă importanța dimensiunii experiențiale și relaționale în construirea identității de elev și în formarea atitudinii față de învățare pe tot parcursul vieții.

Din perspectiva implicațiilor pentru practica educațională, rezultatele studiilor din domeniu sugerează că pregătirea pentru școală nu trebuie concepută ca o *„școlarizare prematură”* a preșcolarului, ci ca o valorificare a specificului vârstei prin activități ludice care integrează progresiv elemente de structură și cerințe comportamentale (Bodrova & Leong, 2007). Continuitatea între joc și învățare formală, subliniată și în documentul analizat, rămâne un principiu pedagogic fundamental care necesită operaționalizare concretă în practicile educaționale cotidiene.

În concluzie, succesul adaptării școlare depinde de capacitatea sistemului educațional de a răspunde nevoilor specifice ale copilului în această perioadă de tranziție, asigurând un echilibru între structură și flexibilitate, între cerințe academice și respectarea ritmului individual de dezvoltare. Cercetările viitoare ar trebui să investigheze cu precădere eficiența diferitelor strategii de facilitare a tranziției în contextul particularităților sistemului educațional românesc și ale provocărilor contemporane, inclusiv cele generate de digitalizarea procesului educațional.

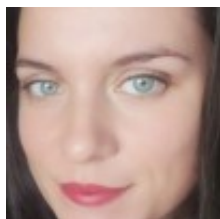
Bibliografie

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (Eds.). (2007). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Open University Press.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 59-68.

A fi rezilient în profesia de educatoare – eseu motivațional

De **Diana Bara**, 10 decembrie 2025

Liceul Gheorghe Surdu, Brezoi (Vâlcea)



Andrei este în grupa mică, el și colegii săi vin regulat la grădiniță. Andrei și ceilalți copii, toți iubesc grădinița, jocurile, activitățile și cel mai mult interacțiunile cu doamna, ei nu le zic interacțiuni, e un cuvânt greu pentru cei trei ani ai lor, le zic, privirile doamnei, urmate de îmbrățișări, când trebuie, dimineata, să se despartă de mămica, le zic ajutorul doamnei, la orice nevoie, jocurile minunate, și jucăriile de tot felul, ei știu că doamna lor este de încredere, că i-a cucerit după puțin de la primele zile de grădiniță și, atât Andrei, cât și ceilalți copii, sunt fericiți.

Pe de altă parte, doamna Maria, o doamnă cu experiență de peste doisprezece ani la grădiniță, aflată la cea de-a cincea interacțiune cu o grupă mică, este și dumneaei gata pentru a susține micile lupte de zi cu zi, lupte pe care trebuie să le gestioneze pentru a le păstra încrederea celor mici în autoritatea sa. Ea știe și vrea ca preșcolarii să simtă că, deși ei sunt douăzeci iar ea este doar una, niciunul nu va fi privat de atenția, grija și tratamentul egal dat tuturor, ca ei să fie o echipă așa ca la muschetari: toți pentru unul, unul pentru toți.

Andrei, azi, este ușor răcit, tot cere șervețele, nu știe deloc să curețe năsucul, iar ca el sunt și alți colegi, doamna, scoate ce e mai bun dintr-o situație nefericită, le vorbește despre cauza răcelii, le predă un cântecel, despre cum să-și curețe năsucul, ei, copiii reușesc din ce în ce mai bine să se descurce singuri, sau cum zice doamna, independent.

O altă zi, altă provocare. Ana, o colegă de la grupă, ce a lipsit vreo săptămână fiind bolnavă, plânge la revenirea la grupă, sub nicio formă nu vrea să o lase pe mama să plece – doamna are deja vreo opt micuți în grupă, iar Ana are nevoie de ea – așa că educatoarea antrenează copiii ceilalți în jocuri, libere dar cu tact, își alege o poziție din care poate interacționa ușor cu Ana, dar poate vedea și pe ceilalți copii. Mama fetei, pleacă, altfel întârzie la serviciu; doamna educatoare privește cu blândețe ochii Anei și, cu mâinile sale calde și blânde pe pieptul Anei, îi spune fetei ce plânge sughițând: Respiră, cu mine, te înțeleg și-ți sunt alături, când vrei, mergem la chiuveță să îți cureți fața frumoasă, până una-alta, uite, un șervețel.

În tot timpul petrecut cu Ana, ceilalți copii au trecut și ei prin mici

interacțiuni, timide ca la grupa mică, ba, mai mult, s-au iscat și mici conflicte pe jucării, dar doamna le-a gestionat cu blândețe, autoritate și corectitudine repetând din preajma Anei, regulile stabilite în oricare din situațiile acestea.

Andrei este trist, nu vrea să spună ce s-a întâmplat, însă doamna Maria știe că el are un frățior mai mic, tot ea știe că un copil de trei ani, căruia i se alătură, în familie, un frățior mai mic, după ce el era singurul copil al părinților săi, suferă un adevărat șoc, prin faptul că, inevitabil, poate să se simtă gelos, sau că a pierdut din atenția pe care era obișnuit să o primească, neîmpărțind-o în trecut cu nimeni. La finalul zilei, doamna îi spune tatălui lui Andrei, printr-un gest discret, că i-ar plăcea să discute puțin. Mămica este foarte ocupată cu nou născutul, tatăl nu poate discuta în lipsa ei, așa că doamna Maria invită părinții la o discuție telefonică, dar și cu apel video, pentru că doamna educatoare știe cât de important este contactul vizual în exprimarea unor puncte de vedere. În convorbire, doamna Maria află toate așa zisele ciudățenii ale lui Andrei, le explică apoi părinților o strategie prin care pot să îi recucerească celui mic statutul de „membru important” al familiei; ea îi sfătuiește ca acesta să fie mai mult implicat în îngrijirea și creșterea frățiorului, iar pentru fiecare alegere pozitivă vizavi de noua postură familială, să „sărbătorească” toți, prin evenimente care includ și încurajează interrelaționarea celor doi frățiori.

După vreo trei luni; doamna Maria primește o felicitare. Este una de mulțumire, Andrei a făcut pe ea o inimă, bebelușul o mică amprentă, mama a scris Mulțumim. Din gestul părinților și din fiecare zi a lui Andrei în care starea sa emoțională se îmbunătățise, ea a înțeles că a funcționat, că intuiția sa a complementarizat fericit resursele metodice din formarea inițială de educatoare, apoi studiile, cercetările și alte câteva situații pe care le-a întâlnit în cei peste zece ani la catedră.

Într-o miercuri, Ioana, o fetiță robustă din grupă, este tratată urât de un băiețel căruia ea îi smulse o jucărie, băiețelul, din frustrare, o face grasă, și îi întoarce spatele, spunând că nu se mai joacă nici măcar la masa la care stă ea, darămite cu ea. Doamna Maria intervine, întrebând ce s-a întâmplat, Ioana plânge că băiețelul a numit-o grasă – nu înțelege ea bine sensul, dar știe că nu îi place nici privirea nici tonul colegului. Băiețelul, simțind că a greșit, spune că el era primul care prinsese să se joace cu păpușa din mâna tremurândă a Ioanei. O situație rezolvată printr-o discuție cu cei doi. Prima dată, se stabilește cine a avut primul păpușa, apoi Ioana este rugată să spună regula despre împărțitul și luatul unor jucării ale grupei de la un coleg la altul. Băiețelul este rugat să se gândească și să explice într-o discuție separată, fără Ioana, ce înseamnă cuvântul pe care l-a folosit la adresa Ioanei, dar explicația este ascultată cu atenție de doamna Maria. Ioanei i se cer scuze pentru jignire, pe care a simțit-o ca pe o jignire mai mult contextual decât prin conținut. Băiețelul, luat deoparte, spune că îi pare rău că a vorbit așa, doamna înțelegând că în criza aceea cu luarea jucăriei acesta a reacționat primar, cu sentimentele rănite, a avut tendința să rănească. Îi explică cu delicatețe că acest cuvânt folosit nu trebuie să fie alăturat niciunui om, iar dacă cineva i se mai pare lat sau mare, să îi zică robust, dar doar pentru el, niciodată să nu facă afirmații despre cineva și aspectul său fizic, felul cum arată corpul ei sau al lui, pentru că, deseori, se întâmplă ca în situația prezentă, în care el a rănit sentimentele Ioanei.

Întâmplările de mai sus sunt doar miimi de miimi de procente din

milioanele de circumstanțe ce se nasc într-o grupă preșcolară, și, extrapolând, în una de școală, sau în una de gimnaziu. Profesorul, educatorul sau învățătorul sunt în opinia mea, cei mai abili diplomați ai societății, prin vorbe, opresc războaie, și prin fapte și vorbe unesc suflete mari sau mici, acolo unde acestea ridicaseră pereți între ele, profesorul, având abilitatea de a se face punte între toți participanții la educație.

Această profesie cere o abilitate despre care secolul nostru, zilele recente vorbesc cu termenul reziliență, ea fiind explicată ca o capacitate de a te adapta la stres, oboseală sau situațiile complicate, pe care trebuie să le gestionezi, reușind să scoți prin abilitatea ta adaptativă, maxim din ceea ce-ți oferă o situație de limită.

Educatoarea – doamna Maria – suntem noi, toți adulții planetei prezente. În fiecare zi avem datoria să ajutăm copii ca Andrei, Ioana sau Ana să capete încredere și să crească într-un mediu ce îi formează, ce le educă ființa – nu ca să fie ușor de manevrat, ci ca prin reziliența lor să aleagă calea cea mai optimă prin care să rezolve situații diverse de viață.

Suntem datori să oferim aripi viitorului umanității, ca cei ce vor conduce Pământul de mâine să fie abilitați cu gândire critică, putere decizională și multă lumină. Iar noi, dascălii, avem multă, multă lumină de revărsat peste conștiințe.

Gestionarea activităților preșcolare în era digitală: beneficii, riscuri și bune practici

De **Mirela Munteanu**, 12 decembrie 2025

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 53, Oradea (Bihor)



Potrivit literaturii de specialitate, educația online în învățământul preșcolar a fost un subiect intens dezbătut în perioada pandemiei de COVID-19. În prezent, tehnologia este la dispoziția copiilor mult mai devreme decât generațiile anterioare, iar dispozitivele digitale au devenit o componentă constantă a mediului lor cotidian. Conform studiului realizat de Munteanu (2025), transformările și provocările generate de predarea online au favorizat creșterea motivației pentru adoptarea metodelor inovative de comunicare prin intermediul tehnologiei și al instrumentelor digitale. În acest sens, este esențial ca gestionarea utilizării tehnologiei să fie realizată printr-o abordare pedagogică responsabilă, care să valorifice beneficiile acesteia, reducând concomitent riscurile asociate. Așadar, rolul adultului devine fundamental, atât în calitate de cadru didactic, cât și de părinte, în selectarea și medierea experiențelor digitale ale copilului.

Beneficiile tehnologiei în educația timpurie

În cele ce urmează, voi evidenția o serie de beneficii identificate în cadrul procesului de învățare prin integrarea tehnologiei în activitățile desfășurate cu copiii preșcolari, din perspectiva mea de cadru didactic pentru educație timpurie. Platformele educaționale precum Wordwall, Gama sau Padlet au transformat demersul didactic într-o experiență interactivă și motivantă, facilitând implicarea activă a copiilor în activități de recunoaștere a literelor, în audierea și interpretarea poveștilor animate, precum și în rezolvarea unor sarcini de logică ori a unor puzzle-uri digitale. De asemenea, utilizarea platformei Kahoot a contribuit la personalizarea ritmului de învățare, oferind posibilitatea repetării exercițiilor și ajustării nivelului de dificultate în funcție de nevoile fiecărui copil. Feedbackul imediat furnizat de platformă a sprijinit monitorizarea progresului individual și a permis intervenții pedagogice adecvate.

Un alt avantaj semnificativ în utilizarea tehnologiei îl constituie facilitarea comunicării și a colaborării în cadrul proiectelor educaționale desfășurate în mediul online. În cazul de față, proiectele eTwinning au oferit oportunitatea utilizării tehnologiei atât pentru întâlnirile virtuale, cât și pentru crearea și partajarea de materiale interactive. Instrumentele digitale precum Book Creator au permis realizarea unor produse comune, iar aplicații precum Colorillo și Joint Work au facilitat activități colaborative de tip artistic, inclusiv ilustrarea colectivă a unei cărți de poezii acrostice. Mai mult de atât, am utilizat platforme precum LearningApps și JigsawPlanet pentru organizarea de jocuri educative și puzzle-uri online, derulate în colaborare cu partenerii de proiect. Aceste activități au contribuit la consolidarea învățării, la stimularea creativității și la dezvoltarea competențelor socio-digitale ale copiilor.

Riscurile expunerii în exces la tehnologie

Deși, așa cum am menționat mai sus, utilizarea tehnologiei prezintă numeroase beneficii, este important de subliniat că expunerea excesivă la activități digitale în rândul copiilor de vârstă preșcolară poate genera efecte negative, în special asupra capacității de concentrare, a calității somnului și chiar a dezvoltării limbajului. Potrivit lui Davies et al. (2023), accesul și implicarea activă în utilizarea resurselor educaționale online favorizează dezvoltarea competențelor lingvistice ale copiilor. Literatura de specialitate recomandă ca expunerea la dispozitive digitale să fie strict limitată și orientată exclusiv către scopuri educative.

Numeroase studii evidențiază faptul că utilizarea prelungită a tehnologiei în rândul copiilor de vârstă timpurie au condus la diminuarea interacțiunilor sociale directe, afectând în mod negativ atât procesul de învățare colaborativă, cât și dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională (Bartlett, Griffin & Thomson, 2020). Având în vedere particularitățile de vârstă, orice activitate desfășurată pe un dispozitiv digital, este recomandat să fie realizată sub supravegherea atentă a unui adult, întrucât copiii pot accesa accidental imagini, materiale sau reclame neadecvate. Totodată, expunerea excesivă poate favoriza apariția unor forme incipiente de dependență digitală, manifestate prin dificultăți în gestionarea emoțiilor și în autoreglarea comportamentală.

Rolul familiei în utilizarea tehnologiei

Revenind la activitățile online desfășurate în perioada pandemiei de COVID-19, evidențiem că familia nu au avut doar rolul de supraveghetori, ci și pe cel de mediatori ai experiențelor digitale

ale copiilor, ceea ce se recomandă a fi menținută și în prezent, în vederea formării competențelor necesare copilului în secolul XXI. Acest aspect este susținut de Munteanu (2025), care subliniază că familia joacă un rol esențial în stabilirea unor limite bine definite privind durata expunerii, tipul de conținut accesat și modul de utilizare a dispozitivelor digitale.

Totodată, selectarea atentă a resurselor educaționale și implicarea activă a părintelui în discuții cu copilul, pe parcursul activităților digitale, contribuie la o înțelegere mai profundă și la o utilizare responsabilă a tehnologiei.

În consecință, tehnologia ar trebui să aibă un rol complementar în dezvoltarea copilului, fără a substitui jocul fizic, activitățile creative sau interacțiunile sociale directe, care rămân fundamentale pentru dezvoltarea armonioasă în primii ani de viață.

Concluzii

Gestionarea educației timpurii în era digitală prezintă variații semnificative, iar impactul asupra copiilor este influențat atât de abordările pedagogice specifice adoptate de fiecare cadru didactic, cât și de politicile instituționale și de resursele educaționale disponibile.

Un aspect inovator al activităților educative desfășurate la grupă îl reprezintă integrarea tehnologiei ca instrument valoros, complementar experiențelor reale, emoționale și senzoriale, fundamentale pentru dezvoltarea copilului. Pentru a le oferi copiilor un start pozitiv într-o lume digitală în continuă transformare, esențială este cooperarea bazată pe încredere între părinți, cadrele didactice și comunitate. Această colaborare susținută permite crearea unui mediu educațional sigur, stimulat și adaptat nevoilor copilului de vârstă timpurie

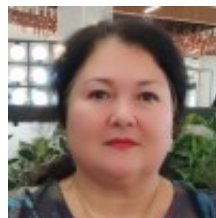
Bibliografie

1. Bartlett, J. D., Griffin, J. L., & Thomson, D. (2020). Resources for supporting children's emotional well being during the COVID 19 pandemic. Thriving Together LLC; University of Massachusetts Chan Medical School; Child Trends.
www.researchgate.net/publication/340335172_Resources_for_Supporting_Children%27s_Emotional_Well-being_during_the_COVID-19_Pandemic.
2. Davies, C., Kong, S. P., Hendry, A., Archer, N., McGillion, M., & Gonzalez-Gomez, N. (2023). Sustained benefits of early childhood education and care (ECEC) for young children's development during COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 1-20. eprints.whiterose.ac.uk/204035/.
3. Munteanu, M.L. (2025). Educația timpurie în perioada pandemiei COVID-19: schimbări și provocări generate de învățământul online. *Presa Universitară Clujeană*.

Realitate augmentată în învățarea STEM: experiențe didactice cu aplicația Merge Explorer

De **Liliana Șchiopu**, 16 decembrie 2025

Colegiul Național Frații Buzești, Craiova (Dolj)



Integrarea tehnologiilor emergente în învățarea de zi cu zi reprezintă o oportunitate de a transforma modul în care elevii percep și construiesc cunoașterea. Realitatea augmentată (AR) devine tot mai prezentă în mediul educațional, permițând vizualizarea unor fenomene complexe într-un mod intuitiv și imersiv. Din perspectiva unui cadru didactic preocupat de utilizarea metodelor active, am constatat că elevii răspund foarte bine la activitățile care implică explorare vizuală și manipularea modelelor 3D.

În acest context, am desfășurat o serie de activități didactice folosind aplicația *Merge Explorer* împreună cu *Merge Cube*, în cadrul orelor de TIC, cu elevi din clasele a IX-a și a X-a. Lecțiile au vizat teme variate: Sistemul Solar, anatomie umană, polenizare, ADN și cromozomi, fenomene fizice (forțe), ecologie, artă 3D și elemente de inteligență artificială. Diversitatea temelor a oferit o imagine amplă asupra potențialului AR în învățarea interdisciplinară.

1. Fundamentare teoretică

Realitatea augmentată reprezintă adăugarea de conținut digital peste mediul fizic, generând o experiență interactivă care facilitează învățarea. În educație, AR sprijină învățarea experiențială, gândirea vizuală și dezvoltarea competențelor STEM.

Potrivit teoriei învățării experiențiale propusă de Kolb (1984), elevii învață eficient atunci când experimentează, reflectează, conceptualizează și aplică. Modelele 3D din AR facilitează acest ciclu al învățării, permițând elevilor să interacționeze direct cu fenomene și structuri complexe.

Cercetările recente subliniază că realitatea augmentată:

- stimulează motivația și curiozitatea (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018),
- îmbunătățește înțelegerea vizual-spațială (Yuen, Yaoyuneyong & Johnson, 2011),
- facilitează înțelegerea conceptelor științifice dificile (Bacca et al., 2014).

Această bază teoretică justifică utilizarea AR în cadrul lecțiilor de liceu, în special în predarea conținuturilor abstracte sau greu

accesibile vizual.

2. Contextul activității didactice

Activitățile au fost desfășurate în cadrul orelor de TIC pentru elevii din clasele a IX-a și a X-a, în grupuri de 2-3, utilizând telefoane personale și Merge Cube. Scopul activităților a fost creșterea înțelegerii conceptelor STEM și dezvoltarea competențelor digitale prin explorare interactivă.

Temele explorate în Merge Explorer au inclus:

- Sistemul Solar – modele dinamice ale planetelor;
- Anatomie umană – structuri ale organismului;
- Genetică – ADN și cromozomi;
- Fizică – forțe și interacțiuni;
- Ecologie – polenizare, ecosisteme;
- Artă 3D – vizualizarea operelor și structurilor artistice.

3. Desfășurarea activităților

Elevii au primit sarcina de a explora un modul la alegere, de a analiza obiectele digitale prin rotire, zoom și interacțiune și de a realiza scurte videoclipuri explicative. Fiecare grup a descoperit modele 3D diferite:

- Sistemul Solar analizat în detaliu (planete, distanțe, mișcări).
- Structuri anatomice ale organismului uman.
- Modelarea ADN-ului și a cromozomilor.
- Simularea acțiunii forțelor asupra obiectelor.
- Procesul de polenizare la albine și dinamica stupului.
- Modele artistice și recreări 3D ale unor opere celebre.

Elevii au completat apoi un formular cu impresii, evidențiind ce au înțeles, ce i-a surprins și ce consideră util pentru lecțiile viitoare.

Printre provocările întâmpinate pe parcursul activității, se numără:

- Necesitatea unor dispozitive compatibile.
- Ajustarea luminozității pentru suprapunerea optimă a imaginii.
- Gestionarea atenției elevilor, care uneori se concentrau mai mult pe animație decât pe conținut.

4. Rezultate și feedbackul elevilor

Impresiile elevilor demonstrează impactul pozitiv al realității augmentate asupra învățării: o mai bună înțelegere, motivație și implicare, învățare mai eficientă prin explorare, aplicabilitate practică:

Înțelegere

- „Am reușit să văd Sistemul Solar ca și cum ar fi în fața mea.”
- „Am înțeles mai clar structura ADN-ului.”
- „Am putut analiza anatomia în detaliu.”

Motivație și implicare

- „Super interactiv și distractiv!”
- „A fost magic să văd imaginile prinând viață.”

- „M-am simțit ca un explorator adevărat.”

Învățare prin explorare

- „Polenizarea albinelor este fascinantă.”
- „Modelele 3D mi-au trezit curiozitatea.”
- „Am descoperit opere de artă ca și cum ar fi reale.”

Valoare aplicativă

- „Este o metodă eficientă de învățare.”
- „Ajută orice tip de elev.”
- „Este o aplicație educativă și bine gândită.”

5. Concluzii

Integrarea aplicației Merge Explorer în lecțiile de TIC și STEM a condus la îmbunătățirea semnificativă a motivației, implicării și înțelegerii elevilor. Realitatea augmentată oferă un cadru educațional modern, vizual, intuitiv și interdisciplinar, adecvat generației actuale de elevi.

Experiențele relatate confirmă faptul că AR reprezintă un instrument valoros în predarea conținuturilor complexe, putând fi extins cu succes și în alte discipline: biologie, fizică, chimie, geografie sau artă.

Bibliografie

Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review — autori Jorge Bacca, Silvia Baldiris, Ramon Fabregat, Sabine Graf & Kinshuk, 2014. Apare în revista Educational Technology & Society, vol. 17(4), pp. 133-149.

Augmented Reality for STEM Learning: A Systematic Review — autori María-Blanca Ibáñez & Carlos Delgado-Kloos, 2018. Apare în revista Computers & Education, vol. 123, pp. 109-123.

Revista Educational Technology & Society, vol. 17(4), 2014, pag. 133-149.

Mențiuni privind utilizarea inteligenței artificiale

O parte a procesului de redactare a acestui articol a beneficiat de sprijin editorial prin instrumente de inteligență artificială (ChatGPT), în conformitate cu recomandările de citare publicate pe platforma Educația Digitală: educatia-digitala.ro/cum-se-citeaza-chatgpt-si-produsele-realizate-cu-ajutorul-inteligenței-artificiale/
Conținutul final a fost verificat, adaptat și completat de autoare.

De la comunicare la competență: perspective actuale în didactica limbii franceze ca limbă străină (Studiu)

De **Elisabeta Gheorghe**, 18 decembrie 2025

Liceul cu Program Sportiv, Brăila (Brăila)



Predarea limbii franceze ca limbă străină (FLE) a cunoscut transformări semnificative în ultimele decenii, odată cu trecerea de la metodele tradiționale centrate pe profesor la abordări comunicative și acționale, care plasează elevul în centrul procesului de învățare. În contextul actual al globalizării și al diversității culturale, didactica limbii franceze nu mai urmărește doar transmiterea de cunoștințe lingvistice, ci și formarea competenței de comunicare interculturală. Articolul de față analizează principalele direcții contemporane în didactica FLE, evidențiind importanța competențelor comunicative, a tehnologiei educaționale și a dimensiunii interculturale în procesul de formare a vorbitorilor de limba franceză.

Didactica modernă a limbii franceze se bazează pe un principiu esențial: limba este învățată pentru a fi utilizată în contexte autentice de comunicare. Astfel, accentul s-a mutat de la acumularea de cunoștințe gramaticale la dezvoltarea competențelor funcționale, pragmatice și sociolingvistice. Conform „Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi”, competența lingvistică se îmbină cu cea culturală și strategică, formând profilul unui vorbitor capabil să interacționeze în mod eficient și empatic într-un context multicultural.

Abordarea comunicativă, apărută în anii '80, a deschis calea unei noi perspective: elevul devine participant activ în propria formare. Activitățile de învățare includ jocuri de rol, dezbateri, proiecte colaborative și simulări de situații reale, menite să dezvolte spontaneitatea și creativitatea lingvistică. Ulterior, „perspectiva acțională”, promovată de Consiliul Europei, a extins aceste principii, subliniind că învățarea unei limbi presupune implicarea elevului ca actor social, capabil să acționeze în situații concrete, să rezolve probleme și să coopereze cu ceilalți.

În prezent, integrarea resurselor digitale a devenit o componentă indispensabilă a didacticii FLE. Platformele interactive, aplicațiile de învățare și instrumentele multimedia permit crearea unui mediu de învățare dinamic, adaptat ritmului individual al fiecărui elev. Utilizarea tehnologiilor precum „Padlet”, „Quizlet” sau „Duolingo” favorizează autonomia învățării și facilitează feedback-ul instantaneu. În același timp, clasele virtuale și materialele audio-video aduc limba franceză autentică mai aproape

de elevi, contribuind la formarea competențelor de înțelegere și exprimare orală.

Un alt pilon important al didacticii moderne este componenta interculturală. Predarea limbii franceze devine, astfel, un proces de descoperire a alterității, de dezvoltare a toleranței și a gândirii critice. Elevul nu doar învață să vorbească o altă limbă, ci și să înțeleagă modul de viață, valorile și simbolurile culturale ale francofoniei. Activitățile interculturale – compararea obiceiurilor, explorarea filmelor, a muzicii sau a literaturii francofone – transformă ora de franceză într-un spațiu de dialog și reflecție identitară.

Didactica limbii franceze se află astăzi la intersecția dintre comunicare, tehnologie și interculturalitate. Profesorul modern de FLE are rolul de facilitator al învățării, de ghid care construiește punți între limbă, cultură și realitatea elevilor. Pentru ca procesul de predare să fie eficient, este necesară o abordare flexibilă, care să combine dimensiunea comunicativă cu cea afectivă și cognitivă.

În concluzie, învățarea limbii franceze în secolul XXI nu se mai limitează la dobândirea unei competențe lingvistice, ci devine un demers formativ complex, care dezvoltă cetățeni globali, capabili să comunice, să înțeleagă și să construiască împreună într-o lume plurilingvă.

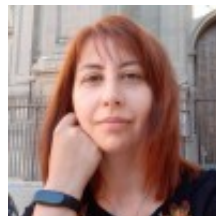
Bibliografie

1. Beacco, J.-C. (2007). „Didactique de la langue et de la culture”. Paris: Didier.
2. Candelier, M. (2008). „Approches plurielles des langues et des cultures”. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
3. Conseil de l'Europe. (2001). „Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer”. Paris: Didier.
4. Puren, C. (2015). „La perspective actionnelle et la didactique des langues”. Paris: Maison des Langues.
5. Tagliante, C. (2006). „La classe de langue”. Paris: CLE International.

Literatura și educația media – parteneri în ecuația gândirii critice

De **Daniela Andra**, 22 decembrie 2025

Liceul Tehnologic Aurel Vlaicu, Arad (Arad)



După mai bine de douăzeci de ani la catedră, am înțeles că adevărata menire a profesorului de limba și literatura română nu se oprește la predare și evaluare; ea trebuie să contribuie la formarea unor oameni capabili să gândească singuri. Trăim într-o lume în care informația ne înconjoară din toate direcțiile, pe ecrane, în rețelele sociale, în știri, în reclame, și tocmai de aceea,

una dintre misiunile noastre esențiale este să cultivăm gândirea critică.

Conceptul de *media literacy*, definit de UNESCO ca fiind „abilitatea de a accesa, analiza, evalua și crea mesaje media într-o varietate de forme”, completează perfect obiectivele educației literare. Conform programei școlare pentru disciplina Limba și literatura română, gândirea critică, discernământul și autonomia intelectuală fac parte dintre competențele generale urmărite la nivel liceal. În acest context, rolul profesorului de română este acela de a forma cititori de texte, dar mai ales interpreți ai realității.

În fiecare generație, am observat aceeași nevoie profundă a elevilor: aceea de a înțelege, dincolo de a memora. Ei caută sens, claritate, echilibru între ce li se spune și ce pot descoperi singuri. În această căutare, literatura devine o busolă morală și intelectuală, iar profesorul, un ghid care îi învață cum să citească lumea, dincolo de lectura unei cărți.

Limba și literatura română oferă un teren privilegiat pentru exersarea spiritului critic. Fiecare text literar ascunde o lume de idei, de intenții, de valori care pot fi puse în dialog cu realitatea prezentului. De exemplu, atunci când discutăm cu elevii nuvela „Moara cu noroc” de Ioan Slavici, vorbim despre un destin tragic, dar mai ales despre tentația succesului cu orice preț, o temă actuală, reflectată zilnic în mass-media. Elevii sunt provocați să compare imaginea lui Ghiță, prins între moralitate și lăcomie, cu modelele de „reușită” promovate pe internet sau în televiziune. În felul acesta, literatura devine oglinda prin care învață să privească critic lumea.

Un alt exemplu îl oferă poezia „Plumb” de George Bacovia. Pornind de la simbolurile textului, putem discuta despre alienare, singurătate sau depresie, teme tot mai des întâlnite în campanii sociale și mediatice. Elevii înțeleg că poezia transmite emoție și sens, dar la fel se întâmplă și cu imaginea, culoarea, muzica sau mesajul vizual, și că toate acestea pot fi citite cu aceeași atenție, cu același ochi critic.

În activitatea mea, am încercat să aduc în lecții elemente de educație media – alfabetizare media – ca o nevoie reală a educației moderne, după ce am participat la un curs de perfecționare despre educația media organizat în cadrul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Această formare m-a ajutat să integrez în practica de la clasă instrumente moderne, care dezvoltă competențele de analiză, sinteză și interpretare critică. Astfel, elevii analizează știri, reclame, postări online; învață să recunoască diferența dintre opinie și fapt, dintre argument și manipulare.

Le propun adesea exerciții de rescriere: transformăm un text informativ într-o povestire sau într-un text liric, pentru a înțelege cum intenția schimbă structura și tonul. Alteori, realizăm proiecte în care elevii creează postere, videoclipuri sau podcasturi inspirate din temele literaturii. Prin aceste activități, învățarea devine vie, aplicată, cu sens.

De la un an la altul, am constatat că elevii devin mai atenți și mai responsabili. Pun întrebări mai bune, analizează cu mai multă profunzime, își construiesc opiniile cu argumente solide. Educația media îi învață să folosească tehnologia, dar să o și înțeleagă. Iar literatura îi învață să rămână umani. Împreună, cele două direcții se completează perfect.

Pentru mine, ca profesor, această abordare presupune deschidere, curiozitate și disponibilitatea de a învăța continuu. Să înțelegi limbajul media, să știi să pui în dialog textul clasic cu mesajul digital – toate acestea transformă ora de română într-un spațiu de gândire liberă, unde elevul devine partener. Este un proces care cere răbdare, dar aduce rezultate vizibile: elevi care gândesc, care se exprimă, care argumentează, care privesc critic lumea.

Experiența de la clasă confirmă ceea ce cercetările în domeniul educației media au demonstrat deja: contactul constant cu mesajele media analizate critic dezvoltă capacitatea elevilor de a recunoaște manipularea, de a formula întrebări relevante și de a evalua credibilitatea surselor.

Cred cu tărie că profesorul de limba și literatura română are un rol esențial în educația secolului XXI. Într-o lume în care vocile se amestecă și adevărul pare relativ, el rămâne cel care cultivă claritatea, echilibrul și respectul față de cuvânt. Educația literară, completată de educația media, devine o metodă modernă de predare, dar și un act de responsabilitate față de tineri și față de societate.

După ani de experiență, pot spune că gândirea critică nu se învață din teorie, ci se formează prin exemplu, dialog și reflecție. Iar atunci când un elev reușește să privească o informație cu ochi proprii, să o înțeleagă, să o pună sub semnul întrebării, simți că educația și-a atins adevăratul scop.

Bibliografie selectivă

- Buckingham, D., *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, 2003.
- Hobbs, R., *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Aspen Institute, 2010.
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română – clasele IX-XII*. București, MEN.

To be or not to be... an updated teacher? Integrarea tehnologiei în cadrul orelor de limba engleză

De **Oana Banu**, 26 decembrie 2025

Liceul cu Program Sportiv, Galați (Galați)



Într-o epocă a „nativilor digitali”, a „homo sapiens” sau „cyberkids”, metodele tradiționale de predare-învățare își găsesc tot mai greu locul în cadrul demersului didactic. Didacticile moderne fac din ce în ce mai mult loc predării interactive, gamificării și integrării tehnologiei în tot demersul educațional, de la predare, la învățare, evaluare și monitorizare. Platformele educaționale oferă o șansă de a se remarca în cadrul orelor de

limba engleză nu numai celor care consideră că posedă un anumit nivel de cunoștințe de limbă engleză, ci și temerarilor care doresc să se aventureze într-un parcurs ludic cu finalități cât se poate de serioase: să învețe limba engleză cu și pentru viață, pentru a deveni viitorii adulți care să își dorească să adere la ideea de „lifelong learning” sau „învățare continuă”.

Fie că profesorul de limbă străină apelează la chatboti care să poată imita discursul (înregistrat) al profesorului și astfel elevul să poată asculta și reasculta o lecție ori de câte ori simte nevoia să o facă, fie că se apelează la platforme digitale de predare, exersare și evaluare, în limba engleză, profesorului îi revine întotdeauna rolul de facilitator și mediator al demersului didactic.

În calitate de creator de resurse digitale, profesorul are posibilitatea de a adapta resursele create nivelului clasei cărora li se adresează resursele în discuție, dar și de a gestiona îmbinarea de resurse care să servească scopurilor lecției.

Pentru predarea limbii engleze există o gamă întreagă de platforme care se adresează tuturor nivelurilor de școlaritate. Există și resurse online care oferă feedback instant, obiectiv pentru ceea ce elevul poate completa în clasă, la fel cum există și resurse care pot corecta diverse paragrafe sau mini-eseuri scrise de elevi, compilând „experiența” a mii de texte. Un dezavantaj al tehnologiei în acest sens (și categoric un avantaj al existenței profesorului „în carne și oase”) îl reprezintă faptul că tot ceea ce procesează astfel de platforme sau instrumente care utilizează inteligența artificială este perfectibil și nu perfect, înregistrând erori majore la alcătuirea unor fraze complexe sau a unor texte originale care să răspundă tuturor cerințelor ce vizează atât forma cât și conținutul.

Deși de un real ajutor pentru sarcini repetitive (evaluări de teste-grilă) sau în ceea ce privește acordarea automată de punctaje și întocmirea de clasamente la finalul unui joc ce testează anumite conținuturi gramaticale, platformele educaționale sunt alegeri pe care profesorul adaptat generațiilor pe care le are zilnic în față trebuie să le facă, având în vedere mereu binele și eficiența din perspectiva elevului și mai puțin din perspectiva propriei comodități.

Fie că se dorește exersarea unor competențe de *Reading*, *Listening*, *Writing* sau *Speaking*, varietatea de resurse existente online oferă un ajutor care ar fi fost nesperat în epoca pre-pandemică. Chiar și numirea elevilor care să răspundă unor sarcini de lucru se poate realiza prin intermediul unei „roți a norocului” online, unde elevilor li se pot acorda numere de ordine sau li se pot înscrie online inițialele, pentru a le proteja identitatea în mediul virtual.

Pentru exersarea scrierii creative sau pentru a simula o corespondență în limba engleză cu un partener de „corespondență la distanță” sau „Pen Pal”, pot fi utilizate aplicații online sau se poate opta pentru schimbul de scrisori cu alte clase sau alte școli din oraș sau din țară. Un aspect care merită toată considerația în aceste cazuri îl reprezintă protejarea identității elevilor, conform normelor GDPR în vigoare.

Scrierea de tip creativ poate fi exersată și online, cu ajutorul unor aplicații unde elevii pot introduce cuvinte-cheie din care aplicația să creeze o poveste pe care apoi elevii să o poată analiza și, eventual, corecta sau prin scriere colaborativă – fiecare elev adăugând o frază logică, creativă și originală poveștii create de

întreaga clasă, pe parcursul unei ore.

Ori de câte ori se optează pentru utilizarea unei platforme digitale, trebuie mereu avut în vedere timpul de expunere la ecrane și, pe cât posibil, specialiștii recomandă „echilibrul în toate”, respectiv optarea pentru îmbinarea de metode tradiționale și moderne, pentru a nu risca predarea de tip *edutainment* generalizat.

De asemenea, prin implicarea activă a profesorului de limba engleză în tot demersul educațional, fie el tradițional, modern sau hibrid, elevul poate conștientiza cel mai bine că învață limba engleză de la și pentru oameni, pentru sine și pentru (a nu-și pierde din) umanitate.

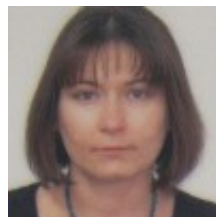
Bibliografie

Albulescu, Ion – Învățarea flexibilă, Ed. Didactica Publishing House, 2024
Apostolache, Roxana – Competența pedagogică digitală, Ed. Polirom, 2022
Bocoș, Mușata-Dacia – Instruirea interactivă, Ed. Polirom, 2013
Crețu, Tîncă – Psihologia vârstelor, Ed. Polirom, 2009
Culatta, Richard – Ghid de educație digitală. Cum ne pregătim copiii pentru o lume supertehnologizată, Ed. Polirom, 2023
Istrate, Olimpiuș; Velea, Simona; Ceobanu, Ciprian – Pedagogie digitală, Ed. Polirom, 2025
Neacșu, Ioan – Metode și tehnici de învățare eficientă – Fundamente și practici de succes, Ed. Polirom, 2015
Neacșu, Ioan – Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă, Ed. Polirom, 2019

Studiu asupra nuvelisticii lui Ioan Slavici în manualele alternative

De **Gabriela Popa**, 27 decembrie 2025

Liceul Voievodul Mircea, Târgoviște (Dâmbovița)



Ioan Slavici este considerat părintele realismului popular în literatura română. Spre deosebire de alți clasici, el aduce în literatură lumea satului ardelean, cu legile sale morale stricte, oferind o perspectivă obiectivă și analitică asupra mecanismelor sociale și psihologice. Nuvelistica lui Ioan Slavici reprezintă momentul de maturizare a realismului românesc. Publicate în mare parte în volumul *Novele din popor* (1881), textele sale impun conceptul de realism popular – o literatură care nu doar descrie viața satului transilvănean, ci o analizează prin prisma unor legi morale imuabile. Iată câteva dintre cele mai cunoscute creații ale sale: *Moara cu noroc* (capodopera nuvelei psihologice); *Popa Tanda* (nuvelă cu caracter moralizator); *Budulea Taichii* (nuvelă despre educație și ascensiune socială); *Pădureanca* (nuvelă de analiză a iubirii și a barierelor sociale); *Gura satului* (nuvelă despre opinia publică și prejudecăți); *Scormon* (nuvelă idilică);

Vatra părăsită; Comoara etc.

Prezența în manualele școlare alternative (gimnaziu și liceu)

Opera lui Slavici este studiată gradat, de la nuvela de moravuri cu mesaj etic simplu, până la analiza psihologică complexă.

În gimnaziu, Slavici este studiat în special pentru caracterul educativ și pentru structura clară a narațiunii. La clasa a VII-a apare constant nuvela Popa Tanda. Manualele (ex: Art Klett, Editura Didactică și Pedagogică, Corint) folosesc acest text pentru a exemplifica rezumatul și momentele subiectului; caracterizarea personajului (evoluția părintelui Trandafir); valorile etice precum: hărnicia, perseverența și puterea exemplului personal. În clasa a VIII-a pot apărea fragmente din Budulea Taichii sau Gura satului în unitățile dedicate „Portretului” sau „Relațiilor sociale”, deși frecvența lor este mai mică decât a nuvelei Popa Tanda.

La liceu, în clasa a X-a, studiul se concentrează pe specia literară, din acest motiv se studiază nuvela psihologică Moara cu noroc. Aceasta este inclusă în toate manualele alternative (ex: Art, Corint, Humanitas, Paralela 45) ca text de bază pentru analiza conflictului interior și a degradării morale (Ghiță); construcția personajului-antagonist (Lică Sămădăul); relația dintre spațiu (hanul) și destin. În clasa a XI-a se studiază nuvelele Moara cu noroc sau Pădureanca, din perspectiva curentului literar în care se încadrează. La clasa a XII-a se poate recapitula Moara cu noroc, aceasta este una dintre operele-pilon din programa pentru examenul de Bacalaureat.

Teme literare și tratarea lor comparativă

Slavici abordează teme fundamentale, dar le tratează cu o rigoare obiectivă care îl diferențiază de contemporanii săi:

- Tema banului și a înavușirii apare în nuvela Moara cu noroc și distruge echilibrul interior și familia. Spre deosebire de I.L. Caragiale, unde banul generează situații comice sau satirice, la Slavici banul este o forță nefastă care dezumanizează. Dacă la Mihai Eminescu (în proza fantastică), avuția este adesea legată de blestem sau magie, la Slavici procesul este strict psihologic și social.
- Tema familiei: Familia este văzută ca un organism sacru. Încălcarea armoniei familiale (ca în Pădureanca sau Moara cu noroc) duce inevitabil la catastrofă.
- Tema destinului (norocul): Norocul nu este o forță oarbă, ci este condiționat de cumpătare. Celebru este preceptul bătrânei: „nu bogăția, ci liniștea colibei tale te face fericit”. Slavici crede în echilibrul lumii. Cine încalcă normele colectivității este pedepsit.

Caracteristici deosebite ale personajelor

Personajele lui Slavici reprezintă trecerea de la „tipul literar” la personajul-caracter. Slavici este primul mare analist al sufletului uman. Ghiță, din nuvela Moara cu noroc, este primul mare personaj al literaturii române care trăiește un conflict interior sfâșietor, nu este un personaj liniar; el oscilează între dorința de a fi cinstit și ispita banului, „vrea să rămână cinstit”, dar cade pradă mecanismului lăcomiei.

Multe personaje sunt personaje-mesager, purtătoare de mesaje morale, cum ar fi bătrâna din Moara cu noroc sau Popa Tanda.

Personajele feminine (Ana, Simina) dau dovadă de tărie de caracter, au o forță interioară deosebită, fiind adesea victimele contextului social, dar păstrându-și demnitatea. Ana și Simina sunt personaje dotate cu o mare putere de sacrificiu, dar și cu un simț intuitiv al binelui, fiind de multe ori vocea conștiinței pe care bărbatul o ignoră.

Personajul-antagonist (Demonul) este ilustrat prin Lică Sămădăul, o prezență fascinantă și malefică, reprezentând forța instincțională care nu recunoaște legea morală sau socială.

Limbajul, oralitatea și stilul

Slavici nu urmărește „frumosul” lingvistic, ci adevărul. Stilul său este sobru, anticalofil, uneori bolovănos, dar extrem de precis în redarea zbuciumului interior.

Oralitatea se manifestă prin prezența proverbelor și a zicătorilor, care au rolul de a fixa „vocea colectivității” (ex: „Omul să fie mulțumit cu sărăcia sa, căci, dacă e vorba, nu bogăția, ci liniștea colibei tale te face fericit”). La nivelul limbajului sunt utilizate regionalismele ardelenesti: Oferă textului o notă de autenticitate locală (ex. sămădău, pârgar, văduvoi).

Elemente de noutate în literatura română

Slavici revoluționează proza românească prin utilizarea analizei psihologice, el introduce introspecția, monologul interior și stilul indirect liber pentru a surprinde degradarea conștiinței. Autorul nu intervine direct pentru a-și salva eroii; el lasă mecanismul cauză-efect să funcționeze până la capăt (focul care arde Moara cu noroc este simbolul purificării prin pedeapsă). Conflictul dintre clase (sărac vs. bogat) este dublat întotdeauna de un conflict de valori.

Aplicații practice interactive

- „Dilema lui Ghiță – Trial by Social Media”
Activitate: Elevii creează un profil de Instagram pentru Ghiță și unul pentru Lică.
Task: Postați „story-uri” care să reflecte momentele cheie ale nuvelei. Restul clasei (comunitatea) trebuie să lase comentarii judecând deciziile lui Ghiță.
Scop: Identificarea punctului de „no return” (momentul în care Ghiță nu mai poate fi salvat).
- „Ghiță la tribunalul conștiinței”: Dezbateri pe roluri (economisti, moralisti, psihologi) privind momentul acceptării tovărășiei lui Lică. Produs final: Redactarea unui „Ghid de supraviețuire morală în afaceri”.
- Educația pentru integritate (Anti-corupție) – Se pot realiza dezbateri despre cum mita sau micile concesiile făcute integrității în carieră pot duce la o pierdere totală a identității și a liniștii familiale. Moara cu noroc este studiul de caz perfect pentru riscurile compromisului moral.
- La gimnaziu, se poate propune tema: Leadership și managementul comunității. Părintele Trandafir este un model modern de lider transformațional. El eșuează când încearcă să impună schimbarea prin forță sau ironie, dar reușește când devine el însuși motorul schimbării (repară casa, cultivă pământul).
- Inteligența emoțională și sănătatea relațiilor – Slavici analizează magistral cum secretul și lipsa de transparență distrug dragostea. Ghiță o iubește pe Ana, dar neîncrederea și dorința de a o

„proteja” prin minciună duc la alienare și crimă. Se poate utiliza textul pentru a preda importanța comunicării asertive și a onestității în relațiile interpersonale.

- Educația financiară: Moara cu noroc poate fi predată azi ca un avertisment privind etica în afaceri și riscurile lăcomiei.
- Analiza cost-beneficiu moral: Elevii pot calcula „profitul” lui Ghiță versus „pierderile” lui (familie, onoare, viață). Este o metodă interactivă de a vizualiza eșecul lăcomiei.
drive.google.com/drive/u/0/folders/1KGM46Tj6qnITlxYgcYhAuhFK6tcir4vA

Concluzie

Studiul nuvelisticii lui Ioan Slavici în contextul manualelor alternative actuale relevă o dimensiune fundamentală a literaturii clasice: capacitatea de a rămâne relevantă prin valorile etice universale pe care le vehiculează. Slavici este un fin psiholog și un moralist riguros, a cărui operă constituie un veritabil sistem de referință pentru formarea caracterului tinerilor cititori.

Tranziția didactică de la nivelul gimnazial, unde accentul cade pe modelul de leadership transformațional oferit de părintele Trandafir (Popa Tanda), către nivelul liceal, axat pe analiza degradării psihologice sub imperiul lăcomiei în Moara cu noroc, demonstrează versatilitatea scriitorului. În era globalizării și a consumerismului digital, personajele lui Slavici servesc drept studii de caz pentru concepte moderne precum integritatea, managementul crizelor și inteligența emoțională.

Bibliografie

Călinescu, George, Istoria literaturii române de la origini până în prezent, Editura Minerva, București, 1982.

Manolescu, Nicolae, Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc, Editura 1001 Gramar, București, 2001 (Capitolul despre realismul lui Slavici).

Pamfil, Alina, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, Pitești, 2003.

Parfene, Constantin, Metodica predării limbii și literaturii române în școală, Editura Polirom, Iași, 1999.

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română (clasele V-VIII), aprobată prin OMEN nr. 3393 /28.02.2017.

Programa pentru examenul de Bacalaureat la disciplina Limba și literatura română, aprobată prin OMEN nr. 4923 /2013 (anexa 2).

Sâmihăian, Florentina, O didactică a limbii și literaturii române, Editura Art, București, 2014.



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice