



# iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

**Nr. 174 / FEBRUARIE 2026**

174

Dependența de ecrane și efectele asupra dezvoltării cognitive

| **ANDREEA-DESPINA HURMUZ**

Impactul rețelelor sociale asupra dezvoltării copiilor

| **CARMEN-CRISTINA POPA**

Profesorul de azi, prins între menire și între dăruire profesională

| **ALINA PANAIT**

Cauzele eșecului școlar și identificarea unor măsuri de prevenire a acestuia de către profesorii de limba și literatura română (Studiu)

| **DANIELA DUMITRESCU**

Practica pedagogică la grădiniță – între emoție, provocare și formare profesională

| **TUDOR DANIEL PAVELEA**

Elemente de metodică a predării educației religioase în grădiniță

| **ELENA-LOREDANA GHIȚĂ**

Dezvoltarea graduală a cunoștințelor și deprinderilor în învățământul primar

| **MAGDALENA MARCHIDAN**

Tehnici teatrale utilizate la orele de limba și literatura română în gimnaziu – reflecții pe baza experienței la clasă

| **MIHAELA NEAGU**

Iubire și sacrificiu în literatura română – repere comparative și valențe formative

| **ELENA-LĂCRĂMIOARA PRICOP**

Dezvoltarea gândirii critice prin receptarea textului literar: Un studiu de caz la clasa a IV-a

| **ECATERINA-MIHAELA POPESCU**

Chimia în era digitală – percepția elevilor de clasa a VII-a (Studiu)

| **MONICA CRISTINA MARICA**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: [www.iteach.ro/experientedidactice](http://www.iteach.ro/experientedidactice)

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 (Social IT – [socialit.ro](http://socialit.ro))

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)  
dr. Alexandra ARAMĂ (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul  
Educației și Formării Profesionale – ANPCDEFP)

PAGINA REVISTEI:

**iTeach.ro/ExperienteDidactice**

# Dependența de ecrane și efectele asupra dezvoltării cognitive

De **Andreea-Despina Hurmuz**, 2 februarie 2026

Scoala Gimnazială, Concești (Botoșani)



Creierul copiilor se dezvoltă în funcție de experiențele pe care le trăiesc zi de zi. În primii ani de viață, mediul în care cresc joacă un rol esențial în formarea conexiunilor neuronale și în dezvoltarea funcțiilor cognitive. Ceea ce văd, aud și fac în mod repetat ajunge, în timp, să le modeleze modul de a gândi, de a reacționa și de a învăța.

Astăzi, pentru mulți copii, ecranele fac parte din viața cotidiană. Telefonul, tableta, televizorul sau calculatorul sunt prezente constant, uneori chiar simultan. Deși există cercetări care arată că utilizarea ecranelor poate influența și creierul adulților, efectele asupra copiilor sunt mult mai sensibile, deoarece creierul lor se află într-o perioadă intensă de dezvoltare.

Din experiența mea de profesor de gimnaziu, aceste concluzii nu sunt doar teoretice. Ele se reflectă clar în comportamentul și în modul de învățare al elevilor din clasă. Tot mai des observ copii care ajung la școală obosiți, cu dificultăți de concentrare și cu o toleranță scăzută la frustrare. Le este greu să își mențină atenția pe o sarcină mai mult timp, să asculte explicații mai lungi sau să ducă la capăt activități care presupun răbdare și efort intelectual.

Expunerea excesivă la jocuri video și la conținut digital poate influența dezvoltarea creierului, determinând adaptări în zonele implicate în recompensă și autocontrol. Copiii crescuți într-un mediu digital tind să caute stimulare rapidă și reacționează mai bine la imagini, sunete și recompense imediate decât la activități care presupun citit, reflecție sau rezolvarea unor probleme mai complexe.

Jocurile video și aplicațiile digitale sunt concepute pentru a capta atenția și pentru a oferi satisfacție rapidă. În timp, creierul copilului se obișnuiește cu acest ritm alert, iar activitățile școlare ajung să fie percepute ca plictisitoare sau greu de gestionat. Din acest motiv, apar mai frecvent comportamente impulsive, dificultăți în respectarea regulilor și probleme în gestionarea emoțiilor.

Un aspect vizibil la școală este legat de controlul impulsurilor. Mulți elevi reacționează imediat, fără să își acorde timp să gândească, întrerup colegii, renunță ușor la o sarcină sau se frustrează rapid atunci când nu obțin ceea ce își doresc. Aceste comportamente pot fi corelate cu timpul excesiv petrecut în fața ecranelor, care reduce capacitatea copilului de a aștepta, de a se autoregla și de a-și controla reacțiile.

Pe lângă efectele asupra atenției și comportamentului, utilizarea

excesivă a ecranelor contribuie și la un stil de viață sedentar. Mulți copii fac mai puțină mișcare, preferând timpul petrecut online în locul jocurilor în aer liber. Activitatea fizică este esențială nu doar pentru sănătatea fizică, ci și pentru buna funcționare a creierului, influențând memoria, capacitatea de concentrare și echilibrul emoțional. Copiii care se mișcă mai puțin sunt adesea mai agitați, mai obosiți și mai puțin receptivi la învățare.

Termenul de „dependență” este folosit tot mai des pentru a descrie comportamentele problematice legate de utilizarea excesivă a ecranelor. Nu este vorba doar despre timpul petrecut în fața dispozitivelor digitale, ci mai ales despre impactul negativ asupra vieții de zi cu zi a copilului: rezultate școlare mai slabe, dificultăți în relațiile sociale, iritabilitate și probleme emoționale.

Este important de menționat că nu toți copiii sunt afectați în același mod. Unii sunt mai vulnerabili, fie din cauza temperamentului, fie din cauza mediului familial sau a lipsei unor limite clare în utilizarea tehnologiei. Tocmai de aceea, rolul adulților – părinți și profesori – este esențial în ghidarea copiilor spre un echilibru sănătos.

Ca profesori, nu putem ignora realitatea digitală în care trăiesc elevii noștri. Tehnologia poate fi un instrument valoros atunci când este folosită cu măsură și cu scop educativ. În același timp, este important să încurajăm activitățile care dezvoltă atenția, gândirea critică, comunicarea directă și mișcarea. Stabilirea unor limite clare privind timpul petrecut în fața ecranelor, alternarea activităților digitale cu cele practice și promovarea unui stil de viață activ sunt pași necesari pentru protejarea dezvoltării cognitive și emoționale a copiilor.

În concluzie, ecranele nu sunt „dușmanul” copiilor, dar utilizarea lor excesivă și necontrolată poate avea efecte reale asupra modului în care aceștia gândesc, învață și se raportează la ceilalți. Din sala de clasă, aceste efecte se văd zilnic. De aceea, educația pentru un consum echilibrat al tehnologiei trebuie să devină o responsabilitate comună a școlii și familiei, în interesul dezvoltării sănătoase a copiilor.

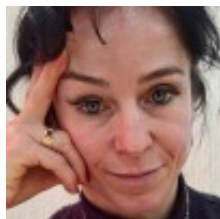
## Bibliografie

1. Goh SN, Teh LH, Tay WR, et al. Sociodemographic, home environment and parental influences on total and device-specific screen viewing in children aged 2 years and below: an observational study. *BMJ Open*. 2016;
2. CTA Digital. 2-In-1 iPotty with Activity Seat for iPad. PART # PAD-POTTY, UPC:656777012977
3. Ofcom.Children and parents: media use and attitudes report. Research document Publication. November 2016
4. D'Hondt F, Maurage P. Electrophysiological studies in Internet addiction: A review within the dual-process framework. *Addictive behaviors*
5. Duven ECP, Müller KW, Beutel ME, et al. Altered reward processing in pathological computer gamers – ERP-results from a semi-natural Gaming-Design. *Brain*
6. Li W, O'Brien JE, Snyder SM, et al. Diagnostic Criteria for Problematic Internet Use among U.S. University Students: A MixedMethods Evaluation
7. Mihăilă-Popa, V. (2023). Early Childhood Development: The Influence of Digital Technology on Psychological Processes and Mechanisms. *Journal of Digital Pedagogy*, 2(1) 25-37. Bucharest: Institute for Education. <https://doi.org/10.61071/JDP.2377>

# Impactul rețelelor sociale asupra dezvoltării copiilor

De **Carmen-Cristina Popa**, 5 februarie 2026

Școala Gimnazială, Drăganu (Argeș)



„V-am găsit pe Facebook, doamna!”, mi-a spus cu orgoliu un copil de vârstă școlară mică, urmat fiind de mărturisirile celorlalți cu privire la Instagram și alte rețele sociale. I-am privit și, inevitabil, mi-a răsărit în minte o firească întrebare, pe care, de altfel, le-am și exprimat-o: de ce trebuiau să mă „găsească” pe acolo, nu mă găsesc în fiecare zi la școală?! Nu ar fi mai oportun să caute și găsească soluții pentru problemele pe care le au ca temă, decât să se plimbe prin universuri pe care nu le pot gestiona la această vârstă?!

Deși majoritatea platformelor de socializare stabilesc limite clare de vârstă pentru utilizatori, menite să protejeze copiii de conținut inadecvat sau de riscuri digitale, evident, aplicarea acestor reguli se dovedește, în practică, dificilă și adesea inefficientă. La nivel teoretic, restricțiile sunt bine definite și aliniate cu legislația în vigoare, însă mecanismele de verificare a vârstei sunt, de cele mai multe ori, superficiale și ușor de eludat, iar copiii profită de acest aspect. Presiunea socială, dorința de apartenență și curiozitatea extremă îi determină să ignore sau să ocolească aceste limite, iar părinții nu sunt întotdeauna conștienți de activitatea online a copiilor lor sau, pur și simplu, îi desconsideră impactul.

La o primă vedere, unele platforme sociale virtuale, precum Facebook sau Instagram, pot părea inofensive pentru copii, dar realitatea este mult mai complexă. Lipsa unui conținut explicit periculos sau a unor interacțiuni evident nocive creează impresia unui spațiu sigur, însă impactul asupra copilului poate fi profund și de durată. Acest lucru se datorează, în principal, expunerii constante la informații și stimuli pe care un copil nu are încă maturitatea cognitivă și emoțională necesară pentru a le înțelege, filtra și interpreta corect, deoarece se află într-o etapă de dezvoltare în care gândirea critică este încă în formare, iar capacitatea de a distinge între realitate și ficțiune, între opinie și fapt sau între informație relevantă și manipulare este limitată. Astfel, mesajele întâlnite pe platformele sociale, fie ele legate de imagine corporală, succes, relații sociale sau valori morale, pot fi preluate fără o analiză profundă și integrate în mod eronat în propriul sistem de referință.

În lipsa unor repere solide, copilul poate ajunge să interiorizeze standarde nerealiste sau să dezvolte percepții distorsionate despre sine și despre lume. Un copil nu dispune încă de mecanismele necesare pentru a gestiona critic aceste fluxuri informaționale, ceea ce îl face vulnerabil la diversele influențe subtile. Chiar și conținutul aparent neutru sau educativ poate deveni problematic atunci când este lipsit de context sau este consumat fără ghidaj adecvat.

Astfel, riscul real nu constă doar în expunerea la conținut explicit periculos, ci și în contactul prematur cu informații care depășesc capacitatea de înțelegere specifică vârstei. De aceea, poate ar fi important ca noi, adulții, părinți și educatori, să ne luăm în serios rolul esențial în a media relația copilului cu mediul digital, oferindu-i sprijin, explicații și limite clare. Numai astfel se poate reduce impactul negativ al platformelor sociale și se poate asigura o dezvoltare echilibrată într-un spațiu virtual tot mai prezent în viața copiilor.

Nu este simplu în aceste timpuri, eu însămi, atât din postura părintelui, cât și din cea a profesorului, o conștientizez și întâmpin dificultăți, dar poate se merită o implicare mai mare în acest sens, de-așa încât să le oferim posibilitatea acestor copii de a-și forma un gând critic, înainte ca acesta să fie anihilat complet prin expunerea constantă la un material care se regăsește dincolo de capacitatea lor de a analiza importantă.

## Bibliografie

Cioară, V. (2025). Identitatea în mediile virtuale. Problema meta-narațiunii în domeniul metamorfozelor digitale. *Revista de Pedagogie Digitală*, 4(1) 13-18. București: Institutul pentru Educație. <https://doi.org/10.61071/RPD.2522>

Dumitru, F.A. (2024). Dependența de social media și izolarea socială a elevilor. *Revista de Pedagogie Digitală*, 3(1) 10-14. București: Institutul pentru Educație. <https://doi.org/10.61071/RPD.2487>

Mihăilă-Popa, V. (2023). Early Childhood Development: The Influence of Digital Technology on Psychological Processes and Mechanisms. *Journal of Digital Pedagogy*, 2(1) 25-37. Bucharest: Institute for Education. <https://doi.org/10.61071/JDP.2377>

## Profesorul de azi, prins între menire și între dăruire profesională

De **Alina Panait**, 6 februarie 2026

Școala Gimnazială George Emil Palade, Buzău (Buzău)



Suntem într-un punct al evoluției noastre, în acest carusel al schimbărilor educaționale, când conștientizăm, mai mult ca oricând, că profesorul și elevul contează unul pentru celălalt. Sunt într-o relație de interdependență – dacă putem să facem asocieri cu sintaxa propoziției – relația dintre subiect și predicat. Și, exact ca acolo, trebuie să existe un acord: între inimi, în primul rând, pentru a putea dărui cu sufletul tot ceea ce stă la baza construirii caracterului unui om: Lumina.

În calitate de profesor de Limba și literatura română, cu o experiență de peste 30 de ani în învățământ, am urmărit cu atenție, cu blândețe și cu multă exigență totodată, creșterea și

dezvoltarea ulterioară a copiilor, pe parcursul ciclului gimnazial, și nu numai. Mai este astăzi nevoie de noi, când AI are răspunsuri la tot?

Voi consemna câteva gânduri care mi-au rămas întâmpărite în minte și în suflet și care mi-au întărit convingerea că profesorul nu este doar un cadru didactic ce trebuie să informeze elevul, să-l învețe să știe, ci trebuie să fie acea lumină călăuzitoare care îl ghidează pentru viață, care respiră odată cu emoțiile copilului, care simte, care pulsează odată cu ritmul bătailor copiilor și care, deși obosește de implicare și de dăruire, nu obosește niciodată, pentru că el trebuie să fie acolo, să spună mereu prezent când educația o cere. Din gândurile generate de profilul profesorului, se nasc câteva întrebări:

1. Ce facem noi pentru a fi? Dăruim?
2. Ce putem dăruia noi, ca profesori?
3. Cum îi salvăm pe copii de pericolul telefoanelor, aceste arme de distrugere a atenției?
4. Mai este nevoie de noi, când AI are răspunsuri la tot?
5. Cât contează pentru noi elevul?

Voi încerca, sintetic, să reflectez asupra acestor întrebări.

În primul rând, profesorul trebuie să creadă cu toată ființa în profilul său și dincolo de ființă. Pendulând între „a avea” și „a fi”, profesorul trebuie să cugete adânc și să se ghideze mereu după coordonata lui „a fi”, pentru că de acolo începe Ființa. Pentru a putea construi caractere și oameni mari mai târziu din elevii care îi sunt încredințați, profesorul trebuie să sădească în ei, într-un mod nevăzut, intangibil, această sămânță a verbului „a fi”. Iar aceasta va rodi în timp și va aduce rod bun dacă este udată cu dragoste, cu empatie, cu sentimente adevărate care-i vor da copilului de azi, respectiv adultului de mâine, coloană verticală. Iar rodul bun duce la darul pe care noi l-am sadit în inima și în mintea copilului.

În al doilea rând, darurile pe care noi, profesorii, putem să le dăruim copiilor și nu numai, sunt nenumărate: formăm competențele copiilor, îndrumarea pas cu pas pe parcursul învățării, empatia, timpul acordat discuțiilor, exemplele de viață care au reprezentat depășiri ale limitelor, momente de ridicare a moralului, mentorat educațional și multe altele. Nu este o ordine prestabilită a acestor daruri, ci fiecare profesor alege care este darul de preț pentru elevii săi, într-un anumit moment. Adevărul este că darurile nu trebuie să înceteze niciodată. Ele se adapă din inima noastră care ar trebui să genereze mereu dragoste.

În altă ordine de idei, în contextul actual, când pericolul folosirii excesive a telefoanelor a devenit iminent, se impune implicarea atentă și vigilentă a profesorului în viața elevilor, ajutându-i pe aceștia să înțeleagă și să conștientizeze că folosirea excesivă a telefoanelor rupe contactul cu realitatea, cu comunicarea adevărată. Telefoanele au meritele lor, dar știrbesc din emoțiile și sentimentele ce pot fi dăruite direct. Profesorul adevărat trebuie să lupte cu atracția copiilor către telefoane, să se reinventeze pentru a-i capta și a-i captiva pe elevi cu conținuturi de învățare care să-i uimească și să-i ajute să conștientizeze că ei nu pot singuri să se formeze, doar de pe telefon. Interzicerea telefoanelor poate duce la frustrări din partea elevilor, dacă nu li se explică gradat, cu blândețe și cu convingere totodată că atenția lor poate fi distorsionată de folosirea excesivă a telefoanelor.

Copiii pot fi salvați de telefoane prin responsabilizarea lor: mâine

vor fi adulții care vor fi și ei îngrijorați de atenția altor copii, și-atunci vor căuta în trecut acele metode care i-au ajutat și pe ei. Și-atunci salvarea devine continuă. Ce le putem oferi, în schimb? Ateliere secvențiale de lectură, lucru în perechi, pe echipe, activități de proiect, provocări de memorie și de gândire critică, ateliere media, secvențe de recitări, de teatru, rebusuri și multe altele. Acestea sunt câteva dintre alternativele educaționale ce pot fi sugestii la nivelul disciplinei Limba și literatura română, cărora li se pot asocia alte repere didactice. Totul este să fii mereu acolo pentru elevi.

În plus, AI-ul poate oferi răspunsuri la tot. Da, așa este, dar depinde de cel care întreabă și cât respect de sine are cel care preia răspunsul fără să îl filtreze prin propria personalitate. Cu AI, facem pași simpli care nu ne formează oameni puternici, ci doar oameni de moment care par să ofere răspunsuri complexe unor întrebări ușoare, dar fără a se implica.

Un adult, probabil, are capacitatea de a filtra, de a diferenția virtualul de realitate, dar elevul trebuie să fie construit puternic pentru a crește responsabil, pentru a face pași siguri și pentru a avea o minte vigilentă, antrenată continuu, care să știe să găsească soluții, să se adapteze, să înțeleagă, să compare, să asocieze, să abstractizeze, să generalizeze, altfel spus, să aibă o gândire complexă. AI-ul folosit fără ghidajul profesorului poate știrbi personalitatea copilului: îi anulează empatia, emoțiile, nu-l provoacă să-și depășească limitele. Așadar, da, este nevoie mai mult ca oricând de profesor! Ca un străjer al educației de calitate, un erou al generației de azi.

Mai mult ca oricând, pentru profesor, elevul contează enorm. Este o relație intrinsecă, ce nu poate fi ruptă, nu poate fi explicată: se simte o legătură atunci când profesorul învață, ascultă, încurajează elevul. Indiferent de strategiile de abordare, profesorul face totul pentru elev. El nu se simte împlinit atunci când vede că nu a fost înțeles și se reinventează pentru elev. Sunt elevi și elevi, iar profesorul este unul. Și pentru fiecare în parte, profesorul trebuie să-și rupă din suflet și să dăruiască. Dăruim, pentru a fi cu adevărat dascăli.

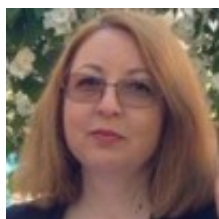
Se spune că profesorul este o lumină pentru mintea și pentru sufletul elevului. Luminează, arde, se consumă, se jertfește. Care este menirea lui? Știm cu toții: să-l salveze pe copil de întuneric, de neștiință. Și-atunci pun întrebarea: mai este profesorul Lumină? Lumină-Adevărată, binecuvântată, ce aduce rod bun sau Lumină - Artificială, generată de AI?

Să nu ne rutinăm! Cine crede că mai poate să lumineze, să o facă până ajunge la strălucire. Și de Acolo, de sus, Dumnezeu va vedea lumina pe care El a sădit-o și-i va spori binecuvântarea. Putem să o facem! Putem să luminăm! Să fim Lumină!

# Cauzele eșecului școlar și identificarea unor măsuri de prevenire a acestuia de către profesorii de limba și literatura română (Studiu)

De **Daniela Dumitrescu**, 7 februarie 2026

Liceul Economic Petre S. Aurelian, Slatina (Olt)



Unii elevi sunt implicați, au dorința de a învăța și de a se perfecționa, alții depun un efort pentru a ține pasul, însă există și elevi care pur și simplu renunță mult prea repede deoarece cred că nu vor reuși niciodată să aibă rezultate satisfăcătoare la limba și literatura română. Elevii nu trebuie să renunțe atunci când se confruntă cu dificultăți, ci trebuie învățați să găsească soluții și astfel să remedieze problemele cu care se confruntă. Elevii cu o orientare defetistă tind să atribuie eșecurile unor inadecvări personale. Adesea, aceștia nu prea se așteaptă să aibă reușite și tind să renunțe ușor și să evite provocările. Este recomandat ca ei să facă față frustrărilor și eșecului în mod constructiv, în sensul că trebuie să învețe din fiecare situație, problemă cu care se confruntă.

## Analiza teoretică a temei

Eșecurile școlare au cauze diverse: unele vizează elevul, altele școala, familia sau factorii generali specifici educației. Factorii care au ponderea cea mai mare sunt cei care vizează elevii.

În ceea ce privește cauzele ce țin de elev, pot fi menționate bolile organice, deficiențele fizice sau senzoriale, anumiți factori psihologici individuali. Unele malformații corporale sau deficiențe senzoriale pot da naștere unor complexe de inferioritate sau inhibiții ce pot genera o diminuare a potențialului intelectual sau diminuarea energiei psiho-nervoase. Atunci când nu se simt susținuți afectiv de către cei din jur, unii elevi devin suspicioși sau timorați în context școlar, așa că evită activitățile de grup, considerând că nu sunt doriți de către colegi. În astfel de cazuri, crizele de plâns, episoadele de agitație sau agresivitate verbală vor fi tot mai frecvente, iar tendința de izolare se va accentua.

Printre factorii psihologici individuali de origine endogenă care provoacă eșecul școlar pot fi menționați: deficiența mentală, tulburările din spectrul autist, hiperexcitabilitatea. Procesul de integrare și incluziune în care acești elevi cu dificultăți de învățare petrec câteva ore pe zi în clase este menit să-i pregătească pentru participarea la viața socială. Copiii cu dificultăți de învățare moderate tind să se descurce cât mai bine când li se oferă susținerea și instruirea suplimentară de care au nevoie. În astfel de cazuri, profesorii trebuie să apeleze la învățarea prin colaborare și activitățile de învățare de la colegi pentru a promova acceptarea

lor.

Specificul activității didactice cu aceste categorii de elevi obligă profesorul la o reconsiderare a strategiilor didactice, din perspectiva practicării unor metode eficiente care să determine realizarea sarcinilor de învățare în clasă. Se va asigura accesibilitatea cunoștințelor, prin claritate, coeziunea prezentării acestora, simplitatea sarcinilor de învățare, cu accent pe obiectivele urmărite.

Deficiența mentală presupune o diminuare a funcțiilor cognitive, ceea ce duce la reducerea semnificativă a competenței sociale a elevului, care va face față cu dificultate cerințelor vieții cotidiene. Copiii cu tulburări din spectrul autist se caracterizează printr-o profundă interiorizare a ideilor și a sentimentelor proprii, gândire necritică, activități stereotipe, reacții bizare. Hiperexcitabilitatea este cea care provoacă adesea crize de impulsivitate și, uneori, chiar reacții de abandon școlar. Copiii hiperemotivi au tendința de a reacționa intens și disproporționat la unele evenimente curente. Excitabilitatea crescută îi determină pe unii elevi să fie irascibili și să acorde unor situații școlare valențe afective exagerate. În situații de conflict și de frustrare severe, acești elevi sunt predispuși la anumite stări depresive sau de șoc, care îi vor dezorganiza sau inhiba sub raport intelectual și volițional. Astfel de copii pot dezvolta o stare de insecuritate, anxietate atunci când părinții exercită o autoritate agasantă sau agresivă, care descurajează nevoia lor de comunicare sinceră cu părinții.

Factorii școlari care pot determina apariția insuccesului școlar sunt: rigiditatea ritmurilor de învățare, diferențele semnificative existente între profesori în ceea ce privește nivelul exigenței, abordările educative de tip exclusiv frontal ce presupun ignorarea particularităților psihologice individuale, numărul mare de elevi dintr-o clasă, eterogenitatea clasei de elevi, stilurile didactice deficitare, organizarea și funcționarea deficitară a zilei de școală.

Activitatea de înlăturare a eșecului școlar este mai dificilă decât cea de prevenire și constă în elaborarea unor strategii de abordare diferențiată și individualizată a elevilor care se confruntă cu eșecul școlar. Pentru a fi puse în aplicare aceste strategii, este recomandat ca particularitățile psihologice individuale ale elevilor să fie foarte bine cunoscute, pentru a fi identificate acele aspecte psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăți școlare. Procesul de predare-învățare diferențiat se poate face ținând cont de ritmul intelectual al elevilor și abilitățile comunicaționale, stilul de lucru al acestora, rezistență la efortul de durată, nevoile lor cognitive.

În cazul elevilor predispuși la eșec școlar, un rol important îl au succesele și recompensele deoarece dezvoltă inițiativele acestora și le sporesc încrederea în propriile posibilități. Este important ca profesorul să dozeze dificultățile sarcinilor propuse elevilor, astfel încât aceștia să fie dispuși să le abordeze fără teamă.

De regulă, succesul școlar are o pronunțată dimensiune intelectuală și motivațională, acesta neputând fi obținut de către elevii care nu și-au dezvoltat judecata critică, nu au curiozitatea de a cerceta, de a afla detalii noi. Elevii dezinteresați de aspecte noi, cu o atitudine pasivă nu dispun de acele premise psihologice ce alcătuiesc baza activității intelectuale de învățare. În cazul copiilor cu nereușite școlare, este periculos și fenomenul suprasocilității întrucât generează stări subiective penibile, specifice oboselii cronice. Aceștia trebuie să organizeze cât mai eficient timpul zilnic de lucru, să adapteze ritmul de muncă intelectuală, să alterneze

activitățile abstracte cu cele recreative.

**Limba și literatura română** este o disciplină de învățământ ce are un rol important în contextul general al instruirii elevilor. Planificarea activității la această disciplină trebuie să aibă la bază anumite obiective specifice care să vizeze anumite măsuri ce se impun a fi luate în vederea însușirii cunoștințelor de bază. În acest context, al eșecului școlar, conceperea desfășurării lecției este indicat să aibă în vedere implicarea elevilor ce se confruntă cu dificultăți de învățare, care trebuie să fie permanent încurajați.

Profesorii de limba și literatura română (și nu numai) trebuie să adapteze conținutul la capacitățile intelectuale, emoționale, afective, nivelului de educație, interesele elevilor din clasele la care predau. În general, este indicat ca profesorii de limba și literatura română:

- să asigure o atmosferă de lucru propice asimilării informațiilor;
- să informeze elevii asupra fenomenului literar românesc și universal;
- să utilizeze metode activ-participative;
- să esențializeze conținutul care ar trebui însușit de către elevi;
- să adapteze metodele la cerințele didactice ale instruirii elevilor;
- să dezvolte interesul pentru spectacolele de teatru, cu scopul largirii posibilităților de educație.

Reușita învățării depinde, într-o oarecare măsură, de ingeniozitatea cu care profesorul de limba și literatura română știe să concentreze pe parcursul activității întreaga capacitate de efort a elevilor. Acesta trebuie să capteze atenția elevilor și să determine dorința acestora de a asimila cunoștințele predate. Calitatea prezentării conținuturilor și a sarcinilor de învățare influențează procesul instructiv-educativ. Profesorii de română pot ajuta elevi să asimileze mai ușor cunoștințele prin confecționarea unor materiale didactice precum hărți literare, scheme, tabele sinoptice etc. Se recomandă, de asemenea, dialogul permanent, sugestiile și îndemnurile care-i pot ajuta pe elevi să nu renunțe atunci când se confruntă cu dificultăți.

Eșecul școlar poate fi prevenit printr-o serie de măsuri cu caracter general precum: asigurarea unor resurse materiale și umane corespunzătoare unui învățământ eficient, dotarea școlilor cu echipamente moderne, programe școlare adecvate, asigurarea unui climat școlar stimulator, stabilirea unui parteneriat între școală și familie, asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, proiectarea unor acțiuni eficiente de orientare școlar-profesională. În planul instruirii, diferențele dintre elevi, oricât de variate ca natură și de mari ca număr, se exprimă prin comportamente instructionale coerente și controlabile.

Problema asigurării reușitei școlare a elevilor devine mai ales o problemă de intensificare a ritmului învățării elevilor cu ritm scăzut de învățare, de corectare a erorilor și a lacunelor instructionale anterioare și de prevenire a erorilor noi. Pedagogia modernă presupune străduință din partea tuturor cadrelor didactice de a determina eficacitatea generală a instruirii, de a proiecta și desfășura procesul de învățământ astfel încât elevii să evolueze.

## Concluzie

În vederea prevenirii eșecului școlar, se recomandă ca profesorii de limba și literatură română să aibă în vedere următoarele măsuri:

- Luarea în considerare a particularităților individuale ale elevilor și adaptarea conținutului în cazul elevilor care e confruntă cu dificultăți de învățare;
- Esențializarea cunoștințelor care ar trebui să fie însușite de elevi predispuși la eșec școlar;
- Asigurarea unui climat de interes, de motivație;
- Analiza săptămânală sau lunară a randamentului școlar, urmată de stabilirea unor măsuri care să ducă la prevenirea eșecului și la îmbunătățirea situației elevilor, diminuarea sau chiar eliminarea eșecului școlar;
- Realizarea unor activități didactice diferențiate;
- Dirijarea discretă a lecturii;
- Diminuarea prelegerilor sau înlocuirea acestora cu debaterile, care vor da lecțiilor un caracter activ, participative, atractiv;
- Realizarea unor meditații suplimentare cu elevii predispuși la eșec școlar.

## Bibliografie

Bărboi, C., Ionescu, C., Lăzărescu, G. Negreț, I. (1983). *Metodica predării limbii și literaturii române în liceu*, București: Didactică și Pedagogică

Cosmovici, A., Iacob, L. (2005). *Psihologie școlară*, Iași: Polirom

Harwood, R., Miller, S., Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*, Iași: Polirom

Joița, E. (1998). *Eficiența instruirii*, București: Didactică și Pedagogică R.A.

Parfene, C. (1999). *Metodica studierii limbii și literaturii în școală*, Iași: Polirom

Postelnicu, C. (2002). *Fundamente ale didacticii școlare*, București: Aramis Print srl

# Practica pedagogică la grădiniță – între emoție, provocare și formare profesională

De **Tudor Daniel Pavelea**, 11 februarie 2026

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Bistrița-Năsăud (Bistrița-Năsăud)



Practica pedagogică desfășurată în învățământul preșcolar reprezintă una dintre cele mai importante etape în formarea inițială a viitorilor educatori și învățători. Dincolo de planuri de

activitate, fișe și evaluări, această experiență oferă elevilor ocazia de a intra în contact direct cu realitatea educațională, cu ritmul copiilor și cu responsabilitățile autentice ale cadrului didactic. Articolul prezintă o analiză sintetică a reflecțiilor formulate de elevii din clasa a XI-a I în urma desfășurării practicii pedagogice la grădiniță. Scopul demersului este de a evidenția modul în care experiența practică contribuie la formarea competențelor didactice, socio-emoționale și reflexive ale viitorilor educatori și învățători. Pe baza fișelor de reflecție, sunt analizate trăirile elevilor, activitățile apreciate, dificultățile întâmpinate, achizițiile profesionale dobândite și intențiile de dezvoltare pentru practica ulterioară la ciclul primar. Rezultatele evidențiază importanța învățării experiențiale, a reflecției pedagogice ghidate și a mentoratului în formarea inițială a cadrelor didactice, precum și necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare, management al clasei și autoreglare emoțională. Concluziile subliniază rolul practicii pedagogice ca pilon esențial în construirea identității profesionale și în asigurarea continuității formării între nivelurile de învățământ.

### **Practica pedagogică - o experiență trăită intens**

Analiza fișelor de reflecție evidențiază faptul că majoritatea elevilor au perceput practica pedagogică la grădiniță ca fiind plăcută sau foarte plăcută, chiar dacă, în anumite situații, aceasta a fost descrisă ca solicitantă sau dificilă, dar utilă. Emoțiile resimțite - de la entuziasm și curiozitate până la nesiguranță și teamă - fac parte dintr-un proces firesc de formare profesională.

Elevii au subliniat că interacțiunea directă cu copiii i-a ajutat să înțeleagă mai bine specificul muncii educatoarei și importanța implicării constante, a răbdării și a adaptabilității.

### **Activitățile preferate - învățarea prin implicare**

În ceea ce privește activitățile desfășurate, reflecțiile elevilor arată o preferință clară pentru:

- activitățile de DLC, datorită dialogului cu copiii și interesului manifestat de aceștia;
- activitățile de DPM, apreciate pentru dinamism, chiar dacă au presupus un efort organizatoric mai mare;
- activitățile DEC, care au permis exprimarea liberă a copiilor;
- jocurile didactice și activitățile de tip ALA, considerate eficiente pentru învățarea prin joc.

Elevii au remarcat importanța materialelor didactice atractive, a tranzițiilor și a metodelor interactive în menținerea atenției copiilor.

### **Dificultăți întâlnite - lecții esențiale de practică**

Printre cele mai frecvente dificultăți semnalate, se numără:

- menținerea atenției copiilor pe durata activităților;
- gestionarea emoțiilor proprii în fața grupului;
- explicarea clară a sarcinilor;
- controlul grupului în contexte mai solicitante (ex. sala de sport).

Modul în care elevii au gestionat aceste situații reflectă o abordare matură și reflexivă: utilizarea unui ton calm, adaptarea ritmului activităților, introducerea jocurilor scurte și reluarea explicațiilor

atunci când a fost necesar. Aceste experiențe au contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor de autoreglare și comunicare didactică.

### **Ce au învățat elevii din această practică**

Din reflecțiile formulate reiese clar că practica pedagogică a avut un impact formativ real. Elevii consideră că au învățat:

- să comunice mai eficient cu copiii;
- să manifeste răbdare, empatie și autocontrol;
- să găsească echilibrul dintre fermitate și blândețe;
- să conștientizeze importanța pregătirii riguroase a activităților.

Totodată, elevii au realizat că o activitate nu trebuie să fie perfectă pentru a fi reușită, ci să fie adaptată nevoilor copiilor și să mențină interesul acestora.

### **De la grădiniță la școală - transferul reflecției**

Un element valoros al fișelor de reflecție îl reprezintă formularea intențiilor pentru practica viitoare la școală. Elevii își propun:

- să fie mai atenți la propriul comportament didactic;
- să observe strategiile utilizate de cadrele didactice;
- să aplice tehnici eficiente de captare a atenției;
- să manifeste fermitate și claritate în relația cu elevii.

Aceste intenții demonstrează capacitatea elevilor de a transfera experiențele din grădiniță către un nou context educațional și de a-și construi treptat identitatea profesională.

### **Autoevaluarea - un exercițiu de onestitate profesională**

Majoritatea elevilor s-au autoevaluat cu note între 9 și 10, argumentând prin implicarea constantă, progresul realizat și dorința de perfecționare. Autoevaluarea este realistă și reflectă o atitudine responsabilă față de propria formare, dar și conștientizarea faptului că procesul de învățare este continuu.

### **Implicații educaționale**

Analiza reflecțiilor elevilor evidențiază o serie de implicații educaționale relevante atât pentru formarea inițială a viitorilor educatori și învățători, cât și pentru organizarea și optimizarea practicii pedagogice.

În primul rând, practica pedagogică la grădiniță confirmă valoarea învățării experiențiale ca pilon central al formării profesionale. Contactul direct cu copiii, implicarea activă în activități și confruntarea cu situații reale de clasă facilitează dezvoltarea competențelor didactice într-un mod autentic, profund și durabil. Elevii învață prin acțiune, reflecție și ajustare continuă, proces esențial pentru construirea unei identități profesionale solide.

În al doilea rând, reflecțiile subliniază rolul major al reflecției pedagogice ghidate. Fișa de reflecție se dovedește a fi un instrument valoros de autoreglare a învățării și de conștientizare a propriului parcurs formativ. Prin analizarea experiențelor trăite, elevii își identifică punctele forte, limitele și nevoile de dezvoltare, pregătindu-se pentru contexte educaționale mai complexe, precum practica la ciclul primar.

De asemenea, dificultățile frecvent menționate - gestionarea

atenției copiilor, controlul emoțiilor, claritatea explicațiilor – indică necesitatea unei pregătiri progresive pentru managementul clasei. Aceste aspecte evidențiază importanța mentoratului, a feedbackului constructiv și a sprijinului constant oferit de cadrele didactice coordonatoare, în vederea consolidării competențelor pedagogice.

Un alt aspect relevant îl constituie dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. Răbdarea, empatia, autocontrolul și capacitatea de a crea un climat pozitiv apar constant în reflecțiile acestora, confirmând faptul că formarea cadrelor didactice trebuie să vizeze nu doar competențe metodice și cognitive, ci și dimensiunea relațională și emoțională a actului educațional.

Nu în ultimul rând, practica pedagogică favorizează transferul competențelor între niveluri de învățământ. Intențiile formulate de elevi pentru practica la școală demonstrează capacitatea acestora de a valorifica experiențele dobândite în grădiniță și de a le adapta la un nou context educațional, evidențiind continuitatea și coerența procesului de formare profesională.

### Concluzii

Practica pedagogică la grădiniță a reprezentat pentru elevii clasei a XI-a I mai mult decât o etapă obligatorie din parcursul școlar: a fost o experiență de formare autentică, cu impact profund asupra dezvoltării personale și profesionale. Reflecțiile elevilor evidențiază nu doar achiziții didactice concrete, ci și o maturizare progresivă a modului de a gândi actul educațional.

Prin confruntarea cu situații reale de clasă, elevii au învățat să își gestioneze emoțiile, să comunice eficient, să fie flexibili și să îmbine fermitatea cu empatia. Totodată, formularea intențiilor pentru practica viitoare la școală demonstrează capacitatea acestora de a reflecta critic asupra propriei experiențe și de a-și construi conștient traseul profesional.

În acest context, practica pedagogică, susținută de reflecție și mentorat, devine un instrument esențial în formarea inițială a cadrelor didactice, contribuind la dezvoltarea unor profesioniști responsabili, reflexivi și adaptați realităților educaționale actuale.

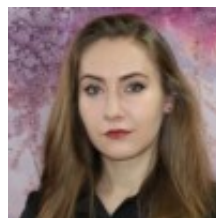
### Bibliografie

1. Bocoș, M. (2017). Instruirea interactivă. Editura Polirom.
2. Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
3. Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson Education.
4. Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511815355
5. Pânișoară, I.-O. (2019). Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Editura Polirom.
6. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

## Elemente de metodică a predării educației religioase în grădiniță

De **Elena-Loredana Ghiță**, 12 februarie 2026

Grădinița cu Program Prelungit Sfânta Tatiana, Craiova (Dolj)



Educația religioasă în cadrul învățământului preșcolar ocupă un loc aparte în ansamblul demersului educațional, contribuind la formarea personalității copilului prin cultivarea valorilor morale, a dimensiunii afective și a unei prime deschideri spre transcendență. Specificul acestei etape de vârstă impune o abordare pedagogică particulară, în care accentul nu cade pe transmiterea unor cunoștințe teologice formale, ci pe formarea treptată a unei atitudini interioare bazate pe respect, iubire, empatie și deschidere către valorile spirituale fundamentale.

În literatura de specialitate, educația religioasă este definită drept un proces formativ care are ca scop dezvoltarea dimensiunii spirituale a copilului, în sensul construirii unei relații de încredere și afecțiune față de Dumnezeu, a asumării valorilor morale creștine și a formării unei conduite etice adecvate. La această vârstă fragedă, copilul este extrem de receptiv la stimuli afectivi, simbolici și narativi, ceea ce creează un cadru favorabil pentru integrarea unor practici educaționale cu încărcătură spirituală și morală profundă.

Obiectivele educației religioase în educația timpurie trebuie formulate în acord cu nivelul de dezvoltare psihologică, cognitivă și afectivă al copilului preșcolar. Acestea se referă în principal la dezvoltarea sentimentului religios prin activități care implică trăirea unei relații de apropiere față de Dumnezeu, manifestată prin rugăciune, cântec, gest simbolic și poveste biblică; la promovarea valorilor morale fundamentale: bunătate, sinceritate, generozitate, iertare, ascultare și respect față de ceilalți; la cultivarea unei atitudini de apartenență la o comunitate de credință, prin participarea activă la momentele religioase organizate în grupul de copii; dar și la formarea unui comportament prosocial și a unei conduite morale reflectate în fapte concrete și în relaționarea pozitivă cu ceilalți.

Dezvoltarea dimensiunii spirituale în copilărie este susținută de studiile recente care evidențiază faptul că, încă de la vârste fragede, copiii pot manifesta o formă rudimentară de gândire religioasă, concretizată prin intuiții simbolice, afectivitate sporită și deschidere către povestiri cu tematică morală și spirituală. Această receptivitate naturală trebuie valorificată printr-o abordare pedagogică blândă, empatică și ludică, în care copilul să se simtă în siguranță și acceptat.

Educația religioasă la vârsta preșcolară nu urmărește impunerea unor dogme, ci favorizarea unui proces interior de dezvoltare morală, afectivă și relațională. În acest sens, este esențial ca

obiectivele să fie formulate în termeni de atitudini și comportamente, mai degrabă decât de achiziții cognitive. De exemplu, în loc să se urmărească „cunoașterea numelui celor patru evangheliști”, este mai potrivit să se urmărească „manifestarea interesului pentru ascultarea poveștilor despre viața lui Iisus și despre faptele bune ale altor persoane”.

Obiectivele enunțate trebuie să fie formulate într-un limbaj accesibil, dar totodată să respecte coerența și specificul curricular. Ele nu trebuie să fie confundate cu scopuri didactice rigide, ci orientate spre formarea unui cadru de dezvoltare personală și spirituală în care copilul este susținut, valorizat și încurajat să crească armonios.

Conceperea obiectivelor educației religioase trebuie să pornească de la nevoile copilului și de la sensul profund al educației ca proces de formare integrală. Astfel, obiectivele educației religioase în educația timpurie se situează într-o zonă de interferență între educația morală, cea afectivă și cea spirituală, contribuind la formarea unui fundament de valori și atitudini care vor susține dezvoltarea copilului pe termen lung. Este vorba despre o educație „cu suflet”, în care accentul cade pe trăirea personală, pe relaționare și pe conturarea unei perspective pozitive asupra vieții și a celorlalți.

Conținuturile educației religioase adresate copiilor de vârstă preșcolară trebuie să reflecte în mod fidel particularitățile dezvoltării cognitive, afective și morale specifice acestei etape. Vârsta preșcolară este caracterizată de o gândire concret-intuitivă, de o puternică implicare afectivă și de o receptivitate crescută la modele și exemple, ceea ce determină o abordare pedagogică specifică, cu accent pe simplitate, simbol, emoție și experiență trăită. Educatorul, în acest proces, nu este doar un transmitător de informații, ci un model viu de comportament și atitudine religioasă, capabil să inspire, să protejeze și să formeze sufletele în devenire ale copiilor.

Selecția conținuturilor religioase presupune evitarea abstractizărilor teologice și a detaliilor dogmatice, în favoarea transmiterii unor valori morale, simboluri religioase simple și povestiri biblice relevante, toate prezentate într-un cadru afectiv și jucăuș. Conținuturile trebuie să favorizeze formarea unui comportament moral incipient, dezvoltarea empatiei, respectului și responsabilității față de ceilalți și față de divinitate.

Predarea religiei în grădiniță presupune un demers didactic adaptat particularităților specifice vârstei preșcolare, marcate de o gândire concret-intuitivă, o afectivitate intensă și o motivație intrinsecă pentru descoperire și interacțiune. Metodica educației religioase trebuie să valorifice aceste caracteristici prin metode intuitive, ludice, simbolice și afectiv-participative, care favorizează interiorizarea valorilor morale și spirituale.

### **Principii metodologice fundamentale în predarea religiei la vârsta preșcolară**

Educația religioasă la vârsta timpurie nu poate fi concepută ca un proces de simplă transmitere de informații sau de concepte dogmatice abstracte. Dimpotrivă, aceasta trebuie să fie înțeleasă ca o formă de formare holistică, care implică toate dimensiunile personalității copilului: cognitivă, afectivă, morală, socială și spirituală. Având în vedere caracteristicile psihologice ale copilului preșcolar receptivitatea afectivă crescută, gândirea concret-intuitivă, dependența de contextul imediat și capacitatea

de învățare prin imitație și joc predarea religiei trebuie să se fundamenteze pe un set de principii metodologice specifice, adaptate nevoilor și posibilităților copilului.

#### *Principiul afectivității*

Afectivitatea reprezintă un element central în structura personalității copilului preșcolar. La această vârstă, învățarea este profund influențată de tonul emoțional al interacțiunilor educative. Copilul învață bine doar într-un mediu în care se simte în siguranță, iubit, ascultat și valorizat. În predarea religiei, acest principiu devine și mai relevant, întrucât valorile transmise (iubirea, iertarea, compasiunea, bunătatea) sunt în mod intrinsec afective. Conform lui Stan „educația religioasă trebuie să aibă la bază un climat emoțional pozitiv, în care copilul să simtă că Dumnezeu este un prieten, nu o autoritate punitivă”. Așadar, în orice demers educațional cu conținut religios, cadrul didactic trebuie să manifeste empatie, răbdare, blândețe și respect față de ritmul propriu al fiecărui copil. Cuvintele rostite trebuie să fie însoțite de un ton cald, mimică prietenoasă și gesturi de încurajare, care să susțină încrederea copilului în sine și în mesajul transmis. Poveștile religioase cu final pozitiv, activitățile care cultivă recunoștința, momentele de rugăciune ghidată, cântecele despre iubirea divină toate acestea sunt exemple concrete prin care se operationalizează principiul afectivității în educația religioasă preșcolară. De asemenea, climatul emoțional creat de cadrul didactic se reflectă în capacitatea copilului de a se deschide spre trăiri spirituale. Dacă educatorul exprimă autentică reverență față de valorile religioase, copilul va fi stimulat să le asimileze nu prin teamă, ci prin admirație și afecțiune.

#### *Principiul activ-participativ*

Copilul nu este un simplu receptor pasiv al educației, ci un participant activ, capabil să exploreze, să interacționeze, să întrebe, să creeze și să-și exprime opiniile. Joița afirmă că „predarea religiei înseamnă a-l ajuta pe copil să-și construiască propriile răspunsuri la întrebările despre sens, valoare, bine și rău, nu a-i impune răspunsuri predefinite”. Metodologia educației religioase trebuie să creeze contexte de învățare care activează curiozitatea naturală a copilului, stimulează inițiativa și oferă oportunități de explorare personală. Această abordare presupune renunțarea la transmiterea unilaterală a cunoștințelor în favoarea unor situații didactice interactive, în care copilul „descoperă” sensurile religioase prin experiență directă, simbolică și afectivă.

#### *Principiul ludic*

Jocul este activitatea dominantă la vârsta preșcolară, fiind nu doar un mijloc de divertisment, ci principalul mod prin care copilul cunoaște lumea, învață reguli sociale și își structurează gândirea. Cu atât mai mult, în educația religioasă, jocul devine o punte esențială între mesajul spiritual și capacitatea de înțelegere a copilului. Așa cum subliniază Cucos, „abordarea religiei prin joc înseamnă a aduce valorile morale în spațiul firesc al copilului, acolo unde acestea pot fi trăite, nu doar enunțate”. Jocul, în acest context, nu este o activitate auxiliară, ci devine mediu principal de transmitere și interiorizare a conținuturilor religioase. Copilul experimentează, exersează, exprimă și recreează valorile într-un mod firesc, personal și profund.

Aplicarea acestor trei principii afectivitate, participare activă și ludicitate nu presupune compartimentarea artificială a activităților educaționale, ci dimpotrivă, o integrare armonioasă a

conținuturilor religioase în viața de zi cu zi a grădiniței.

Educatorul care respectă aceste principii nu impune credințe, ci creează ocazii de întâlnire autentică cu valorile spirituale. El nu cere copilului să repete formule, ci îl invită să le trăiască. Nu evaluează credința, ci sprijină formarea unei atitudini deschise, sensibile și respectuoase față de sacru.

În acest sens, predarea religiei în grădiniță trebuie să fie o educație a inimii, a simțirii și a conștientizării emoționale și morale, în care copilul se simte iubit, liber să exploreze și încurajat să trăiască valorile în mod firesc, nu constrâns.

Educația religioasă nu trebuie să fie percepută ca o activitate separată, ci ca un fir conductor integrat în întreaga viață educațională a grădiniței. Potrivit lui Timiș integrarea valorilor religioase în rutina zilnică asigură o internalizare profundă a acestora, prin repetare, exemplu și aplicare concretă.

Metodica educației religioase în grădiniță presupune o abordare complexă, flexibilă și profund adaptată particularităților de dezvoltare ale copilului preșcolar. Metodele utilizate povestirea, jocul religios, activitățile plastice și muzicale, conversația morală și integrarea religiei în viața cotidiană contribuie, în mod complementar, la formarea unei conduite morale și la dezvoltarea dimensiunii spirituale a copilului.

Rolul educadorului este de a crea un mediu educativ cald, afectiv și deschis, în care copilul să se simtă în siguranță, valorizat și capabil să exploreze în mod autentic și personal universul valorilor religioase. Doar printr-o astfel de abordare educația religioasă la vârsta timpurie își poate atinge scopul fundamental: formarea unui om bun, empatic și deschis către sine, către ceilalți și către divinitate.

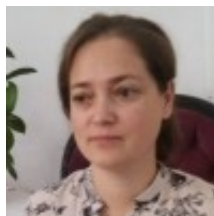
### Bibliografie

1. Jinga I. (2008). Educația și viața cotidiană (ediția a II-a, revăzută și adăugită), publicată la Editura Didactică și Pedagogică, p.212.
2. Stan L. (2014). Pedagogia preșcolarității și școlarității mici, Editura Polirom, Iași, p.36.
3. Fowler J.W. (1981). Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, p.135
4. Timiș V. (2015). Bisericii prin educație în epoca contemporană, Presa Universitară Clujeană, p.39.
5. Joița E. (2002). Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie, Editura Polirom, Iași, p.87
6. Cucoș C. (2016) Pedagogie, Editura Polirom, Iași, p.102.

## Dezvoltarea graduală a cunoștințelor și deprinderilor în învățământul primar

De **Magdalena Marchidan**, 13 februarie 2026

Școala Gimnazială Nr. 1, Orbeni (Bacău)



Fie că vorbim despre învățarea unei limbi străine, stăpânirea unui instrument muzical, învățarea scrierii sau a citirii, dezvoltarea graduală a competențelor nu este un eveniment liniar, ci un proces complex, etapizat. În psihologie și pedagogie, acest concept este fundamentat pe ideea că nicio abilitate complexă nu se naște „peste noapte”. Educația nu este un eveniment spontan, ci un proces minuțios de construcție. În învățământul primar, această construcție urmează principiul gradualității, transformând curiozitatea nativă a copilului în competențe solide. Așa cum afirma Jean Piaget, „inteligența organizează lumea organizându-se pe sine însăși” (Piaget, 1965).

La vârsta de 6-11 ani, creierul copilului trece prin transformări majore, iar forțarea unor etape poate duce la demotivare sau la „goluri” în cunoștințe care vor fi greu de umplut ulterior. Dezvoltarea cunoștințelor și a deprinderilor urmează un traseu care transformă curiozitatea naturală în competențe academice structurate. Această evoluție nu este un salt, ci o scară pe care elevul o urcă treaptă cu treaptă.

Conform lui Jean Piaget, copiii din clasele primare se află în stadiul operațiilor concrete. Dezvoltarea gradată înseamnă că nu putem preda concepte matematice abstracte fără a folosi mai întâi obiecte palpabile (bețișoare, jetoane). Spre exemplu, întâi numărăm merele (concret), apoi desenăm puncte (reprezentare grafică), și abia la final scriem cifra 5 (abstract).

Cititul, scrisul și calculul elementar sunt deprinderi care se dezvoltă prin repetiție gradată.

- Etapa de descifrare: Copilul depune efort intens pentru a identifica literele și a le uni în sunete.
- Etapa de fluentă: Citirea devine mai rapidă, dar atenția este încă pe pronunție.
- Etapa de înțelegere: Citirea devine automată, permițând creierului să se concentreze pe sensul textului.

Al doilea pilon al dezvoltării gradate este sprijinul oferit de cadrul didactic în momentele critice ale învățării. Aici intervine conceptul lui Lev Vygotsky, „Zona Proximei Dezvoltări”, care susține că „ceea ce copilul poate face astăzi cu ajutor, va putea face singur mâine” (Vygotsky, 1971). În învățământul primar, profesorul acționează ca o „schelă” oferind structura necesară pentru ca elevul să treacă de la descifrarea silabelor la lectura fluentă. Odată ce deprinderile de bază sunt automatizate, resursele cognitive sunt eliberate pentru procese superioare, precum analiza critică sau sinteza.

În final, gradualitatea este susținută de o metodică riguroasă. În pedagogia românească, Constantin Cucoș subliniază că învățarea trebuie să respecte principiul sistematizării și continuității, asigurând trecerea de la cunoscut la necunoscut și de la simplu la complex (Cucoș, 2014). Această abordare previne apariția lacunelor care, în clasele gimnaziale, ar putea bloca evoluția elevului. Deprinderile formate acum – de la ortografie la

rezolvarea de probleme – devin instrumente fundamentale pentru autonomia de mai târziu.

În concluzie, dezvoltarea cunoștințelor în învățământul primar este un parcurs guvernat de răbdare și rigoare. Respectarea ritmului natural de învățare și consolidarea fiecărei trepte asigură nu doar acumularea de informații, ci formarea unei minți capabile să rezolve probleme. Așa cum demonstrează marii pedagogi citați, în educație, drumul cel mai scurt către performanță este cel care respectă toți pașii necesari, oferindu-i copilului siguranța că fiecare nouă cucerire intelectuală se sprijină pe un fundament stabil.

*De ce este periculoasă „săritura” peste etape?*

Dacă un copil nu și-a format corect deprinderea de a scrie literele (motricitate fină), el va întâmpina dificultăți majore în clasa a IV-a când va trebui să redacteze compuneri complexe. Efortul său va fi consumat de actul scrierii, în loc să fie canalizat către creativitate și structura textului. Dezvoltarea graduală ne asigură că bazele sunt suficient de solide pentru a susține structuri mai grele.

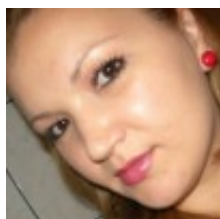
### **Bibliografie**

1. Bruner, J. S. (1970). Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Cucos, C. (2014). Pedagogie. Iași: Editura Polirom.
3. Piaget, J. (1965). Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică.
4. Vygotsky, L. S. (1971). Gândire și limbaj. București: Editura Didactică și Pedagogică.

## **Tehnici teatrale utilizate la orele de limba și literatura română în gimnaziu – reflecții pe baza experienței la clasă**

De **Mihaela Neagu**, 20 februarie 2026

Școala Gimnazială Nr. 1, Livezi (Bacău)



În activitatea mea didactică la gimnaziu, am constatat că una dintre cele mai mari dificultăți întâmpinate de elevi la orele de limba și literatura română este lipsa interesului pentru textul literar, în special pentru lectura integrală și pentru analiza acestuia. De multe ori, elevii percep operele literare ca fiind abstracte sau greu de înțeles, iar participarea lor la discuții este redusă.

Pornind de la această realitate, am căutat modalități prin care să transform ora de limba română într-un spațiu mai atractiv și mai apropiat de universul elevilor. Integrarea tehnicilor teatrale în demersul didactic s-a dovedit o soluție eficientă, cu efecte vizibile asupra implicării elevilor și asupra calității actului de învățare.

De ce tehnici teatrale? Din experiența proprie, am observat că elevii reacționează pozitiv atunci când sunt puși în situația de a acționa, nu doar de a asculta. Teatrul oferă această posibilitate, îmbinând limbajul verbal cu expresia corporală, emoția și creativitatea. Prin dramatizare și joc de rol, textul literar devine accesibil, iar elevii ajung să îl înțeleagă prin trăire directă.

### **Tehnici teatrale aplicate la clasă – exemple concrete**

#### **1. Jocul de rol – apropierea de textul epic**

Jocul de rol este una dintre tehnicile pe care le-am utilizat constant, datorită accesibilității sale și a impactului imediat asupra elevilor. Exemplu din activitatea la clasă: La studiul basmului „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă, am împărțit clasa în grupuri, fiecare primind o scenă reprezentativă. Elevii au avut libertatea de a-și adapta replicile, respectând însă esența textului.

În urma activității, elevii au identificat mult mai ușor trăsăturile personajelor, iar discuțiile despre relația dintre Harap-Alb și Spân au fost mai argumentate și mai nuanțate decât în cazul unei analize clasice. Am remarcat implicarea activă a elevilor mai timizi, care, în cadrul grupului, au reușit să se exprime cu mai multă încredere.

#### **2. Improvizația – stimularea creativității și a exprimării orale**

Improvizația a fost utilizată în special la studiul textelor dramatice și al schițelor. Exemplu: După lectura unei schițe de I.L. Caragiale, le-am propus elevilor să improvizeze un dialog între personaje, plasându-le într-un context contemporan (școală, rețele sociale). Această activitate a facilitat înțelegerea comicului de limbaj și de situație și a contribuit la dezvoltarea fluenței verbale. Elevii au manifestat entuziasm și au demonstrat o bună capacitate de adaptare a limbajului la context.

#### **3. Lectura expresivă – înțelegerea mesajului poetic**

Lectura expresivă a fost integrată frecvent în lecțiile de poezie, mai ales la clasele de a V-a și a VI-a. Exemplu: Elevii au fost invitați să citească aceleași versuri folosind stări emoționale diferite. Ulterior, am discutat despre modul în care intonația și mimica influențează mesajul transmis. Am constatat că elevii au reușit să identifice mai ușor imaginile artistice și sentimentele exprimate de eul liric, comparativ cu o abordare strict teoretică.

#### **4. Teatrul forum – reflecție și educație morală**

Teatrul forum a fost utilizat în special pentru textele care presupun conflicte morale. Exemplu: Pornind de la un text narativ studiat, elevii au pus în scenă conflictul principal, iar colegii au fost invitați să intervină și să propună alte soluții pentru personaj. Activitatea a generat dezbateri constructive și a contribuit la dezvoltarea gândirii critice și a capacității de argumentare.

### **Rezultate observate**

Aplicarea constantă a tehnicilor teatrale a condus, din experiența mea, la:

- creșterea interesului pentru lectură;
- participare activă la ore;
- îmbunătățirea exprimării orale;
- dezvoltarea spiritului de echipă;
- reducerea anxietății legate de evaluare.

Elevii au început să perceapă ora de limba română ca pe un spațiu al dialogului și al creativității, nu doar ca pe o disciplină teoretică.

Experiența didactică personală demonstrează că tehnicile teatrale reprezintă un instrument eficient în predarea limbii și literaturii române la gimnaziu. Acestea facilitează învățarea activă, cresc motivația elevilor și contribuie la formarea competențelor de comunicare. Integrarea teatrului în actul didactic nu presupune performanță artistică, ci deschidere, creativitate și adaptare la nevoile reale ale elevilor.

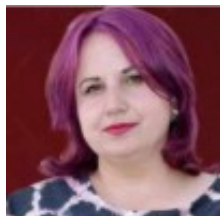
### Bibliografie

- Boal, A. (2005). Teatrul opriștilor. București: Nemira.
- Cucos, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
- Oprea, C. (2009). Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Pamfil, A. (2006). Limba și literatura română în gimnaziu. Cluj-Napoca: Paralela 45.
- Stanislavski, C. (2013). Munca actorului cu sine însuși. București: Nemira.

## Iubire și sacrificiu în literatura română – repere comparative și valențe formative

De **Elena-Lăcrămioara Pricop**, 22 februarie 2026

Scoala Profesională, Mogoșești (Iași)



Tema iubirii, asociată frecvent cu ideea sacrificiului, reprezintă una dintre constantele fundamentale ale literaturii române. De la creația populară la romanul modern, iubirea nu este doar un sentiment, ci o experiență existențială complexă, o probă morală și, adesea, o formă de cunoaștere. Sacrificiul care o însoțește capătă sensuri diferite în funcție de epocă, mentalitate și viziune artistică, reflectând transformările profunde ale societății și ale sensibilității umane.

Analiza comparativă a unor cupluri reprezentative din literatura română – Ana și Manole din „Mănăstirea Argeșului”, Ion și Florica din „Ion”, Vitoria și Nechifor Lipan din „Baltagul”, Ela și Ștefan Gheorghidiu din „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, Polina și Birică din „Moromeții”, precum și iubirea interzisă din „Fântâna dintre plopi” – permite conturarea unor tipologii distincte ale relației dintre iubire și sacrificiu, precum și evidențierea evoluției perspectivei asupra sentimentului erotic în literatura română.

În balada „Mănăstirea Argeșului”, sacrificiul Anei transcende planul individual și devine act fondator. Jertfa nu este un gest impulsiv, ci o condiție a durabilității creației. Iubirea conjugală este subordonată idealului artistic, iar destinul Anei se înscrie

într-o viziune mitică asupra lumii, în care construcția presupune ofrandă. Sacrificiul are valoare simbolică și colectivă, ilustrând mentalitatea arhaică potrivit căreia orice act creator presupune o renunțare esențială.

În romanul realist „Ion”, iubirea este tensionată de dorința de posesie și de ascensiune socială. Ion oscilează între pasiunea autentică pentru Florica și interesul material reprezentat de căsătoria cu Ana. Sacrificiul devine degradant, întrucât personajul sacrifică autenticitatea sentimentului în favoarea ambiției. Finalul tragic evidențiază consecințele dezechilibrului moral, iar iubirea, golită de etică, se transformă într-un instrument al dorinței de putere și al afirmării sociale.

În „Baltagul”, iubirea capătă dimensiunea maturității morale. Vitoria Lipan refuză să accepte dispariția soțului și pornește într-un drum inițiat pentru restabilirea adevărului. Sacrificiul său este unul al perseverenței, al credinței și al responsabilității. Iubirea nu este pasională, ci profund etică, devenind fundament al dreptății și al ordinii morale. Modelul feminin propus de Sadoveanu evidențiază forța morală a personajului și capacitatea acestuia de a transforma durerea în acțiune.

Romanul modern „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” propune o perspectivă introspectivă asupra iubirii. Relația dintre Ela și Ștefan Gheorghidiu este marcată de incertitudine, gelozie și analiză continuă. Sacrificiul se mută în plan interior: este sacrificiul liniștii, al certitudinii și al echilibrului sufleteșc. Iubirea devine problematică, relativizată prin filtrul conștiinței individuale, iar experiența afectivă se transformă într-o dramă a autenticității.

În „Moromeții”, Polina reprezintă un model feminin activ, capabil să își asume alegerile și să își revendice dreptul la iubire. Ea nu acceptă autoritatea paternală și își afirmă libertatea în raport cu tradiția. Sacrificiul este asociat cu afirmarea identității și cu asumarea conflictului familial, iar iubirea devine un act de voință și curaj.

În „Fântâna dintre plopi”, iubirea interzisă evidențiază conflictul dintre pasiune și normă socială. Intensitatea sentimentului este dublată de fragilitate, iar finalul tragic subliniază vulnerabilitatea iubirii în fața constrângerilor comunitare. Sacrificiul nu este programatic, ci rezultă din imposibilitatea armonizării dintre individ și colectivitate.

Prin aceste exemple, literatura română configurează o tipologie complexă a raportului dintre iubire și sacrificiu: sacrificiul mitic și fondator, sacrificiul degradant determinat de ambiție, sacrificiul etic și responsabil, sacrificiul interior al conștiinței și sacrificiul generat de interdicție socială. Diversitatea acestor forme reflectă complexitatea condiției umane și dinamica valorilor culturale.

Din perspectivă didactică, abordarea comparativă a acestor texte oferă oportunități multiple de dezvoltare a competențelor specifice disciplinei Limba și literatura română. Elevii pot fi antrenați în activități de analiză comparativă, dezbateri, redactarea de eseuri argumentative sau realizarea unor proiecte tematice. Tema iubirii și a sacrificiului facilitează discuții despre autenticitate, responsabilitate, libertate și consecințele alegerilor personale.

Prin corelarea textelor literare cu experiența de viață a elevilor, profesorul poate transforma lectura într-un exercițiu de reflecție morală și de autocunoaștere. Literatura își confirmă astfel rolul formativ, contribuind la dezvoltarea unei conștiințe critice și a unei sensibilități etice adaptate contextului contemporan.

În concluzie, iubirea și sacrificiul nu reprezintă simple teme recurente în literatura română, ci veritabile probe existențiale. De la mitul fondator la drama conștiinței moderne, aceste experiențe configurează modele și antimodele, invitând cititorul la reflecție asupra propriei condiții. Valorificată didactic, această temă poate deveni un instrument eficient de formare intelectuală și morală.

### Bibliografie

Rebreanu, Liviu – „Ion”.  
Sadoveanu, Mihail – „Baltagul”; „Fântâna dintre plopi”.  
Preda, Marin – „Moromeții”.  
Petrescu, Camil – „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”.  
„Mănăstirea Argeșului” – baladă populară.

## Dezvoltarea gândirii critice prin receptarea textului literar: Un studiu de caz la clasa a IV-a

De **Ecaterina-Mihaela Popescu**, 25 februarie 2026

Școala Gimnazială Orest Renei, Burla (Suceava)



Perfecționarea continuă a actului didactic nu se poate realiza în absența unui dialog profesional autentic între practicieni. Cercurile pedagogice rămân, în peisajul educațional românesc, principalul instrument instituțional prin care cadrele didactice din învățământul primar își validează, ajustează și îmbogățesc repertoriul metodologic. Activitatea desfășurată la Cercul Pedagogic al Învățătorilor, cu elevii clasei a IV-a, a reprezentat un cadru propice pentru explorarea modului în care receptarea textului literar poate deveni vehicul al gândirii critice, nu doar al înțelegerii de suprafață. Textul suport ales – „Noi vrem să ne unim cu țara” de Vasile Poenaru, nu este unul neutru din punct de vedere afectiv și axiologic. Tocmai această încărcătură valorică permite depășirea nivelului reproductiv al lecturii și angajarea elevilor în operații cognitive de rang superior: analiză, sinteză, evaluare. Premisa de la care am pornit este simplă, dar cu implicații metodologice profunde: nu este suficient ca elevul să definească concepte; el trebuie să le operaționalizeze, să le transfere în contexte noi și să emită judecăți argumentate. Trecerea de la „a defini” la „a face” constituie, de altfel, miza centrală a competențelor-cheie din curriculumul național.

Obiectivele activității au fost:

- Formarea capacității de interogare autonomă a textului literar
- Exersarea operațiilor gândirii critice prin metoda „Scara întrebărilor”

- Integrarea elementelor de limbă și comunicare în analiza literară
- Stimularea empatiei și a discernământului civic.

### Aplicarea metodei „Scara întrebărilor”

Nucleul activității l-a constituit metoda „Scara întrebărilor” (inspirată din taxonomia lui Bloom, adaptată didactic), prin care elevii au parcurs, etapizat și riguros, șase stadii cognitive cu grad progresiv de complexitate. Fiecare treaptă a fost explicit formulată, astfel încât elevii să conștientizeze nu doar conținutul răspunsului, ci și tipul de operație intelectuală pe care o realizează. Descriem în continuare cele șase stadii ale metodei Scara întrebărilor.

#### Stadiul I – Factual

Elevii au răspuns la întrebări de tip cine, unde, când, identificând personajele, cadrul spațio-temporal și evenimentele centrale ale textului. Acest stadiu activează memoria de lucru și asigură baza informațională necesară nivelurilor ulterioare. Întrebările au fost formulate frontal, apoi individual, pentru a verifica gradul de acoperire a lecturii.

#### Stadiul II – Comprehensiune

Prin întrebări de tip de ce, elevii au fost provocați să explice cauzalitatea acțiunilor personajelor și motivațiile intrinseci ale acestora. La acest nivel, s-a observat trecerea de la reproducere la reformulare personală, semn al înțelegerii autentice.

#### Stadiul III – Aplicare

S-au integrat noțiuni de limbă română și ortografie: elevii au identificat în text cuvinte cu dificultăți ortografice, au aplicat reguli de despărțire în silabe și au realizat transferul cunoștințelor gramaticale într-un context literar autentic, nu artificial.

#### Stadiul IV – Analiză

Elevii au investigat coeziunea grupului de personaje, identificând elementele care unesc comunitatea descrisă de Poenaru: valori comune, sacrificiu, identitate națională. Au comparat atitudini, au sesizat contradicții și au argumentat relațiile cauză-efect din text.

#### Stadiul V – Sinteza

Prin întrebări ipotetice („Ce s-ar fi întâmplat dacă...?”), elevii au construit scenarii alternative, demonstrând capacitatea de a reorganiza informația și de a genera idei originale. Acest stadiu a generat cele mai vii dezbateri în clasă.

#### Stadiul VI – Evaluare

Treapta finală a fost corelată cu reîntregirea simbolică a hărții României: elevii au emis judecăți de valoare argumentate asupra semnificației unirii, au evaluat relevanța mesajului textului pentru prezent și au formulat concluzii personale susținute logic.

### Metoda „Scaunul povestitorului”

Pentru dinamizarea colectivului și consolidarea achizițiilor realizate prin „Scara întrebărilor”, activitatea a inclus și metoda „Scaunul povestitorului”. Aceasta presupune ca un elev să ocupe un loc central (fizic și simbolic) în clasă și să relateze, din perspectiva unui personaj sau a unui narator, secvențe ale textului studiat. Metoda servește multiple funcții didactice simultan: dezvoltă fluența exprimării orale, antrenează memoria narativă,

consolidează vocabularul activ și, mai ales, stimulează empatia cognitivă -capacitatea de a vedea lumea prin ochii altuia.

În cadrul activității noastre, elevii au fost invitați să povestească din perspectiva unui copil din epoca respectivă, care asistă la momentele de efervescentă națională. Reacțiile au fost remarcabile: limbajul elevilor a devenit mai nuanțat, iar argumentația, mai coerentă. „Scaunul povestitorului” a funcționat ca un catalizator emoțional care a pregătit terenul pentru stadiile superioare ale gândirii critice (sinteză și evaluare), confirmând astfel complementaritatea celor două metode.

#### De la „a defini”, la „a face”

A defini - Elevul reproduce definiții, enumeră trăsături, recunoaște noțiuni -nivel reproductiv, necesar dar insuficient.

A înțelege - Elevul reformulează, explică în cuvinte proprii, stabilește conexiuni- prag al comprehensiunii autentice.

A face - Elevul aplică, analizează, creează și evaluează- nivel operațional al competenței, ținta actului didactic modern.

Concluzia fundamentală a activității: dezvoltarea gândirii critice la vârsta școlară mică este un rezultat măsurabil al unor alegeri metodologice deliberate. Metoda „Scara întrebărilor”, coroborată cu strategii de activizare precum „Scaunul povestitorului”, demonstrează că elevii de clasa a IV-a pot depăși nivelul factual al receptării și pot ajunge la judecăți de valoare argumentate-cu condiția ca profesorul să structureze riguros demersul didactic și să creeze un climat de securitate intelectuală.

Studiul de caz prezentat confirmă o teză esențială pentru practica educațională contemporană: discernământul nu se predă declarativ, ci se construiește procedural, prin sarcini care solicită progresiv toate nivelurile taxonomice. Textul literar, prin ambiguitatea sa constitutivă și prin potențialul său emoțional, rămâne un instrument privilegiat pentru această construcție. Activitatea Cercului Pedagogic, a oferit dovada că, atunci când metodologia este riguroasă și adaptată vârstei, granița dintre „a ști” și „a gândi critic” este traversată încă din ciclul primar.

#### Bibliografie

Bocoș, M. (2013) -Instrucțiunea interactivă.

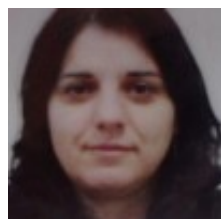
Cucoș, C. (2014) -Pedagogie.

Dumitru, I. Al. (2000) -Dezvoltarea gândirii critice.

## Chimia în era digitală - percepția elevilor de clasa a VII-a (Studiu)

De **Monica Cristina Marica**, 27 februarie 2026

Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu, Pitești (Argeș)



În contextul transformărilor educaționale generate de digitalizare, inteligența artificială (AI) și influența rețelelor sociale modifică semnificativ modul în care elevii percep și învață disciplinele școlare. Chimia, disciplină abstractă și conceptuală la nivel gimnazial, necesită strategii didactice adaptate noilor realități educaționale. Prezentul studiu investighează atitudinea elevilor de clasa a VII-a față de chimie, utilizarea AI și rețelelor sociale în procesul de învățare și oferă un feedback privind stilul de predare al cadrului didactic.

#### Metodologia cercetării

Scopul cercetării este de a investiga percepția elevilor de clasa a VII-a asupra chimiei în contextul influenței inteligenței artificiale și al mediului digital, în vederea optimizării strategiilor didactice și adaptării rolului profesorului la noile realități educaționale.

#### Obiectivele cercetării

1. Analiza nivelului de interes al elevilor pentru disciplina chimie și a percepției acestora asupra activităților didactice.
2. Identificarea modului de utilizare a inteligenței artificiale și a surselor digitale în procesul de învățare.
3. Determinarea dificultăților conceptuale întâmpinate de elevi și evaluarea impactului stilului de predare asupra motivației și satisfacției școlare.

#### Variabile independente:

- Tipul lecției (explicativă, experimentală, combinată)
- Utilizarea Inteligenței Artificiale
- Sursele de informare (școală, internet, rețele sociale)

#### Variabile dependente:

- Nivelul de interes pentru chimie
- Percepția dificultății conceptelor
- Gradul de satisfacție față de profesor (notă 1-5)
- Intenția de a urma o carieră într-un domeniu conex chimiei

#### Variabile de control:

- Vârsta elevilor (13-14 ani)
- Mediul școlar

Tipul cercetării: Cercetare cantitativă cu elemente calitative (analiza răspunsurilor descriptive).

Eșantion: Elevi de clasa a VII-a din cadrul a două unități de învățământ diferite .

Instrument de cercetare: Chestionar online anonim, structurat pe:

- itemi cu răspuns închis (scale, variante multiple),
- itemi cu răspuns multiplu,
- item deschis (experiență semnificativă),
- item de evaluare a cadrului didactic (scala 1-5).

Procedura: Chestionarul a fost aplicat online în perioada 16-19 februarie 2026, în mod anonim, pentru a asigura sinceritatea răspunsurilor. Datele au fost colectate și centralizate în format tabelar (Excel), fiind analizate descriptiv (frecvențe, tendințe

dominante).

Date despre participanți:

- Număr total respondenți: 55
- Vârste: 13-14 ani
- Unități de învățământ:
  - Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu” (structură și PJ)
  - Liceul cu Program Sportiv „Viitorul”
- Metodă aplicare: Chestionar online anonim
- Perioada: 16-19 februarie 2026
- Dintre participanți:
- 54% provin de la Școala „Nicolae Bălcescu”
- 46% de la Liceul „Viitorul”.
- Distribuția pe vârstă este aproape echilibrată: 13 ani (≈56%), 14 ani (≈44%).

### Rezultatele cercetării

Chestionarul aplicat a avut zece întrebări:

#### Întrebarea 1: La ce școală înveți?

Distribuția pe unități școlare

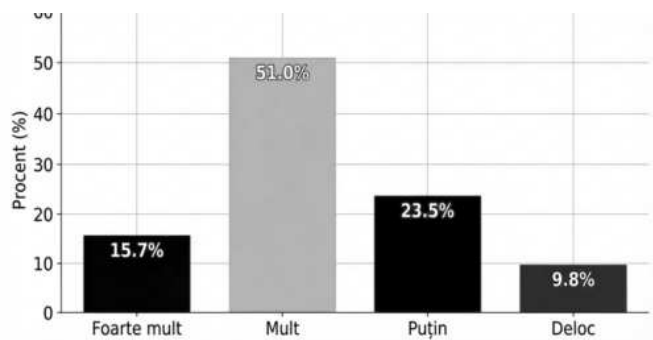
- 46% - LPS Viitorul
- 35% - Școala Nicolae Bălcescu (P.J.)
- 19% - Școala Nicolae Bălcescu (structură)

Eșantionul este relativ echilibrat, provenind din trei structuri școlare diferite. Majoritatea respondenților provin de la Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu, însă distribuția permite o imagine relevantă asupra percepției disciplinei, în contexte educaționale diferite. Nu se observă o concentrare excesivă într-o singură unitate, ceea ce crește validitatea concluziilor.

#### Întrebarea 2: Câți ani ai?

Eșantionul este omogen din punct de vedere al vârstei, specific nivelului clasei a VII-a. Diferențele de maturitate cognitivă sunt minime, ceea ce face ca rezultatele să reflecte fidel percepția unei generații specifice.

#### Întrebarea 3: Cât de mult îți place să studiezi chimia?



Majoritatea elevilor (≈66%) manifestă o atitudine pozitivă față de chimie. Interesul ridicat este asociat preponderent cu lecțiile care includ experimente și explicații vizuale.

Totuși, 33% (puțin + deloc) reprezintă un segment semnificativ

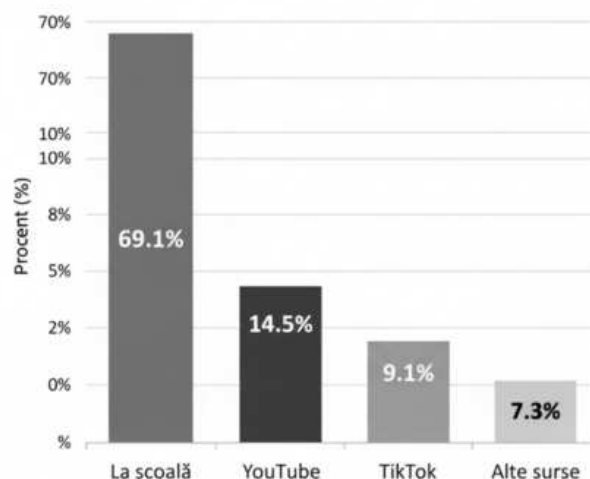
care percepe disciplina ca fiind dificilă sau mai puțin atractivă. Chimia nu este respinsă, dar atractivitatea ei depinde de metodologie și de reducerea dificultăților cognitive.

Pe vârste:

vârstă interes ridicat 13 ani 68% 14 ani 61%

Elevii mai mici manifestă curiozitate mai mare, fenomen normal la debutul studiului chimiei.

#### Întrebarea 4: Cele mai interesante informații despre chimie unde le-ai găsit?

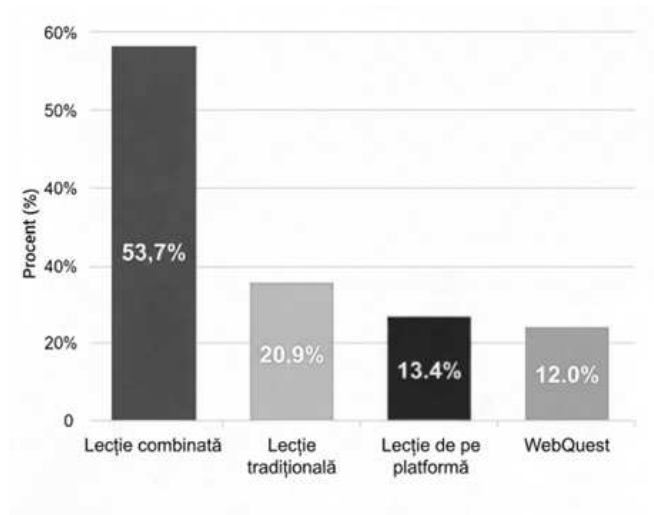


Majoritatea elevilor identifică școala ca principală sursă de învățare, ceea ce confirmă încrederea în profesor și în conținuturile prezentate la clasă. Totuși, 23% utilizează platforme video – un indiciu clar că elevii caută suplimente vizuale pentru a înțelege conceptele.

Profesorul își menține rolul central, dar trebuie să înțeleagă impactul mediului digital asupra curiozității elevilor.

Sursa informației 13 ani (%) 14 ani (%) Observații La școală 73% 65% Ambele grupe consideră școala principală sursă, dar elevii de 13 ani se bazează ușor mai mult pe profesor. YouTube 11% 18% Elevii de 14 ani accesează semnificativ mai des platforme video educative. TikTok 9% 10% Diferență nesemnificativă; însă elevii de 14 ani declară uneori că urmăresc „experimente” la scară scurtă. Alte surse (prietenii, internet) 7% 7% Echilibrat între vârste.

#### Întrebarea 5 Alege variantele de lecții de chimie ideale? (mai multe răspunsuri)



Majoritatea elevilor preferă modelul mixt, care îmbină experimentul, explicația structurată, suportul vizual. Aproximativ 21% dintre elevi încă preferă modelul clasic: profesorul explică și scrie la tablă.

Acest rezultat este foarte interesant, deoarece:

- arată că structura și claritatea sunt apreciate,
- sugerează nevoia de organizare cognitivă,
- demonstrează că metoda tradițională nu este respinsă.

Totuși, ea nu este dominantă, ceea ce indică necesitatea combinării ei cu metode active.

Un procent de elevi apreciază lecțiile digitale interactive. Acest lucru arată:

- deschidere către tehnologie,
- adaptare la mediul digital,
- dorință de dinamism și interactivitate.

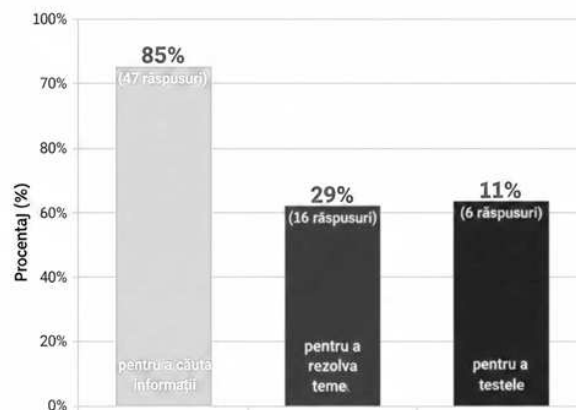
Totuși, procentul este mai mic decât al lecției combinate, ceea ce sugerează că digitalul este valorizat, dar nu substituie interacțiunea directă cu profesorul.

Procentul mic al elevilor care preferă să își construiască singuri lecția online indică:

- nevoia de ghidaj,
- lipsa maturității pentru învățare complet autonomă,
- preferința pentru structură oferită de profesor.

Acest rezultat este foarte relevant pedagogic: elevii nu doresc autonomie totală, ci autonomie asistată.

**Întrebarea 6** Pentru ce folosești Inteligența Artificială la școală și în special la chimie? (mai multe răspunsuri)



Majoritatea covârșitoare a elevilor folosesc AI ca instrument de documentare și clarificare a conținuturilor. AI funcționează ca suport explicativ, nu ca substitut al profesorului.

Aproximativ o treime dintre elevi folosesc AI pentru rezolvarea temelor. Acest lucru poate indica:

- dorința de sprijin suplimentar,
- dificultăți la anumite concepte (calcul, mol, structură atomică),
- utilizarea AI ca „ghid de rezolvare”.

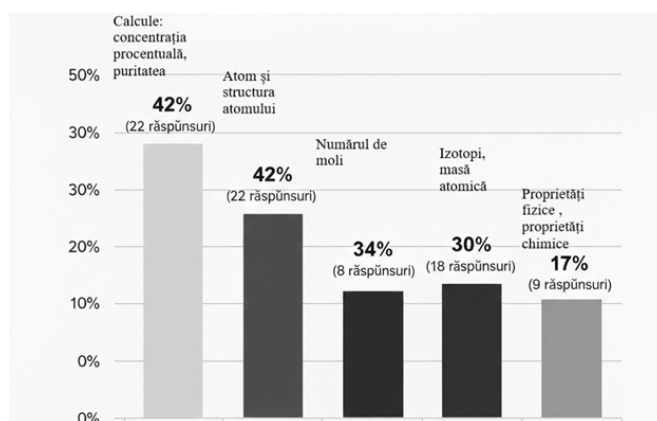
Este important că procentul nu este dominant, ceea ce sugerează că elevii nu depind exclusiv de tehnologie.

Procentul foarte scăzut pentru utilizarea AI la teste arată:

- nivel bun de etică școlară,
- faptul că AI nu este percepută ca instrument de fraudă,
- încredere în evaluarea proprie.

Acest rezultat este foarte valoros pentru discuția despre integritatea academică în era digitală.

**Întrebarea 7** Care dintre conceptele întâlnite până acum ți se par mai dificile? (mai multe răspunsuri)



Faptul că calculele (concentrația și puritatea) se află pe primul loc confirmă o problemă clasică în didactică: trecerea de la conceptul teoretic la aplicarea numerică. Elevii nu întâmpină dificultăți neapărat la chimia în sine, ci la utilizarea regulii de trei simplă sau a raționamentelor matematice într-un context chimic.

Atomul și structura sa reprezintă un prag conceptual major. Fiind

o lume invizibilă, elevii trebuie să creadă „pe cuvânt” existența protonilor, neutronilor și electronilor. Scorul ridicat indică faptul că modelul abstract este greu de vizualizat fără instrumente digitale sau machete 3D.

Numărul de moli este adesea perceput ca o „limbă străină”. Elevii tind să confunde masa substanței cu cantitatea de substanță. Este un concept de legătură, iar dacă acesta nu este stăpânit, toate calculele ulterioare (stoechiometria) vor fi afectate.

Izotopii și masa atomică sunt concepte care necesită o atenție sporită la detalii și o înțelegere a tabelului periodic. Deși scorul este mai mic decât la structura atomului, ele rămân provocări deoarece implică din nou calcule (medii ponderate).

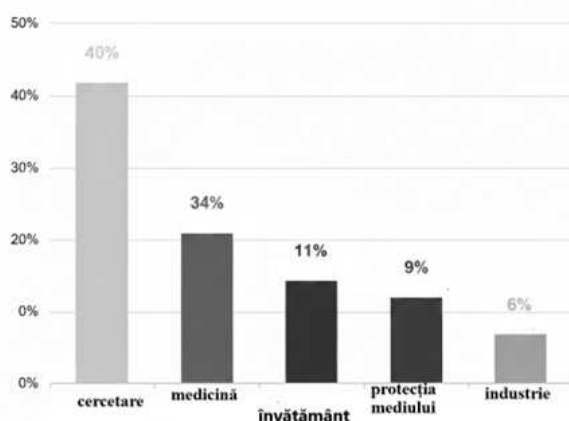
Proprietățile fizice și chimice sunt cele mai accesibile deoarece au un caracter descriptiv și pot fi observate experimental. Topirea gheții sau arderea magneziului sunt fenomene care se rețin ușor prin observare directă, nefiind nevoie de un nivel înalt de abstractizare.

**Întrebarea 8** Descrieți o experiență care te-a impresionat la ora de chimie.

Răspunsurile arată clar că elevii rețin informația atunci când aceasta este legată de o activitate practică sau de un suport vizual:

- Laboratorul ca spațiu magic: Experiențele cu „microscopul” și „ustensilele de laborator” sunt menționate ca fiind cele mai impresionante. Aceasta demonstrează că materialul didactic concret transformă chimia dintr-o materie teoretică într-o explorare activă.
- Impactul explicării eficiente: Mai mulți elevi menționează că explicațiile de la oră au fost atât de bune încât „nu a mai fost nevoie să învăț acasă”. Aceasta indică o rată mare de retenție în timpul orei, datorată calității predării.
- Integrarea desenului: „Atunci când am desenat” sau „când né-a lăsat să desenăm” apare ca un moment de relaxare creativă care a ajutat la fixarea cunoștințelor.

**Întrebarea 9** Alege domeniul unde ți-ar plăcea să profesezi, aprofundând în viitor această materie.



Aproape trei sferturi din grup își dorește să activeze în domenii de vârf.

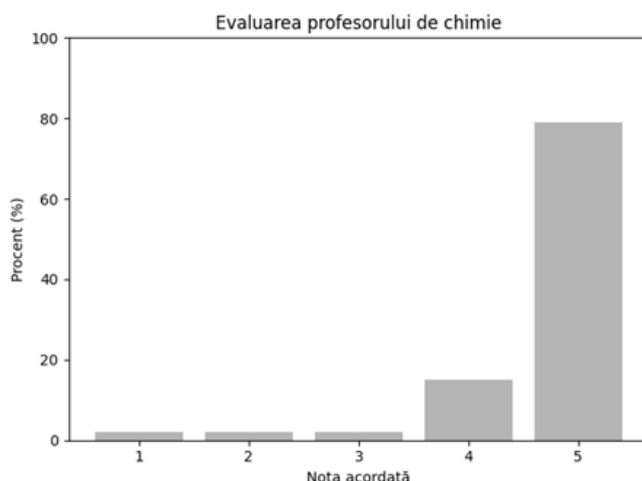
- Cercetarea (40%): Reflectă o curiozitate intelectuală vie. Elevii nu se mulțumesc doar cu „a ști”, ci vor să „descopere”. Din punct de vedere didactic, acest lucru arată că materia le-a fost prezentată ca un domeniu dinamic, nu ca o listă de fapte moarte.
- Medicina (34%): Chimia este văzută ca un instrument practic și umanitar. Acești elevi au o motivație socială puternică (dorința de a ajuta) și asociază succesul profesional cu rigoarea științifică.

Deși procentul pare mic pentru cei care ar opta pentru învățământ, în contextul actual, faptul că peste 10% dintre elevi iau în calcul cariera didactică este un succes. Aceasta indică un respect față de profesia de profesor,

Scorul mic pentru industrie sugerează că elevii au o viziune idealistă asupra chimiei. Ei o văd în laborator (cercetare) sau spital (medicină), dar mai puțin în contextul economic/productiv. Există o oportunitate de a le arăta cum inovația din cercetare se transformă în produse în industria farmaceutică sau alimentară.

Procentul pentru protecția mediului arată că o parte din grup este sensibilă la problemele globale actuale. Este un segment de elevi preocupați de sustenabilitate, dornici să activeze în viitor în acest domeniu.

**Întrebarea 10** Acordă o notă de la 1 la 5 profesorului de chimie.



94% dintre elevi acordă o evaluare pozitivă (4 sau 5).

Acest rezultat sugerează:

- climat educațional favorabil,
- relație profesor-elev pozitivă,
- eficiență percepută a stilului de predare.

### Concluzii în raport cu obiectivele cercetării

Obiectivul 1. Analiza nivelului de interes al elevilor pentru disciplina chimie și a percepției asupra activităților didactice

Cercetarea evidențiază faptul că interesul pentru chimie este influențat major de stilul de predare și de caracterul aplicativ al lecției. Elevii reacționează pozitiv atunci când conținuturile sunt structurate clar, susținute vizual și completate prin experiment. Chimia nu este percepută ca disciplină respingătoare, ci ca una

care poate deveni dificilă în absența sprijinului metodologic adecvat. Se confirmă că profesorul rămâne factorul determinant în modelarea atitudinii elevilor față de disciplină.

#### *Obiectivul 2. Identificarea modului de utilizare a Inteligenței Artificiale și a mediului digital*

Rezultatele arată că elevii integrează natural tehnologia în procesul de învățare, folosind Inteligența Artificială în principal ca instrument de sprijin și clarificare. Mediul digital nu substituie profesorul, ci funcționează complementar acestuia. Se conturează necesitatea dezvoltării unei educații digitale ghidate, care să transforme AI dintr-un simplu instrument de acces rapid la informație într-un partener de învățare critică.

#### *Obiectivul 3. Determinarea dificultăților conceptuale și evaluarea impactului stilului de predare*

Dificultățile apar în special în zona conceptelor abstracte și a celor care implică raționament matematic. Această constatare confirmă faptul că învățarea chimiei presupune un echilibru între reprezentarea concretă și formalizarea teoretică.

Experiențele pozitive descrise de elevi demonstrează că experimentul, vizualizarea și implicarea activă reduc percepția dificultății și cresc motivația școlară.

### **Concluzie generală**

Chimia în era digitală nu este marginalizată, ci se află într-un proces de transformare. Profesorul își păstrează rolul central, însă eficiența actului didactic depinde de capacitatea acestuia de a integra echilibrat metode tradiționale, experimentul și resursele digitale.

Educația chimică viitoare trebuie să fie interactivă, contextualizată și digital-competentă.

### **Implicații pentru curriculum și politici educaționale**

Revizuirea ponderii aplicative a curriculumului. Programă ar trebui să favorizeze activitățile experimentale și contextualizarea conceptelor abstracte.

Integrarea oficială a educației privind utilizarea AI. Este necesară includerea unor competențe explicite privind utilizarea etică și critică a Inteligenței Artificiale în procesul educațional.

Formarea continuă a cadrelor didactice. Profesorii trebuie sprijiniți prin programe de formare care vizează:

- integrarea tehnologiei,
- utilizarea simulărilor digitale,
- strategii de predare pentru concepte abstracte.

Susținerea infrastructurii experimentale. Politicile educaționale ar trebui să prioritizeze dotarea laboratoarelor școlare, deoarece experimentul rămâne element esențial al motivației pentru științe.



**iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE**

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: [www.iteach.ro/experiencedidactice](http://www.iteach.ro/experiencedidactice)