



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 176 / APRILIE 2026

176

Prevenirea insuccesului școlar

| **MARIA-GABRIELA URETU**

Educația emoțională în contextul școlar

| **TÍMEA SZIGETI**

Leader in Me – model de leadership educațional pentru dezvoltarea climatului socio-emoțional pozitiv

| **AURELIA-CORNELIA BOIAN**

Impactul reconfigurării identitare asupra angajamentului școlar la disciplina matematică. Studiu de specialitate bazat pe modelul nivelurilor logice Dilts

| **ROZALIA IOANA ROMAN**

Integrarea inteligenței artificiale generative în didactica Informaticii și TIC: modele, instrumente și implicații etice (Studiu)

| **GABRIELA VIOLETA TÂNĂSESCU**

Influența dezvoltării competențelor emoționale asupra stimei de sine a copilului preșcolar

| **MANUELA MAGDALENA MÎRZAN**

Despre copii, valoare și vizibilitate – olimpiadele și tăcuta pedagogie a descoperirii

| **LUSIANA DRĂGUȘIN**

Edictul rezilienței: între sclavia poleită și demnitatea orei 8

| **ANCA-MARCELA NĂDĂȘAN**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experiencedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

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

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

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



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpiu ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru
Formarea Profesorilor)
Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT – 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

Prevenirea insuccesului școlar

De **Maria-Gabriela Uretu**, 10 aprilie 2026

Centrul Județean de Resurse și Asistența Educațională Ilfov (Ilfov)



Privind din perspectivă psihopedagogică, succesul sau insuccesul școlar poate fi prezent într-o măsură sau alta în viața fiecărui elev. Atât elevii cu dizabilități, dar și cei supradotați, precum și cei care se încadrează în medie au nevoie de înțelegere, de suport, dar și de consiliere psihopedagogică pentru a ști cum să facă față stresului și emoțiilor dificile cu care se confruntă.

Insuccesul școlar reprezintă inadaptabilitatea elevului, la un moment dat la standardele cerute de școală, implicând așadar atât factori individuali, care țin de motivația, interesul dar și starea de sănătate a elevului cât și de contextul familial. Astfel că elevul poate întâmpina dificultăți în plan general nereușind să depășească standardele minime educaționale sau izolat, la unele obiecte de învățământ, aceste dificultăți întinzându-se pe perioade mai scurte sau mai lungi de timp (un semestru sau un an); așadar, dificultățile cu care se confruntă elevul inițial pot crește progresiv dacă nu sunt sesizate și prevenite din timp, printre primele semne pot fi lipsa de interes în raport cu școala și lipsa dorinței de a mai învăța. Succesul poate fi privit atât prin raportarea la clasă cât și la cerințele educaționale. De asemenea, elevul fie nu se poate adapta obiectivelor pedagogice, sau la cerințele normative ale vieții de elev. O altă particularitate care poate amâna reușita școlară a elevului o poate reprezenta organizarea informației didactice, metodele și mijloacele de livrare a informației, dar și personalitatea profesorului.

De altfel o altă definiție care se mai poate da nereușitei școlare e că reprezintă un mix între personalitatea elevului, cu abilitățile, aptitudinile, motivația sa, dar și mediul social și contextul familial și congruența cu profesorul sau cu școala din care face parte. Fie contextul familial a fost unul nefavorabil, unde condițiile de trai au fost grele, părinții nesuportivi, neglijând elevul sau având chiar o atitudine ostilă, fie din cauza anumitor evenimente majore de viață (divorț, boală) sau chiar a influenței negative, neprielnice a grupului de prieteni sau a școlii.

Analizând printre altele influența părinților asupra copiilor Madeline Levine afirmă în cartea sa: "părinții își forțează copiii să fie excepționali în vreme ce neglijează procesul autentic prin care se formează copii excepționali". Fie că este vorba spre exemplu de elevi care au nevoie să fie remarcați, fie de elevi care sunt preocupați de buna lor reputație, dezvoltarea unui sine sănătos este esențială pentru bunul demers școlar. Elevul poate simți că are succes școlar printr-un proces suficient de susținător care îi dă și astfel un sentiment al auto-eficacității, învățarea venind dintr-o motivație interioară. Autonomia și autoeficacitatea percepută reprezintă factori de influență care sporesc învățarea și

determinarea interioară în vederea reușitei școlare. Succesul școlar astfel nu trebuie văzut numai prin prisma notelor, premiilor și ai altor indicatori ai aparențelor exterioare ci prin repere bine interiorizate, care permit autocontrolul, un bun autoreglaj, atenția, capacitatea de a amâna recompensa.

De asemenea, părinții care oferă copiilor prea multe lucruri, fără a le da voie să tolereze și disconfortul, evident într-o manieră asiguratoare, facilitează la aceștia și dezvoltarea rezilienței, prin toleranță la frustrare și stabilirea limitelor.

Pentru a înțelege implicațiile reușitei școlare ale elevului trebuie luate în considerare în general și educația pe care copilul a primit-o de acasă, pornind chiar de la evoluția atașamentului și până la capacitatea adultului tânăr de a lega relații. Începând de la relația cu mama (capacitatea de a iubi) și mergând apoi la modul de armonizare a comunicării dintre mamă și bebeluș, care dă direcția atașamentului evitant sau securizant acestea pot fi un predictor al cultivării unor relații durabile ale elevului (cu semenii). Fie că este vorba în mod preponderent de un stil autoritar rigid, fie de unul prea permisiv, acestea pot reprezenta stiluri parentale dăunătoare care pot duce la implicare emoțională excesivă și la intruziune. Acest lucru are loc în preajma unor circumstanțe care țin fie de părinții care au două joburi pentru a depăși problemele financiare, fie de cei care sunt înstăriți, dar care sunt preocupați de standardele înalte ale copiilor.

Părinții ar trebui de asemenea să aibă înțelegere față de modul în care copilul învață. În schimb se poate observa de foarte multe ori că părinții generalizează, accentuând punctele slabe ale copiilor și tocmai de aceea aceștia ar trebui să-și petreacă mai mult timp cu copii lor pentru a putea vedea ce le place și a-și face o imagine de ansamblu asupra aptitudinilor acestora. O altă problemă se pune la copiii precoci, care sunt inițial frunțașii clasei și la cei care se dezvoltă mai greoi. (Stanley I. Greespan, Jacqueline Salmon, 2016). Copiii lenți, dar care pot părea distrați au de fapt aptitudini care nu sunt descoperite și copiii care sunt numiți inițial "talentați" dar care ulterior brusc pot avea dificultăți școlare mai târziu, la liceu.

Încă de la început trebuie acordată atenție ambelor categorii de elevi astfel încât ambele categorii să simtă că pornesc de la șanse egale, cultivând într-un mod echilibrat atât aptitudinile analitice, cât și memoria pe termen scurt ambele utile elevilor. Autoarea (Lorrie Stephard) critică „uzul și abuzul de teste” subliniind faptul că abilitățile care se găsesc în lumea reală, „abilitatea de a soluționa activ problemele, creativitatea, perseverența, darul de a vedea „imaginea de ansamblu”. Trebuie acordată atenție etichetării și clasificării acestor genuri de copii întrucât acestea pot reprezenta factori "predictivi" care va îngreuna evoluția copilului, care în mod firesc ar putea avea abilitatea de a se descurca.

În cartea „Politica locului de joacă” autorii dezbat tema amestecării aptitudinilor, astfel: „copii cu dificultăți de învățare deosebite la matematică și citire, de exemplu trebuie să lucreze singuri cu un adult sau în grupuri de doi ori trei. Ei pot învăța cu un profesor, într-un colț al clasei, sau într-o încăpere separată. La materii precum istoria sau științele sociale, unde abilitatea copilului de a gândi și a înțelege principiile fundamentale este probabil, la același nivel cu restul clasei, el trebuie ajutat să participe la oră, chiar dacă unele teme trebuie ajustate pe măsura capacităților sale”.

Insuccesul școlar poate fi perceput și ca o respingere, lucru ce

afectează intens stima de sine a elevului și tocmai de aceea necesită recuperare. Pentru ca eșecul școlar să poată fi prevenit elevul are nevoie atât de mijloacele materiale necesare studiului (manuale, rechizite) dar și să facă parte dintr-o clasă adecvată, potrivit cu nivelul său de dezvoltare, să aibă loc o comunicare continuă și cu tact cu părinții, acolo unde este cazul să aibă loc individualizarea didactică, prin activități diferențiate dar și pentru a asigura independența elevului.

Trăim într-o cultură în care relațiile nu sunt prețuite pe cât ar fi în mod real nevoie, punându-se în mod special accentul pe bunăstarea materială, astfel că preocupările părinților înstăriți sunt următoarele, acestea având influență și asupra copiilor: munca peste program, părintele care aduce cei mai mulți bani în casă este și cel care are ultimul cuvânt de spus, preocuparea pentru chestiunile materiale implicând și multă energie investită în această direcție, devalorizându-se: spiritualitatea, prietenii, relațiile cu semenii; de asemenea, părinții nu-și recunosc propriile nevoi slăbiciuni și vulnerabilități, sunt perfecționiști, punând presiune pentru a aduce note mari și a fi admiși la școli de prestigiu, pe competiție acerbă și realizări. În acest sens cooperarea și altruismul nu sunt considerate importante pentru succes, lucru care în fapt nu este și sănătos.

De altfel, responsabilitatea față de școală este dată și de responsabilitatea părinților în viață, și implicit de exemplul personal pe care îl dau copiilor lor. Așadar, privind și în interior, spre propria valoare personală și nu numai spre exterior, spre ambiții, realizări, diplome, devenim mai introspectivi și mai puțin centrați pe sine și deci cu mai mari șanse de reușită. Tocmai perfecționismul dezadaptativ, care survine din teama de eșec diminuează în mod paradoxal șansele de reușită. De multe ori când ceva nu merge bine în viața părinților acest lucru se reflectă la copii, aceștia ducând sentimentul de vinovăție, dar și sentimentul că nu sunt suficient de buni. De aceea este nevoie ca fiecare copil să fie recunoscut în felul său unic, fără condiționarea comportamentului, privind doar prin prisma nevoilor noastre parentale năimplinite. În acest sens trebuie acordată atenție aptitudinilor lor, întrucât fiecare copil este înzestrat cu abilități proprii, părinții înlesnind calea spre care copiii se pot considera suficient de buni astfel încât să știe că pot exista opțiuni pentru cererile lor și astfel să aibă în ultimă instanță și reușite școlare.

Reușita școlară a elevului are loc în relație, de cele mai multe ori în viața acestuia existând un nivel al stresului foarte ridicat sau experiențe traumatice dar acest fapt este de cele mai multe ori trecut cu vederea. Unii dintre indicatorii prezenței stresului în viața elevilor fiind capacitatea diminuată de dispune de atenție, dar și capacitatea scăzută de auto-control și de autoreglaj, întrucât de obicei elevii aflați în astfel de situații nu știu cum să-și controleze și să-și gestioneze stresul.

Este prin urmare important nu numai să numim problema nereușitei școlare ci și să căutăm să înțelegem care este cauza acesteia. După cum s-a precizat mai sus printre factorii generali care stau la baza obstacolelor învățării, a asimilării informației și nu numai stau condițiile economice și culturale din viața elevului, contextul familial, bolile grave, dezavantajele economice, implicarea instituțiilor școlare în asigurarea egalității de șanse.

Cu siguranță că pentru fiecare elev care se află în situația de nereușită școlară, indiferent de ce forma ia această nereușită există factori de protecție, care ajută individul să-și depășească

dificultățile cu care se confruntă și factori de risc, care expun individul la situația de risc. În acest circuit dat de stres elevul trebuie să învețe cum să-și gestioneze stresul, atât stresul cotidian, cât și cel dat de situațiile mai dificile pe care le întâmpină elevul. Astfel, elevii aflați în această situație au nevoie și de o educație psihologică care să-i ajute să identifice problemele cu care se confruntă dar și cu cauzele de unde provin acestea. În acest sens este nevoie și de consiliere psihopedagogică. Elevii care se găsesc că întâmpină astfel de probleme au nevoie să-și redobândească încrederea în sine și printr-o bună organizare, conturându-și astfel planul pentru prevenirea eșecului. Dintr-un astfel de plan ar putea face parte stabilirea unor obiective realiste și angajamentul luat în direcția „recompunerii” ca persoană cu această ocazie, precum și auto-eficacitatea percepută. Din planul de organizare trebuie să facă parte și managementul timpului, iar elevul trebuie să dispună de perseverență pentru a finaliza la timp sarcinile care se impun. Elevii au nevoie de asemenea și de suport social și de sprijin, dar și de căutarea unor activități relaxante și de recreere prin care să-și poată oferi și recompense.

De altfel, succesul asemenea insuccesului poate predisune la subrealizare dacă nu sunt găsite modalitățile adecvate pentru autoreglaj emoțional. Acesta poate fi cazul supradotaților, pentru care propriile aptitudini pot fi împovărătoare. Supradotații au nevoie de dozarea energiei pentru că de cele mai multe ori după sarcinile obișnuite de la clasă aceștia se plictisesc. Pentru educarea lor este nevoie de programe speciale, particularizate. La celălalt pol se află supradotații asupra cărora se pune presiune să atingă standarde școlare înalte, aproape de perfecționism.

Bibliografie

Madeline Levine(2016). Prețul privilegiului. Cluj-Napoca: Editura ACSR.
Stanley I. Greenspan; Jacqueline Salmon. Politica locului de joacă. București: Editura Herald.
Ion Al. Dumitru(2008). Consiliere psihopedagogică. Iași: Editura Polirom.
Liliana Stan(2014). Pedagogia preșcolarității și școlarității mici. Iași: Editura Polirom.
brightsparks.com.sg/article.php?title=3-things-you-can-do-after-an-unsuccesful-scholarship-application
www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813053184

Educația emoțională în contextul școlar

De **Tímea Szigeti**, 12 aprilie 2026

Grădinița cu Program Prelungit Kis Herceg Nr. 20, Miercurea Ciuc (Harghita)



Sistemele educaționale s-au concentrat mult timp în principal asupra disciplinelor matematice și lingvistice, în timp ce domenii

greu de măsurat, dar importante, precum artele sau învățarea socio-emoțională, au fost marginalizate. Totuși, în ultimele trei decenii, odată cu apariția teoriei inteligențelor multiple și a conceptelor de inteligență și competență emoțională, au început să fie tot mai valorizate acele abilități fundamentale pentru învățare, precum competențele emoționale și sociale. Educația secolului XXI nu ar trebui să se concentreze doar pe ceea ce învață elevii, ci și pe modul în care aceștia trăiesc împreună cu ceilalți și își gestionează emoțiile și relațiile. Recunoașterea și reglarea emoțiilor, precum și menținerea relațiilor sociale sunt esențiale pentru ca elevii să aibă succes nu doar în școală, ci și în viață. Numeroase cercetări arată că programele educaționale care iau în considerare educația emoțională și socială influențează pozitiv relațiile sociale ale elevilor, motivația acestora, prevenirea comportamentelor problematice și alți factori importanți. Unele studii sugerează că dezvoltarea competențelor emoționale poate avea un impact pozitiv nu doar asupra relațiilor sociale ale elevilor, ci și asupra performanțelor lor academice, deoarece sprijină procesul de învățare și gestionarea relațiilor. Școlile ar trebui să se concentreze pe dezvoltarea holistică a elevilor și să ia în considerare și dimensiunea emoțională (López-Cassà et al., 2021).

Literatura de specialitate împarte dezvoltarea înțelegerii emoțiilor la copii în trei etape. Între 3 și 5 ani, copiii sunt capabili să recunoască emoțiile de bază, precum fericirea, tristețea sau furia, și înțeleg că acestea apar ca urmare a unor evenimente sau situații externe. Între 5 și 7 ani, copiii ajung să înțeleagă și cauzele interne, mentale, precum gândurile sau dorințele, care pot genera anumite emoții. Etapa cea mai avansată apare între 7 și 9 ani, când copiii devin capabili să își controleze emoțiile, adică nu doar le recunosc și le înțeleg, ci le pot și regla reacțiile la acestea. Această dezvoltare îi ajută să gestioneze mai bine stresul și provocările emoționale și să construiască relații sociale mai sănătoase (Saltzman et al., 2018).

Procesul dezvoltării emoționale este strâns legat de alte aspecte ale dezvoltării copilului, în special de dezvoltarea cognitivă, precum și de procesele de maturizare biologică și cerebrală. Abilități emoționale precum empatia sau reglarea emoțiilor încep să se dezvolte încă din copilăria timpurie. În perioada preșcolară, dezvoltarea emoțiilor sociale atinge un punct culminant, iar atunci apar sentimente precum nesiguranța, modestia, gelozia, invidia, mândria și încrederea în sine, care contribuie la capacitatea copilului de a se compara cu ceilalți (Goleman, 2024).

Odată cu intrarea copilului în mediul social mai larg al școlii, acesta pătrunde și în lumea comparațiilor sociale. Aceste comparații nu sunt doar rezultatul schimbărilor externe, ci și al apariției unei noi capacități cognitive. Copilul devine capabil să se compare cu ceilalți în funcție de anumite caracteristici, precum popularitatea sau diferite abilități (de exemplu, îndemânarea la skateboarding). La această vârstă, dacă o fetiță are o soră mai mare care obține mereu rezultate excelente, ea poate ajunge ușor să simtă că rămâne în urmă și că nu este suficient de inteligentă sau talentată (Goleman, 2024).

Perioada de început a vieții școlare, în special debutul școlii primare și tranziția dintre învățământul primar și cel secundar, reprezintă două dintre cele mai critice momente ale adaptării copiilor. Între 6 și 11 ani, școala constituie o experiență esențială, care influențează semnificativ adolescența și viața ulterioară. În această perioadă, performanța școlară influențează profund stima

de sine a copilului. Copiii care nu au succes la școală pot intra în procese autodestructive, care le afectează negativ șansele viitoare. Pentru eficiența educației, este esențial ca elevii să fie capabili să amâne satisfacerea dorințelor, să acționeze responsabil în situații sociale, să își controleze emoțiile și să privească viitorul cu optimism – toate acestea fiind fundamentate pe dezvoltarea inteligenței emoționale (Goleman, 2024).

În prezent, când viața de familie oferă din ce în ce mai rar un cadru stabil pentru copii, școala devine locul unde comunitatea poate compensa lipsurile în dezvoltarea emoțională și socială. Deoarece aproape toți copiii participă la educația școlară, cel puțin în primii ani, școala oferă oportunitatea de a dobândi competențe esențiale de viață, pe care altfel nu le-ar putea învăța (Goleman, 2024).

Goetz și colaboratorii (2021) au constatat că atât calitatea relațiilor, cât și experiența emoțională sunt factori importanți în mediile de învățare. Studiul lor a analizat impactul unui program școlar desfășurat pe parcursul a 10 sesiuni, destinat dezvoltării competențelor emoționale ale copiilor. Programul a avut ca scop îmbunătățirea recunoașterii și gestionării emoțiilor, precum și facilitarea integrării în comunitatea școlară. Participanții au fost împărțiți în două grupuri: unul care a participat la program și unul de control. Activitățile au inclus desen și exerciții de recunoaștere a emoțiilor, pentru a evalua progresul competențelor emoționale și al relațiilor sociale. Rezultatele au arătat că elevii care au participat la program au recunoscut mai bine emoțiile și au dezvoltat relații mai bune cu colegii, sugerând importanța educației emoționale pentru bunăstarea și succesul școlar (La Grutta et al., 2022).

Bibliografie

- López-Cassà, E., Barreiro Fernández, F., Oriola Requena, S., & Gustems Carnicer, J. (2021). *Emotional education and well-being in the educational context*. *Frontiers in Psychology*, 12, 673507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.673507>
- Saltzman, J. A., Fiese, B. H., Bost, K. K., & McBride, B. A. (2018). *Development of emotion understanding in early childhood*. *Social Development*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.1111/sode.12268>
- La Grutta, S., Epifanio, M. S., Piombo, M. A., Alfano, P., Maltese, A., Marcantonio, S., Ingoglia, S., Alesi, M., Lo Baido, R., & Mancini, G. (2022). *Emotional competence and school adjustment in children: Effects of a school-based program*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1452. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031452>
- Goleman, D. (2024). *Érzelmi intelligencia*. Open Books.

Leader in Me – model de leadership educațional pentru dezvoltarea climatului socio-emoțional pozitiv

De **Aurelia-Cornelia Boian**, 13 aprilie 2026

Școala Gimnazială, Vad (Cluj)



În contextul actual al educației, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a leadershipului personal devine o prioritate esențială pentru formarea elevilor. Articolul de față prezintă implementarea programului „Leader in Me” în cadrul Programului „Școala Încrăderii”, în perioada 2022-2026 în școala noastră, la nivelul colectivului de elevi din ciclul primar, pe care îi îndrum. Școala Încrăderii este un program dezvoltat și implementat de Wellbeing Institute și Mind Education în parteneriat cu Transylvania College din Cluj-Napoca, care își propune transformarea instituțiilor de învățământ în comunități ale încrederii, contribuției și vitalității. Acesta a devenit un veritabil model de școală pentru instituțiile de învățământ din țara noastră, fiind inspirat din standardele de calitate din educația britanică, cu respectarea standardelor ARACIP și include procesul Leader in Me, aplicat la nivel internațional în peste 6000 de școli. În România, fiecare instituție de învățământ preuniversitar care intră în program, va trece printr-un program de transformare care se întinde pe minimum 5 ani.

Fiecare copil, din fiecare școală, contează!

1. Introducere

Articolul de față reflectă aplicarea practicilor eficiente, punând accent pe crearea unui climat educațional bazat pe încredere, responsabilitate și relații etice, în care am evidențiat exemple concrete de bună practică: contul bancar emoțional, copacul încrederii, clasa de leadership, jurnalul încrederii, activitățile de tip service-learning și lecțiile memorabile. Scopul acestui articol este de a evidenția modul în care practicile programului contribuie la dezvoltarea unui climat educațional pozitiv și la formarea competențelor de leadership la elevii din ciclul primar.

Programul „Leader in Me” oferă un cadru structurat pentru dezvoltarea celor 7 deprinderi ale persoanelor eficiente, adaptate vârstei școlare mici. Implementarea acestuia începând cu clasa a II-a (anul școlar 2022-2023) a permis o abordare longitudinală, urmărind evoluția elevilor pe parcursul a trei ani școlari. Rezultatele indică o îmbunătățire semnificativă a climatului socio-emoțional, a autonomiei elevilor și a capacității acestora de a acționa ca lideri ai propriei învățări.

2. Cadru teoretic și conceptual

Programul „Leader in Me” se bazează pe dezvoltarea celor 7 deprinderi fundamentale pe care le-am integrat în activitatea didactică prin practici educaționale care au vizat autonomia elevului, responsabilitatea personală, colaborarea și autoreflexia:

1. Fii proactiv! – Tu ești responsabil! – reprezintă asumarea responsabilității pentru acțiunile și alegerile tale.
2. Începe cu gândul la final! – Creează un plan! – ne îndeamnă să gândim la ceea ce vrem să atingem pe termen lung și să planificăm. Elevii, dar și adulții, au nevoie de un plan ca să știe cum să ajungă către obiectivul setat.
3. Pune prioritățile pe primul loc! – Mai întâi lucrezi, apoi te joci! – ne amintește să prioritizăm și să ne organizăm timpul astfel încât să avem vreme atât de responsabilități, cât și de lucrurile care ne fac plăcere.
4. Gândește câștig-câștig! – Toată lumea poate avea de câștigat! – subliniază adoptarea unei mentalități de colaborare, în care toate părțile implicate au de câștigat.
5. Caută întâi să înțelegi, apoi să te faci înțeles! – Ascultă înainte să vorbești! – invită la ascultare activă și cu empatie înainte de a răspunde. Înțelegerea nevoilor celorlalți este esențială.
6. Acționează în sinergie! – Împună e mai bine! – este îndemnul la colaborare, la bunăvoința de a acționa împreună cu ceilalți, de a coopera creativ pentru a găsi o soluție potrivită.
7. Ascute fierăstrăul! – Echilibrul e cel mai bun! – cuprinde nevoia de dezvoltare personală continuă și îmbunătățirea abilităților fizice, mentale și psiho-emoționale.

3. Contextul implementării

Implementarea programului a debutat în anul școlar 2022-2023, cu elevii unei clase a II-a, continuând pe parcursul a trei ani școlari. Activitățile au fost susținute prin ghidurile „Descoperă Leader in Me” pe nivele/clase (distribuite în școală în format letric), resurse din biblioteca digitală a programului și adaptări specifice nivelului de vârstă. Pe parcursul implementării, am integrat mai multe practici eficiente, pe care le-am adaptat contextului clasei și nevoilor elevilor.

4. Exemple de bună practică

Contul bancar emoțional. Una dintre cele mai relevante practici implementate a fost „Contul bancar emoțional”, utilizat pentru construirea și dezvoltarea relațiilor bazate pe încredere. Elevii folosesc conturi bancare emoționale pentru a-și oferi mesaje de apreciere, întărind stima de sine și bunăstarea. S-a realizat un panou vizual în clasă, în care au fost introduse rutine zilnice de apreciere. Acest instrument este util nu doar în relațiile dintre colegi, ci și în consolidarea relațiilor profesor-elev, bazate pe respect și încredere reciprocă. Elevii au identificat comportamente pentru:

- *Depuneri (+)*: acțiuni precum ascultarea activă, politețea, respectarea promisiunilor, scuzele sincere, ajutorul oferit și complimentele.
- *Retrageri (-)*: acțiuni precum nerespectarea promisiunilor, desconsiderarea, ignorarea sau critica, care scad încrederea.

Impact: creșterea încrederii în sine, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, dezvoltare emoțională și reziliență, performanță școlară sporită, climat școlar pozitiv, reducerea conflictelor, consolidarea relațiilor elev-elev și elev-profesor.

Copacul Încrăderii (copacul celor 7 deprinderi) reprezintă, metaforic, deprinderile pentru dezvoltarea unei vieți echilibrate,

eficiente și împlinite. Fiecare dintre cele 7 deprinderi reprezintă o ramură a „copacului” care sprijină creșterea și succesul individului.

Cum l-am folosit la clasă?

- Am realizat un panou vizual (planșă) cu copacul celor 7 deprinderi pe care l-am folosit în activitățile zilnice.
- Am organizat jocuri și activități care să reflecte fiecare deprindere.
- Am ales o deprindere și i-am ajutat pe copii să o aplice în viața de zi cu zi.
- Am folosit povești, videoclipuri și exemple pentru a le explica copiilor conceptele într-un mod accesibil.
- Am încurajat părinții să aplice deprinderile și acasă, creând o continuitate în educație.

Astfel, atât elevii, cât și profesorii au învățat că schimbarea și puterea schimbării începe cu fiecare dintre noi, iar binele pe care noi îl dorim, se crește împreună. Activitatea a avut rolul de a facilita înțelegerea deprinderilor și i-a ajutat pe elevi să învețe principii esențiale pentru viață, cum ar fi responsabilitatea, colaborarea și planificarea. Elevii au împărtășit exemple concrete din experiența lor, copacul devenind un instrument de reflecție permanentă.

Impact: schimbare comportamentală, dezvoltare emoțională și socială, deprinderea unor obiceiuri pentru succes, interiorizarea valorilor, aplicarea deprinderilor în contexte reale.

Clasa de leadership. Transformarea clasei într-un spațiu de leadership a reprezentat un pas esențial în implementarea programului. O clasă de leadership transformă managementul tradițional într-un proces dinamic, cultivând autonomie, responsabilitate și abilități socio-emoționale la elevi. Învățătorul acționează ca un mentor, promovând colaborarea și viziunea. Aceasta implică tehnici precum delegarea sarcinilor, încurajarea inițiativei și crearea unui mediu sigur de învățare. Accentul se pune pe dezvoltarea personală, nu doar pe cea academică, încurajând elevii să își asume responsabilitatea pentru învățarea lor.

Am împărțit rolurile de lider (de grup/ de materiale/ de timp/ de liniște etc.) pentru a dezvolta încrederea și inițiativa tuturor elevilor. I-am implicat în luarea deciziilor, am influențat schimbarea traiectoriei de viață a copiilor, le-am oferit direcție și strategie, influențând parcursul și devenirea copiilor. Deciziile privind regulile clasei le-am luat prin consultare cu ei, responsabilizând elevii. Am pus accent pe comunicare, empatie și rezolvarea pașnică a conflictelor.

Impact: optimizarea procesului de învățare, dezvoltarea unei culturi pozitive la clasă, abordare centrată pe elev, inovație și adaptare, dezvoltarea responsabilității, creșterea încrederii în sine, participare activă la viața clasei.

Lecțiile de leadership. Am organizat și susținut la clasă lecții dedicate conceptului de leadership care s-au concentrat pe cultivarea autonomiei, empatiei și colaborării la copii, transformându-mă în mentor și model. În lecțiile susținute am pus accent pe luarea deciziilor, responsabilitate, comunicare eficientă și rezolvarea creativă a problemelor, construind obiceiuri sănătoase, nu doar reguli. Am abordat teme precum: „Ce este un

lider?”, „Cum devin liderul propriei vieți?”, „Cum pot fi lider pentru ceilalți?”, „Ce altceva fac liderii?”

Exemplu de lecție de leadership personal: „Dezvoltarea încrederii în sine”

Obiectiv: elevii să înțeleagă că pot influența pozitiv mediul înconjurător.

Activități:

– „Cercul laudei”: Fiecare copil spune un lucru pozitiv despre colegul din dreapta.

– Jurnalul liderului: elevii notează zilnic o acțiune bună pe care au făcut-o.

Acest tip de educație stimulează dezvoltarea gândirii critice, transformă profesorul dintr-o autoritate unică într-un facilitator care clarifică conceptul de leadership și-l distribuie în clasă, construind o cultură a colaborării și a respectului.

Impact: leadershipul eficient reduce abandonul școlar, crește motivația elevilor de a învăța și îmbunătățește performanțele academice prin practici pedagogice moderne.

Jurnalul încrederii. Pentru stimularea exprimării deschise am introdus ca instrument de autorefecție „Jurnalul încrederii”, prin care elevii și-au identificat și exprimat stările afective zilnice. Această activitate favorizează autocunoașterea și dezvoltarea vocabularului emoțional, sprijinind reglarea comportamentului și adaptarea la cerințele mediului școlar. Jurnalul provoacă elevii să reflecteze asupra experiențelor zilnice, identificând momentele pozitive și calitățile personale. Elevii au consemnat experiențe, emoții, reușite, au reflectat asupra comportamentelor lor, au stabilit obiective personale. Prin completarea jurnalului, copiii devin mai conștienți de progresele lor, ceea ce stimulează interesul pentru învățare.

Jurnalul încrederii nu este doar o activitate de scriere, ci un instrument esențial pentru construirea stimei de sine, ajutând la formarea unor elevi mai încrezători, fericiți și adaptați cerințelor școlare.

Impact: dezvoltarea conștiinței de sine și a abilităților sociale, gestionarea emoțiilor, îmbunătățirea autoreglării emoționale.

Service-learning-ul. Activitățile de tip service-learning desfășurate au conectat elevii cu comunitatea prin acțiuni de voluntariat – „Atelierele de Vară Șotron”, proiecte de ajutor reciproc – „Săptămâna fructelor și legumelor donate”, activități ecologice – „Let's Do It, Romania!”. În proiectele de service-learning elevii identifică o nevoie reală a comunității lor școlare, propun și implementează o soluție care este sustenabilă, adică are un impact pozitiv asupra comunității; învață să fie responsabili și perseverenți, trăiesc experiența compasiunii și știu cum trebuie să acționeze pentru ca binele pe care îl doresc celorlalți să fie pus corect în practică.

Impact: intervențiile elevilor au avut un impact pozitiv, vizibil și durabil asupra mediului și/sau a grupului țintă, contribuind la dezvoltarea responsabilității sociale și la înțelegerea valorii contribuției personale.

Lecțiile memorabile. Integrarea deprinderilor în lecții interdisciplinare și activități outdoor a facilitat învățarea autentică. Astfel, am susținut lecții de Limba și literatura română/Educație civică/Istorie cu teme despre valori, am rezolvat probleme matematice cu context real și am desfășurat activități artistice

centrate pe emoții, care au avut ca impact creșterea motivației pentru învățare și obținerea unor performanțe școlare sporite. Cu toții ne dorim în școală o atmosferă de lucru frumoasă, bazată pe încredere, stare de bine, cu elevi fericiți și profesori încrezători care îndrumă elevii spre procesul de cunoaștere și descoperire, stimulând la maximum potențialul elevilor și îndemnându-i mereu să-și urmeze visul.

Învățarea prin experiență și lecțiile bazate pe activități practice, proiecte și descoperire directă sunt mai bine înțelese, mai ușor reținute și cresc motivația pentru învățare, contribuind la o educație durabilă și relevantă.

5. Rezultate și impact

Implementarea programului a generat multiple efecte pozitive:

- La nivelul elevilor: creșterea autonomiei, dezvoltarea inteligenței emoționale, îmbunătățirea relațiilor interpersonale, asumarea rolurilor de lider;
- La nivelul clasei: climat pozitiv, colaborare eficientă, reducerea conflictelor;
- La nivelul actului educațional: predare centrată pe elev, integrarea competențelor socio-emoționale, creșterea implicării.

În calitate de membru al echipei de implementare a Programului Școala Încrederii în școala noastră, susțin faptul că am încredere în acest proiect deoarece am observat o îmbunătățire a actului meu de predare, a relației cu elevii și a modului în care se raportează ei la disciplinele de studiu din învățământul primar și la comunitatea din care fac parte. Susțin ideea de interconectare și a stării de bine în școală și sper ca tot mai mulți dintre noi să putem spune: *„Mă simt bine în școală, sunt parte dintr-o comunitate în care am încredere, contribui la bunăstarea comunității”*.

6. Concluzii

Programul „*Leader in Me*” s-a dovedit a fi un instrument eficient pentru dezvoltarea leadershipului și a unui climat socio-emoțional sănătos pentru copiii din clasa mea. Implementarea practicilor eficiente a contribuit la formarea unor elevi autonomi, responsabili și implicați iar eu mi-am schimbat destul de mult viziunea asupra modului în care ne raportăm la relația cu elevii, la cât de mult investim în pregătirea lecțiilor, pentru ca acestea să fie niște experiențe extraordinare.

Experiența demonstrează că leadershipul nu este o competență rezervată adulților, ci poate fi cultivat încă din primii ani de școală. Printr-o abordare sistematică și adaptată vârstei, elevii pot deveni lideri ai propriei învățări și ai comunității din care fac parte.

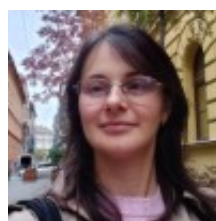
Bibliografie și resurse

- Bush, T. (2021). Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale, Ediția a II-a, Iași, Editura Polirom
- Covey, S.R. (2011). Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente, Editura ALL
- Ghidurile de leadership „Descoperă the Leader in Me”, FranklinCovey Education
- edict.ro/despre-starea-de-bine-si-increderea-la-scoala/
- www.franklincovey.com/education/
- scoalaincrederii.learnworlds.com/path-player?courseid=leader-in-

Impactul reconfigurării identitare asupra angajamentului școlar la disciplina matematică. Studiu de specialitate bazat pe modelul nivelurilor logice Dilts

De **Rozalia Ioana Roman**, 16 aprilie 2026

Școala Gimnazială Augustin Buzura, Copalnic Mănăstur (Maramureș)



În peisajul educațional contemporan, marcat de o suprasaturare informațională, elevii se confruntă cu multiple distrageri, un deficit de concentrare și, adesea, cu o criză de sens în raport cu parcursul școlar. Adesea, decalajul dintre obiectivele curriculare și rezultatele obținute nu are la bază o lipsă de aptitudini cognitive, ci mai degrabă o serie de factori externi (mediul familial) sau anxietăți dezvoltate în raport cu performanța academică. În acest context, cea mai mare provocare a unui profesor de matematică depășește sfera didactică, vizând direct motivarea intrinsecă și stimularea interesului pentru studiu. Prezentul studiu de specialitate își propune să exploreze modul în care Modelul Nivelurilor Logice, dezvoltat de Robert Dilts, poate fi utilizat ca instrument de intervenție pedagogică. Premisa de la care pornim este că dificultățile de învățare nu pot fi soluționate doar prin repetarea unor comportamente sau algoritmi (nivelul acțiunii), ci necesită o reconfigurare la nivelul Identității elevului, transformând rezistența în participare activă și asumată.

Modelul propus de Robert Dilts în Programarea Neuro-Lingvistică (NLP) oferă un cadru riguros de analiză a modului în care informația este procesată. Succesul în învățare nu depinde strict de capacitatea intelectuală, ci de alinierea a cinci niveluri logice ierarhice, unde fiecare nivel superior exercită o influență directă asupra celor inferioare:

1. Mediul (Unde? Când? Cu cine?): contextul exterior (sala de clasă, atmosfera de la ora de matematică, cadrul familial).
2. Comportamentul (Ce fac?): acțiunile specifice (rezolvarea temelor, atenția la tablă). Aici se observă dezinteresul sau lipsa de concentrare.
3. Capacitățile (Cum fac?): strategiile de gândire și abilitățile matematice. Aici intervin anxietățile: elevul posedă teoria, dar simte că nu o poate aplica sub presiune.

4. Credințele și Valorile (De ce fac?): motorul motivației. Credința că „matematica este inutilă” sau „nu pot” minimizează efortul la nivel comportamental.
5. Identitatea (Cine sunt eu?): nucleul învățării. Elevul care se auto-definește drept „slab la matematică” va acționa în conformitate cu această etichetă.

Intervenția descrisă în acest articol vizează Nivelul 5 (Identitatea). Ipoteza de lucru sugerează că, prin schimbarea modului în care elevul se percepe în raport cu disciplina, se produce o reacție în lanț care restructurează credințele acestuia și, implicit, rezultatele la nivel comportamental. Astfel, „elevul dezinteresat” face tranziția către statutul de „coleg-resursă” sau „participant activ”.

Plecând de la această ierarhie, am proiectat o intervenție descendentă: am ales să nu corectez comportamentul prin sancțiuni, ci să modelez identitatea prin validare. Nu am vizat volumul de cunoștințe, ci calitatea prezenței elevului în cadrul activității, utilizând următoarele pârghii:

- Redefinirea statutului: elevul nu mai este un simplu receptor al conținuturilor și al sarcinilor, ci devine un „pilon” al clasei prin roluri specifice.
- Mutarea focusului: Atenția s-a deplasat de la rezultatul matematic, produsul final, către inițiativa de învățare, procesul.
- Gestionarea erorii: Decuplarea greșelii de identitatea elevului, aceasta fiind încadrată ca o etapă firească în învățare.

Pe parcursul a două săptămâni, am proiectat activități pe grupe la orele de geometrie, atenuând presiunea evaluării individuale.

Elevul A., de obicei retras, a primit rolul de a reprezenta grafic triunghiul la tablă. Această sarcină simplă și de natură tehnică, urmată de prezentarea elementelor triunghiului alături de un coleg, a condus la o diminuare vizibilă a anxietății. Succesul miciei sarcini i-a permis să se identifice, fie și pentru câteva momente, cu rolul de elev care poate realiza sarcinile de lucru corect, schimbându-i dorința de implicare pentru restul orei. Elevul B., de obicei tăcut și ascuns în bancă, manifestă o creștere a siguranței de sine (disponibilitatea de a ridica mâna) ca urmare a unei erori gestionate constructiv: răspunsul său parțial corect a fost utilizat ca bază pentru explicații suplimentare, permițându-i să-și reformuleze singur răspunsul și să primească recunoașterea clasei. Eleva C., de obicei dornică să nu răspundă verbal dacă nu este numită, a identificat răspunsul corect la întrebarea adresată grupului ei și a avut inițiativă să-l prezinte.

La finalul primei ore de geometrie, biletul de ieșire cu întrebarea „Ce ai făcut azi pentru a fi un coleg bun?” a relevat un feedback pertinent. Elevii s-au perceput ca factori de sprijin: „I-am explicat colegului când a greșit”, „L-am încurajat și i-am împrumutat raportorul”.

La ora de algebră, am utilizat biletul de început pentru a încuraja metacogniția și exprimarea conștientă a gradului de pregătire. Elevii au verbalizat nesiguranțe („mi-e frică să nu încurc formulele”) sau succese parțiale („dacă avem exerciții cu k, va fi ușor”).

În timpul orelor de pregătire, elevul D. solicită implicarea în rezolvarea exercițiilor de dificultate medie, demonstrând

transferul de cunoștințe teoretice în practică. Deși interesul lui la clasă a crescut, comportamentul privind studiul individual (tema pentru acasă) a rămas neschimbat, la maxim o temă incompletă pe săptămână. Aceasta indică faptul că schimbarea la nivel de identitate („Sunt capabil în clasă.”) necesită timp pentru a fi integrată și la nivel de capacități și mediu (acasă). Eleva E. a exprimat dorința de a încerca la tablă rezolvarea unui exercițiu, după o încercare greșită pe caiet. Mai întâi a primit explicațiile profesorului, frontal, urmate de explicații ale colegilor.

La finalul perioadei de pregătire, biletele de ieșire au evidențiat o evoluție a mentalității creștere (Growth Mindset). Elevii au trecut de la teamă la o conștientizare constructivă: „Eu cred că totul va fi ușor”, „Apreciez că ne-am pregătit în clasă și m-am pregătit și acasă”, „Sper să fie bine!”.

Prin tratarea greșelii ca pe un simplu feedback de parcurs și nu ca pe un verdict personal, am reușit să restabilesc siguranța psihologică necesară învățării profunde. Elevii au devenit mai dispuși să își asume riscuri intelectuale la tablă sau în fața profesorului și a colegilor, deoarece valoarea lor personală nu mai era condiționată de corectitudinea imediată a rezultatului.

Biletele de ieșire au scos în evidență faptul că recunoașterea utilității proprii în fața grupului („Am ajutat un coleg”) este o motivație mai puternică decât nota în sine. Această schimbare de perspectivă transformă competiția individuală în colaborare constructivă.

Cazul elevului D. ne reamintește că mediul școlar este doar un segment din universul elevului. Schimbarea la nivel de identitate inițiată în sala de clasă are nevoie de timp și de o practică constantă pentru a „migra” și în spațiul studiului individual. Profesorul nu doar predă materia, ci construiește un mediu în care identitatea de succes să poată prinde rădăcini.

Experiența acestui studiu bazat pe modelul nivelurilor logice ale lui Robert Dilts reconfirmă faptul că actul predării matematicii depășește sfera transmiterii de conținuturi seci, metode sau algoritmi, devenind un proces complex de modelare a caracterului și a imaginii de sine.

Focalizarea pe Nivelul 5 (Identitate) a demonstrat că un elev care se simte valorizat ca „coleg-resursă” își va reconfigura treptat credințele limitative, transformând teama de eșec în curiozitate academică. Rezultatele obținute subliniază importanța unui management al clasei orientat nu doar spre controlul comportamentelor vizibile, ci spre susținerea structurilor profunde ale personalității elevului.

În concluzie, succesul școlar la disciplinele exacte este condiționat de siguranța emoțională și de apartenență la grup. Prin mutarea accentului de pe „ceea ce elevul nu știe” pe „ceea ce elevul poate fi pentru comunitatea sa”, profesorul devine un facilitator al potențialului uman, oferind matematicii rolul de instrument de dezvoltare personală, nu doar de criteriu de evaluare.

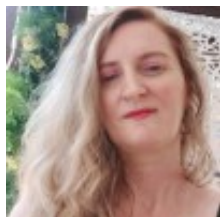
Bibliografie

Aspire Teachers, Cadrul Dilts-Bateson: Nivelurile logice ale schimbării, 2025, online: www.aspireteachers.ro/noutati-resurse/2025/8/25/cadrul-dilts-bateson-nivelurile-logice-ale-schimbarii
Grigoriu, Cezar, Model de introspecție personală - Piramida lui Robert Dilts, online

Integrarea inteligenței artificiale generative în didactica Informaticii și TIC: modele, instrumente și implicații etice (Studiu)

De **Gabriela Violeta Tănăsescu**, 17 aprilie 2026

Liceul Teoretic Traian, Constanța (Constanța)



Prezentul studiu analizează integrarea Inteligenței Artificiale (IA) în curriculumul de Informatică și TIC, propunând un cadru de lucru care îmbină rigoarea tehnică cu utilizarea creativă a noilor instrumente generative. Lucrarea explorează fundamentele învățării automate (*Machine Learning*), utilitatea asistenților de cercetare precum *NotebookLM* și eficiența metodologiei TCRI în scrierea instrucțiunilor (*prompting*). Un accent deosebit este pus pe dimensiunea etică, abordând riscurile legate de bias și halucinații, promovând totodată strategia „Human-in-the-Loop” ca metodă fundamentală de control în educația digitală modernă.

1. Introducere: O nouă paradigmă în laboratorul de informatică

Educația tehnologică traversează o transformare comparabilă cu apariția internetului, care a schimbat definitiv modul în care accesăm și procesăm informația. Pentru profesorii de informatică și TIC, inteligența artificială nu reprezintă doar un obiect de studiu, ci un instrument care optimizează sarcinile didactice și susține procesul de învățare.

Ritmul accelerat al inovațiilor tehnologice, comparabil cu un „tren de mare viteză”, impune o adaptare continuă în mediul educațional. În acest context, rolul cadrului didactic se redefineste: acesta evoluează de la un simplu transmițător de cunoștințe teoretice către un ghid esențial în sprijinirea elevilor pentru navigarea noului peisaj digital și pentru evitarea barierelor cognitive sau etice specifice.

Metodologia utilizată în cadrul studiului este una de tip teoretico-aplicativ, bazată pe analiza literaturii de specialitate și pe integrarea unor exemple de bune practici din activitatea didactică.

2. Fundamente tehnice: Demistificarea „motorului” IA

Pentru ca elevii să nu privească IA ca pe o „magie”, este esențial să înțeleagă că la bază stau programe de calculator care folosesc

matematica pentru a învăța din date.

2.1. Învățarea automată (Machine Learning – ML)

Nucleul acestor tehnologii este Machine Learning, o ramură a IA care permite programelor să identifice tipare și să facă predicții fără a fi programate explicit pentru fiecare pas. Putem explica elevilor cele trei mari abordări:

- Învățarea supervizată: unde modelul este antrenat pe date etichetate de oameni.
- Învățarea nesupervizată: unde sistemul identifică singur structuri în date neetichetate.
- Învățarea prin întărire: un proces de trial-and-error ghidat de feedback pentru îmbunătățirea performanței.

2.2. Modelele de limbaj mari (LLM) și IA generativă

IA Generativă este capabilă să creeze conținut nou (text, imagini, cod) folosind limbajul natural. Modelele de tip LLM funcționează prin analizarea relațiilor dintre cuvinte și concepte pentru a prezice statistic următorul termen dintr-o secvență. Această capacitate predictivă este cea care le permite să genereze răspunsuri nuanțate sau să asiste în scrierea de cod.

3. Instrumente digitale: Augmentarea productivității la clasă

IA nu înlocuiește inteligența umană, ci o augmentează, îmbunătățind calitatea muncii noastre.

- Gemini în Workspace: Acest instrument ne permite să eficientizăm fluxurile de lucru. În *Google Sheets*, putem analiza date complexe în secunde. În *Google Docs*, putem genera rapid schițe de lecții sau rezumate, în timp ce în *Google Meet* putem folosi IA pentru a prelua note automate, rămânând concentrați pe dialogul cu elevii.
- NotebookLM ca asistent de cercetare: Spre deosebire de alte modele, *NotebookLM* folosește „ancorarea în surse” (*source grounding*), bazându-se exclusiv pe documentele încărcate de profesor. Aceasta oferă un mediu controlat și predictibil, unde fiecare răspuns include citări precise din manualele sau articolele furnizate.
- IA ca partener de programare: Pentru elevi, IA poate acționa ca un „pair programmer”, oferind sugestii de cod, explicând erori complexe sau ajutând la structurarea unor funcții noi. Deși IA poate accelera scrierea codului, este esențial ca elevii să parcurgă etapa de depanare manuală (*debugging*), pentru a preveni dependența de sugestii automate și pentru a înțelege logica din spatele sintaxei.

4. Metodologia TCRI: Arta de a instrui modelele IA

Eficiența utilizării acestor instrumente depinde de calitatea „prompt-ului”. Predarea cadrului structurat TCRI la orele de TIC este o competență digitală fundamentală:

1. Task (Sarcina): Definirea clară a cerinței, incluzând expertiza dorită (*Persona*) și formatul de ieșire.
2. Context: Adăugarea detaliilor relevante despre obiective, publicul țintă și regulile de respectat.
3. References (Referințe): Oferirea de exemple (tehnica *few-shot prompting*) pentru a ghida stilul și tonul.
4. Evaluate (Evaluare): Analizarea critică a răspunsului pentru a verifica acuratețea și relevanța.
5. Iterate (Iterare): Rafinarea instrucțiunilor printr-o conversație

continuă până la obținerea rezultatului ideal.

Utilizarea unor tehnici precum *chain-of-thought* (solicitarea explicării raționamentului pas cu pas) poate crește semnificativ precizia soluțiilor generate.

5. Etică și responsabilitate: Pilotul și autopilotul

O educație informatică modernă trebuie să abordeze și „pericolele” inteligenței artificiale. Analogia cu pilotul de avion este utilă: IA este autopilotul care ajută la navigație, dar profesorul/elevul este pilotul care ia deciziile critice.

5.1. Bias și halucinații

Trebuie să fim conștienți de faptul că modelele IA pot reflecta prejudecățile umane prezente în datele lor de antrenament (systemic & data bias). De asemenea, fenomenul de „halucinație” – generarea de informații false care par veridice – reprezintă un risc major de dezinformare.

5.2. Securitatea și „Knowledge Cutoff”

Elevii trebuie instruiți să nu introducă date personale sau confidențiale în aceste sisteme. De asemenea, trebuie înțeles conceptul de knowledge cutoff: faptul că un model are cunoștințe limitate la data ultimei sale antrenări. Strategia esențială rămâne „Human-in-the-Loop”: verificarea și validarea umană a oricărui conținut generat.

6. Concluzii: Spre o învățare augmentată

Inteligența Artificială nu înlocuiește expertiza pedagogică, ci oferă profesorului de informatică libertatea de a se concentra pe „deep work” – acele activități creative și profunde care aduc satisfacție. Adoptarea unei mentalități deschise, bazată pe experimentare („start with play”), este cea mai bună cale de a rămâne relevanți într-un mediu tehnologic în continuă schimbare. Prin integrarea responsabilă a IA, putem personaliza învățarea și pregăti elevii pentru un viitor în care colaborarea om-mașină va fi norma.

Bibliografie

1. Google AI Essentials Specialization (2024). Modules 1-5: From Foundations to Staying Ahead of the Curve. Google Research & DeepMind.
2. Google Workspace Labs (2024). Privacy Notice and Generative AI Terms for Education and Professional Accounts.
3. Istrate, O. (2026, 28 ianuarie). Inteligența artificială: Perspective asupra învățării, predării și evaluării. iTeach: Experiențe didactice. <https://iteach.ro/experiencedidactice/inteligenta-artificiala-perspectiva-asupra-invatarii-predarii-si-evaluarii>
4. NotebookLM Documentation (2024). Source Grounding and Research Assistance. Google Research.
5. Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach. Pearson.
6. UNESCO (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers.

Influența dezvoltării competențelor emoționale asupra stimei de sine a copilului preșcolar

De **Manuela Magdalena Mirzan**, 20 aprilie 2026

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4 Pinocchio, Fălticeni (Suceava)



Dezvoltarea competențelor emoționale în perioada preșcolară reprezintă un factor determinant al adaptării școlare și al bunăstării pe termen lung a copilului. Prezentul studiu investighează relația dintre participarea la un program structurat de educație emoțională — bazat pe jocuri, povești terapeutice și activități expresiv-creative — și nivelul competențelor emoționale, respectiv al stimei de sine, la copiii de 5-6 ani. Cercetarea adoptă un design cvasiexperimental, cu grup experimental și grup de control, pe un eșantion de 60 de preșcolari din mediul rural. Instrumentele utilizate includ o grilă de observare structurată pe scale comportamentale (trăirea și exprimarea emoțiilor, recunoașterea și înțelegerea emoțiilor, reglarea emoțională) și o scală de evaluare a conceptului de sine. Rezultatele așteptate susțin ipoteza că intervențiile sistematice în planul educației emoționale generează progrese semnificative atât în competența emoțională, cât și în stima de sine a preșcolarilor, cu implicații directe pentru practica educațională la nivel de grupă și de instituție.

1. Introducere

Educația copilului preșcolar a dobândit în ultimul timp noi valențe în ceea ce privește educația emoțională și dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor de această vârstă. Dacă în trecut educației emoționale nu i se acorda foarte mare importanță, cercetările recente au arătat cât de importantă este această latură a dezvoltării copilului.

Luând în considerare noile aspecte privind importanța educației emoționale în dezvoltarea copilului la vârsta preșcolară, în prezent se acordă o foarte mare importanță acestei laturi a dezvoltării copilului. În cadrul palierelor dezvoltării copilului în perioada aceasta, avem chiar un capitol special dedicat dezvoltării sociale și emoționale. În *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, carte concepută sub egida UNICEF și care este „de căpătâi” pentru noi, educatoarele, avem menționate aspecte pe care le urmărim în dezvoltarea copiilor.

Astfel, observăm cât de importantă este dezvoltarea abilităților emoționale la copii, mai ales în perioada preșcolară. De aceea, în grădiniță se desfășoară foarte multe activități care abordează acest aspect. Există chiar un moment din cadrul „Întâlnirii de

dimineată” în care copiii sunt stimulați să își exprime emoțiile, să recunoască emoțiile pe care le trăiesc și să le exprime, tocmai pentru a ne asigura că starea emoțională a copilului este cea mai bună.

Am urmărit să studiez și să aflu cum îi pot învăța pe copii despre emoțiile lor. În contextul în care trăim diferite emoții, mai ales în această perioadă de confuzie și stres, copiii trebuie să înțeleagă că orice emoție este bună, că nu există emoții bune și rele și că, uneori, este potrivit să fim furioși, să fim triști, să fim speriați, pentru că toate aceste emoții fac parte din viața reală. Doar cunoscându-ne emoțiile și învățând cum să le gestionăm, vom fi capabili să ne dezvoltăm armonios și să fim rezilienți.

Deși se fac multe cercetări privind această temă a dezvoltării abilităților emoționale, ea nu este îndeajuns exploatată încă. Cred că este important să aflăm cât mai multe aspecte privind modul în care le putem dezvolta copiilor preșcolari, dar și celor mai mari, aceste abilități. Cu cât se va ști mai mult despre acest domeniu, cu atât va fi mai benefic pentru copil.

În proiectul de cercetare am ales să caut rezultate semnificative privind importanța dezvoltării abilităților emoționale în dezvoltarea stimei de sine a copilului preșcolar. Am căutat studii privind dezvoltarea emoțională a copilului și am aflat multe aspecte în acest sens. Am ales acest domeniu deoarece cred că rezultatele obținute îmi vor folosi în activitatea mea cu copiii, dar și altor cadre didactice, pentru a putea dezvolta cât mai bine emoțional copilul.

2. Analiza literaturii de specialitate

2.1. Competențe emoționale

Competența emoțională reprezintă abilitatea indivizilor de a se adapta atât la propriile emoții, cât și la emoțiile celorlalți.

Competențele emoționale se referă la capacitatea copilului de a recunoaște și de a-și gestiona propriile emoții. Dar nu numai atât. Atunci când vorbim despre competențe emoționale dezvoltate bine, vorbim și despre cunoașterea și respectarea emoțiilor celorlalți din jur. Așadar, nu este suficient să dezvoltăm copiii doar abilitatea de a-și cunoaște propriile emoții; este necesar să îl învățăm să se raporteze și la emoțiile celorlalți și să le respecte. Principalele competențe emoționale descrise în literatura de specialitate sunt: experiențierea (trăirea) și exprimarea emoțiilor, înțelegerea și recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională (www.devpsychology.ro/wp-content/uploads/01_Prescolari-dezvolta-re-socioemotionala, p. 45).

Așa cum precizam mai sus, o componentă principală este abilitatea de a-și recunoaște propriile emoții. Este important ca acesta să recunoască ceea ce simte, să știe să recunoască corect cauza emoțională. Atunci când copilul este într-o situație emoțională deosebită, el reacționează uneori altfel decât ne-am dori — de exemplu, poate uneori țipa sau să spună că îl doare ceva, sau să plângă, deși, aparent, nu ar avea motiv; ne întrebăm atunci care este cauza reacției lui emoționale și, odată descoperită, este mai ușor să gestionăm situația corect; dacă îl învățăm și pe el să recunoască exact motivul reacției lui, îi va fi mult mai ușor să gestioneze emoțiile și să depășească cu bine situația care i-a provocat frică, anxietate sau tristețe. Este, prin urmare, important să recunoaștem corect cauza reacției emoționale.

Emoțiile sunt, de fapt, ca niște indicii în cercetarea felului nostru

de a fi. Emoțiile ne spun foarte mult despre personalitatea noastră, despre capacitatea de a face față unor evenimente stresante sau unor evenimente deosebit de fericite. Emoțiile sunt foarte valoroase pentru că sunt barometrul existenței noastre și al sănătății noastre mintale. De aceea, este foarte important să îl încurajăm pe copil să și le exprime.

2.2. Dezvoltarea competențelor emoționale

Dezvoltarea competenței emoționale se referă la dezvoltarea capacității copilului de a manifesta toate componentele competenței emoționale. Dezvoltarea competențelor emoționale la vârsta preșcolară este foarte importantă deoarece acum se pun bazele unei conduite emoționale a copilului care îl va însoți toată viața.

Temele abordate sunt din cele mai diversificate, dar toate aceste activități au scopul comun de a-i dezvolta copilului competențele emoționale. Astfel, căutăm să dezvoltăm copilului capacități precum: conștientizarea emoțiilor, recunoașterea emoțiilor, etichetarea corectă a propriilor emoții și ale celorlalți, identificarea consecințelor emoțiilor, reglarea emoțională (Catrinel, Ș. & Kallay, E., 2010).

2.3. Stima de sine

Stima de sine se referă la părerea pe care o persoană o are despre ea. Această evaluare este condiționată de mai mulți factori care provin din mediu, cum ar fi așteptările familiei, ale colegilor sau chiar viziunea pe care alte persoane o au despre persoana respectivă. Conceptul de sine este viziunea pe care fiecare persoană o are despre sine — adică, cum se vede pe sine însuși sau ea însăși și care sunt limitele și competențele de care el/ea dispune. Autori ca Bisquerra (2000) au definit și au împărțit aceste două concepții în felul următor: stima de sine îndeplinește cerințele dimensiunilor emoționale, iar conceptul de sine se referă, mai important, la dimensiunea cognitivă. Astfel, stima de sine este părerea despre conceptul de sine din punct de vedere emoțional.

Există multe articole și studii despre importanța stimei de sine în devenirea omului. La o scurtă căutare pe Google Academic găsim articole și studii privind stima de sine și motivația autorealizării, stima de sine ca mediator al stresului, stima de sine și motivația pentru succes, stima de sine ca element important în proiectarea carierei.

Sinteza teoretică a studiilor

În continuare voi prezenta câteva studii de specialitate care tratează aspecte cercetate privind importanța dezvoltării competențelor emoționale la oameni sau la copii.

Primul studiu, intitulat *Effect of the Tools of the Mind Kindergarten Program on Children's Social and Emotional Development* (Claire Blancy, Rachel McKinnon, Paula Daneri), a fost publicat în anul 2018 și tratează legătura dintre competența emoțională și performanța academică. Analiza s-a bazat pe natura activităților din clasă (povești, dramatizări ale unor povești cunoscute, desene). Studiul are cuvinte-cheie precum: dezvoltare socio-emoțională, educație elementară, autoreglare, evaluare. Ipoteza studiului este că acei copii participanți la experiment vor fi evaluați ca având competențe sociale și emoționale mai dezvoltate și un nivel al comportamentelor agresive mai scăzut față de copiii din grupul de control. Interpretarea rezultatelor s-a făcut cu testul t independent și a confirmat ipoteza inițială.

Un alt studiu, *Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years* (Grazyna Kochanska), publicat în revista *Child Development*, analizează funcționarea sistemului emoțional de bază la copiii cu diferite tipuri de atașament mamă-copil în primii ani de viață. Termenii-cheie sunt: *emotional development, attachment*. Au fost studiați copii începând de la vârsta de 9 luni, numărul total al participanților fiind de 430, cu vârste cuprinse între 9 luni și 3 ani. A fost analizat atașamentul copiilor, după care au fost evaluate competențele emoționale. Au fost analizate stabilitatea emoțiilor în timp și dezvoltarea emoțională, iar ulterior s-a cercetat dacă securitatea atașamentului la 14 luni exercită vreo influență asupra dezvoltării emoționale ulterioare. Au fost realizate studii complexe care au abordat cele trei sisteme emoționale de bază: frică, furie și bucurie.

Ultimul studiu pe care vreau să îl prezint, *Rolul activităților din grădiniță în dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la preșcolari* (Cosma Delia Maria), este realizat în cadrul unei lucrări de disertație. Cuvintele-cheie sunt: abilități emoționale, activități din grădiniță, abilități sociale, preșcolari. Experimentul s-a realizat prin implementarea unui program de dezvoltare emoțională, datele fiind culese prin metoda observației, testul emoțiilor și ancheta pe bază de interviu. Rezultatele au arătat că ipoteza a fost verificată, dar autoarea studiului recomandă desfășurarea activităților pe o perioadă mai mare de timp pentru o eficacitate sporită a experimentului, acesta realizându-se pe parcursul a doar trei luni.

Autori și an Obiectivele studiului Variabile investigate

Eșantion Rezultate Discuții Claire Blancy, Rachel McKinnon, Paula Daneri, 2018 identificarea rolului competențelor emoționale în performanța academică; sublinierea rolului dezvoltării competențelor emoționale în perioada preșcolarității natura activităților; competențe emoționale; performanță academică; comportamente agresive copii preșcolari și părinții acestora ipoteza inițială a fost confirmată; copiii participanți la experiment (povești, dramatizări) au competențe emoționale mai dezvoltate și un nivel scăzut al comportamentului agresiv; performanța academică este mai ridicată Copiii care au beneficiat de programul special de dezvoltare emoțională au avut rezultate mai bune în primul semestru al primului an de școală decât ceilalți copii. Gwen Carnes, Nancy Albrecht, 2001 sublinierea rolului pe care îl are grădinița cu program prelungit în dezvoltarea copiilor; identificarea unor diferențe în performanța academică a copiilor din grădinițele cu program prelungit și cele cu program normal programul grădiniței; competențe socio-emoționale; performanță academică 27 copii preșcolari, 2 educatoare, 2 învățătoare, 2 administratori rezultatele studiului au arătat că timpul petrecut la grădiniță de copiii înscriși la program prelungit este valoros, educatoarele având mai mult timp pentru a implementa strategii eficiente de educație și dezvoltare Deși nu putem spune că programul normal de grădiniță este inefficient, s-a arătat că timpul suplimentar petrecut de copii la grădiniță cu program prelungit este util pentru aplicarea unor strategii eficiente de educație. Adela Moraru, Vasile Mureșan, 2012 investigarea diferențelor de gen în dezvoltarea competențelor emoționale (inteligenta emoțională) în cele trei etape principale de dezvoltare: 3-4 ani, 4-5 ani, 6-7 ani, pe baza unor studii care demonstrează o socializare distinctă a emoțiilor în copilărie, în funcție de sex inteligență emoțională; genul copiilor; dezvoltarea competențelor emoționale 100 copii de 3-6/7 ani rezultatele studiului au arătat că există diferențe semnificative la nivelul competențelor emoționale, dar

diferențele de gen privesc doar reglarea emoțională Studiul a arătat că dezvoltarea competențelor emoționale este similară la fete și la băieți. Există însă diferențe în ceea ce privește reglarea emoțională, adică în felul în care cele două categorii o realizează. Grazyna Kochanska, 2003 analizarea competențelor emoționale ale copiilor de până la trei ani, în funcție de atașamentul dezvoltat față de mamă dezvoltare emoțională; atașament; vârsta copiilor 430 copii cu vârste cuprinse între 9 luni și 3 ani rezultatele au arătat că stabilitatea emoțională este mai mare la copiii cu un atașament securizat față de mamă; copiii cu atașament sigur vor avea o dezvoltare emoțională mai bună în jurul vârstei de 3 ani Atașamentul copiilor față de mamă este un factor important în dezvoltarea emoțională atunci când vorbim de cele trei laturi principale: frică, furie, bucurie. Cosma Delia Maria, 2014 cuantificarea nivelului inteligenței emoționale la preșcolari implicați în cercetare prin activități specifice vârstei preșcolare; inițierea unui program de activități educative prin joc bazat pe stimularea abilităților emoționale și sociale abilități emoționale și sociale; tipul activităților din grădiniță 20 preșcolari de 6 ani ipoteza a fost validată, dar nu în întregime, datorită numărului mic de activități educative; pentru o dezvoltare complexă a acestor abilități se impune educarea lor pe durata întregului parcurs în grădiniță Activitățile din grădiniță influențează dezvoltarea emoțională a copiilor, dar, pentru a fi eficiente, trebuie implementate pe termen lung.

3. Designul cercetării

3.1. Variabilele cercetării

Variabile demografice: vârsta, sexul, nivelul de dezvoltare al copiilor (grupa).

Variabile independente: programul de dezvoltare emoțională care cuprinde jocuri, povești terapeutice, desene.

Variabile dependente: dezvoltarea competențelor emoționale, nivelul stimei de sine, conceptul de sine, dezvoltarea personală a copiilor.

3.2. Ipotezele cercetării

I1: Copiii care desfășoară activități de tipul jocurilor și poveștilor terapeutice vor avea competențe emoționale mai dezvoltate decât cei care nu desfășoară astfel de activități.

I2: Există o relație direct proporțională între nivelul competențelor emoționale și nivelul stimei de sine a copiilor.

I3: Cu cât conceptul de sine este mai dezvoltat, cu atât stima de sine este mai ridicată.

I4: Există o relație direct proporțională între nivelul competențelor emoționale și dezvoltarea personală a copiilor preșcolari.

3.3. Metodologia cercetării

3.3.1. Eșantion

Eșantionul de subiecți pe care mi-am propus să realizez proiectul de cercetare este alcătuit din 60 de copii preșcolari de grupă mare, din localitatea în care lucrez. Copiii au vârsta de 5-6 ani, fiind înscriși în grupa mare, astfel: 25 de copii în grupa mare pe care o coordonez în acest an școlar și 35 de copii în două grupe mari din satul vecin. Copiii sunt împărțiți în funcție de gen astfel: 27 de băieți, 33 de fete. Toți copiii provin din mediul rural. 54 de copii provin din familii biparentale, 6 copii din familii

monoparentale; 33 de copii au un părinte plecat la muncă în străinătate, 2 copii au ambii părinți plecați. Condițiile materiale sunt bune și foarte bune la toți copiii.

Lotul de participanți a fost împărțit în două grupuri: grupul experimental, format din copiii din grupa mea, și grupul de control, format din copiii din celelalte două grupe. Toți copiii au participat la testarea inițială și la cea finală. Copiii din grupul de control au participat la foarte puține activități de tipul celor folosite în experiment (mai puțin de 8% din activități).

3.3.2. Procedura de culegere a datelor

Proiectul de cercetare a fost realizat în cadrul activităților din grădiniță. Am început aplicarea experimentului în luna octombrie 2024. Odată cu intrarea în sistemul asincron de lucru, experimentul a fost continuat acasă, de copii, împreună cu părinții. Experimentul nu este încă încheiat. Am desfășurat și activități sincron cu copiii — mai ales activitățile precum „Întâlnirea de dimineață” au ajutat la culegerea datelor. Am obținut datele prin observarea directă a copiilor în timpul activităților, când timpul a permis, dar și din filmulețele pe care părinții le-au trimis drept feedback la desfășurarea activităților online. Am desfășurat jocuri de dezvoltare a unor competențe emoționale, povești terapeutice, desen și colaje.

3.3.3. Instrumente de evaluare

Fiind o cercetare cantitativă, am folosit observația pe bază de grilă de observare. Am alcătuit o grilă de observare a dezvoltării emoționale a copiilor, care cuprinde mai multe scale de comportamente de urmărit: trăirea și exprimarea emoțiilor, înțelegerea și recunoașterea emoțiilor, reglarea emoțională, fiind folosită frecvența cu scala Likert. Am folosit, de asemenea, o scală pentru a aprecia nivelul de conștientizare a conceptului de sine al copiilor. Aceasta va fi aplicată cu ajutorul părinților sau direct copiilor, dacă se va relua învățarea fizică. Grila de observare și scala au fost concepute după itemi din instrumente standardizate (researchcentral.ro/index.php?action=listatest&ID=7,99,197,405,550).

3.3.4. Strategia de analiză a datelor

Datele obținute pe baza grilei de observație și cele obținute prin chestionar vor fi introduse într-o bază de date Jamovi și analizate prin analiza de mediere, punându-se accentul pe dezvoltarea competențelor emoționale.

4. Concluzii

În urma analizei rezultatelor mă aștept ca nivelul competențelor emoționale să crească mai mult la grupul experimental în urma aplicării experimentului. Cred că nivelul competențelor emoționale la grupul de control, care a fost destul de mic în faza preexperimentală, va crește puțin, dar nu semnificativ — aceasta datorită activităților desfășurate de copii și dezvoltării în mediul familial.

Din analiza datelor obținute pe scale de comportamente, cred că se vor observa creșteri semnificative la înțelegerea emoțiilor și la nivelul capacității de exprimare a lor. De asemenea, cred că vor fi creșteri ale nivelului capacității de recunoaștere corectă a propriilor emoții și ale celorlalți la toți copiii, creșterea mai mare urmând a fi înregistrată la grupul experimental. Cred că se vor verifica toate cele 4 ipoteze în urma analizei datelor.

Cercetarea efectuată demonstrează că dezvoltarea competențelor emoționale este importantă în dezvoltarea personală a copiilor preșcolari, le dezvoltă acestora stima de sine și îi ajută să conștientizeze mai bine aspecte legate de conceptul de sine, de propria valoare, de aptitudinile, dar și de limitele lor. Aceste aptitudini sunt foarte importante atunci când vorbim despre capacitatea copilului de adaptabilitate la mediul școlar și despre performanța lui școlară.

Cercetarea realizată are, însă, și unele limite, care țin în general de variabilele demografice ale lotului de participanți. Rezultatele cercetării sunt restrânse din punct de vedere al reprezentativității spațiale, deoarece copiii care fac parte din lotul de participanți sunt din aceeași localitate. De asemenea, ca o limită specifică metodei experimentului psihologic, rezultatele obținute nu pot fi atribuite în întregime „factorului de progres”, ci pot fi puse și pe seama altor activități desfășurate în perioada respectivă în grădiniță.

Cu toate acestea, sunt sigură că proiectul de cercetare este important în analiza factorilor care dezvoltă competențele emoționale ale copiilor și în identificarea unor strategii de creștere a acestora, astfel încât să se obțină un potențial maxim la finalul perioadei preșcolare.

Rezultatele preliminare ale cercetării susțin relevanța integrării sistematice a activităților de educație emoțională în programul zilnic al grădiniței, cu precădere în cadrul grupei mari. Datele obținute indică faptul că expunerea consecventă a copiilor la jocuri de rol, povești terapeutice și activități expresive contribuie la creșterea capacității de recunoaștere și etichetare a emoțiilor proprii și ale celorlalți, la îmbunătățirea reglării emoționale și la consolidarea unei stime de sine pozitive. Aceste achiziții nu sunt lipsite de relevanță școlară: literatura de specialitate consultată confirmă că nivelul competenței emoționale la intrarea în clasa pregătitoare este un predictor semnificativ al performanței academice și al comportamentului prosocial în primii ani de școlaritate.

Din perspectiva practicii educaționale, cercetarea de față oferă cadre didactice din învățământul preșcolar un argument empiric în favoarea planificării deliberate și longitudinale a activităților de educație emoțională, depășind abordarea ocazională sau exclusiv reactivă. Limitele studiului — dimensiunea relativ redusă a eșantionului, omogenitatea geografică și durata finită a intervenției — deschid totodată direcții pentru cercetări viitoare cu eșantioane mai reprezentative și design-uri longitudinale extinse. Valoarea adăugată a demersului rezidă, în egală măsură, în instrumentele de observare elaborate, care pot fi adaptate și utilizate de alte cadre didactice ca instrumente de monitorizare formativă a dezvoltării socio-emoționale a preșcolarilor.

Bibliografie

Blancy, C., McKinnon, R. & Daneri, P. (2018). Effect of the Tools of the Mind Kindergarten Program on children's social and emotional development.

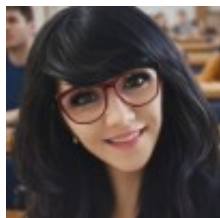
Kochanska, G. (2003). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*.

Cosma, D. M. (2014). Rolul activităților din grădiniță în dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la preșcolari. [*Lucrare de disertație*].

Despre copii, valoare și vizibilitate – olimpiadele și tăcuta pedagogie a descoperirii

De **Lusiana Drăgușin**, 23 aprilie 2026

Școala Gimnazială, Făgetelu (Olt)



Există în viața unui profesor momente care nu se așază în rutina evaluării, ci o depășesc, transformând-o într-o formă de reflecție profundă. Dincolo de bareme, punctaje și ierarhii, rămân întotdeauna întâlnirea cu elevul – acea întâlnire esențială care dă sens întregului demers educațional. Din această perspectivă, poate mai detașată, dar niciodată mai puțin implicată, încep să înțeleg tot mai limpede că rolul nostru nu este doar acela de a măsura performanța, ci de a lărgi însăși definiția valorii.

Experiența din acest an, în calitate de profesor evaluator la olimpiade precum OLLR și OLAV, a fost mai mult decât un exercițiu profesional. A fost o incursiune în universul autentic al elevilor de astăzi, o formă de cunoaștere directă, nefiltrată de clișeele frecvente despre generații grăbite, superficiale sau dezinteresate. Dincolo de aceste etichete simplificatoare, se conturează o realitate mult mai complexă și mai profundă: există încă foarte mulți copii care învață cu sens, care caută, care gândesc, care creează.

În lucrările lor, fie atent construite, fie încă ezitante, se regăsesc nu doar informații, ci urmele unui proces interior autentic. Descopăr idei formulate cu o maturitate surprinzătoare, perspective personale, încercări de interpretare curajoasă și, mai ales, dorința de a înțelege lumea dincolo de suprafața ei imediată. Dincolo de performanța academică propriu-zisă, se simte prezența unui alt tip de valoare: curajul intelectual. Curajul de a gândi diferit, de a formula o opinie, de a construi un sens propriu în raport cu textul și cu realitatea.

Desigur, olimpiadele reprezintă contexte de selecție, în care ajung elevi bine pregătiți, susținuți, adesea obișnuiți deja cu rigorile performanței. Sunt spații ale excelenței vizibile, cuantificabile, validate prin rezultate. Și totuși, dincolo de această realitate incontestabilă, se ridică o întrebare esențială, care nu poate fi ignorată: câți alți elevi, la fel de valoroși în forme mai puțin vizibile, rămân în afara acestor contexte?

Pentru că potențialul educațional nu se manifestă uniform și nu se lasă întotdeauna surprins în situații de concurs. Există elevi care nu ajung în astfel de competiții nu din lipsă de capacitate, ci din absența unui context favorabil, a unei încrederi cultivate la timp sau a unui profesor care să le fi spus, convingător și constant, că pot reuși. Uneori, diferența nu o face talentul, ci expunerea la oportunitate.

În acest sens, consider că misiunea noastră, ca profesori, nu se limitează la evaluare și ierarhizare. Ea presupune, în egală măsură, un act de vedere pedagogică profundă: a observa potențialul acolo unde nu este încă exprimat deplin, a recunoaște progresul acolo unde nu există încă performanță formalizată, a valida efortul în toate formele sale. Educația autentică începe în momentul în care reușim să vedem dincolo de rezultate.

Educația nu se reduce la performanță măsurabilă, ci înseamnă devenire, formare, construcție interioară. Înseamnă să creezi spații de siguranță intelectuală și emoțională în care fiecare elev să se poată exprima, să fie ascultat și valorizat. Olimpiadele au un rol esențial în cultivarea excelenței, dar ele nu pot și nu trebuie să devină singurul criteriu de definire a valorii umane și intelectuale.

După fiecare experiență de evaluare, rămân cu o convingere tot mai clară și mai așezată: există speranță. Nu o speranță abstractă, ci una concretă, vizibilă în pagini de concurs, în idei originale, în încercări îndrăznețe, uneori imperfecte, dar autentice. Este o speranță care se scrie cu emoție, cu efort și cu dorința de a înțelege.

Acești copii există, îi întâlnim, îi evaluăm, uneori îi admirăm în tăcere, iar responsabilitatea noastră rămâne una esențială, profund umană și profesională în același timp: să nu lăsăm niciun potențial să rămână în umbră și nicio voce în formare să nu fie auzită!

Edictul rezilienței: între sclavia poleită și demnitatea orei 8

De **Anca-Marcela Nădășan**, 25 aprilie 2026

Școala Gimnazială Aron Densușianu, Hațeg (Hunedoara)



Oboseală cronică, oameni buni! Asta simt până în măduvă de fiecare dată când ajung acasă de la școală. Și mă bucur că mai sunt în stare să o simt și pe asta, în puținele momente de relaxare pe care mi le permit când îmi trag sufletul după ce ajung la domiciliu.

După orele în care trebuie să fiu cu mintea limpede indiferent de simțirile umane inerente condițiilor socio-economice actuale, ajung acasă și, culmea, tot de serviciu mă ocup (chiar dacă unii au impresia că să fii profesor înseamnă să stai câteva ore în fața copiilor și atât).

Normal că familia are nevoie de mine, dar mai degrabă de ea mă ocup așa, printre rânduri: găsesc rapid pentru ai mei, apoi mă duc în birou să corectez un rând de lucrări sau fișe de lucru date elevilor (vina mea că i-am obișnuit prost, să le duc a doua zi; dar nu-mi place să le văd dezamăgirea pe fețe dacă cumva nu le-am dat feedback-ul ăla colorat cu verde sau cu roșu la fiecare greșeală, cu varianta corectă alături), să mai fac niște fișe, să mă uit peste

lecțiile pe care trebuie să le predau a doua zi. Stau puțin de vorbă cu soțul, îl întreb de viață pe fiul meu, fug să arunc o tură de haine în mașina de spălat, îmi amintesc că e termenul limită pentru a trimite un material la un simpozion. Ah, am și un workshop pe la ora 20 (așa-mi trebuie, dacă vreau să fiu la curent cu noutățile), apoi trebuie să citesc măcar câteva pagini din cartea pe care și-au ales-o copiii la Clubul de lectură.

Și uite așa, mă arunc în pat după ora 23 și abia aștept să simt perna sub cap. Să nu credeți că vine somnul imediat. Nuuu, fiindcă atunci, când mă aflu mai bine în culcușul plăcut, îmi amintesc că trebuie să vorbesc cu colegii despre un transport pe care trebuie să-l organizăm pentru o zi din „Săptămâna verde”, când tot gimnaziul merge într-o acțiune. Sau îmi vine în minte vreo replică a vreunui părinte, replică auzită de vreo colegă, prin care acesta își exprimă nemulțumirea că odrasla lui nu mai vrea la școală fiindcă i-a dat doamna B la muzică și mișcare. Și uite așa reușesc să adorm exact pe la începutul zilei în care trebuie să mă trezesc devreme, ca să pot fi la ora 8 fix în sala de clasă, cu zâmbetul pe buze și debordând de stare de bine, plină de răbdare, ca să-i învăț pe copii ce este expansiunea și contragerea, care sunt notele definitorii ale fabulei sau ce este o bandă desenată.

Când vine sfârșitul de săptămână, zici că l-am prins pe Dumnezeu de picior! O ușurare plăcută pentru inima mea, în principiu. Numai că... acum suntem în perioada olimpiadelor școlare. Ați ghicit! Muncă suplimentară în timpul săptămânii cu elevii care vor să participe, materiale suplimentare de studiu, corecturi suplimentare, plus sâmbetele în care merg la corectat (dacă ai trimis copiii la olimpiadă, ai datoria morală să fii printre profesorii corectori).

Cei care nu activează în învățământ pot crede că îmi rotunjesc binișor venitul prin atâtea activități suplimentare! Deloc, totul e pe bază de voluntariat, că doar se poate, noi suntem trup și suflet pentru copii, nu putem să-i dezamăgim. A, nu mai pun la socoteală corectarea online a lucrărilor de la simulări, că anul acesta am refuzat să particip (o premieră în cazul meu; până acum am participat - tot din „prea mult suflet” și exces de responsabilitate - la aceste corectări fără bani că, deh, am timp destul și în plus, citez o fostă colegă: „Cine te-a pus să te faci profesor de română?!”).

Această micro-istorie a unei zile obișnuite nu este un caz izolat, ci simptomul unei maladii cronice alimentate de la vârful deciziei politice. E o mică parte din cum se desfășoară viața mea de profesoară, la care s-ar putea adăuga atâtea alte lucruri și evenimente cu care cei din sistem sunt familiarizați (de la activități extracurriculare, ședințe de tot felul, telefoane primite la diferite ore de la părinți sau elevi, până la excursii școlare, pip-uri și pregătiri remediale sau suplimentare), dar pe care le luăm ca atare, fie că „intră în fișa postului”, fie că nu. Frumusețea cea mai mare este că, deși am o vechime considerabilă, nu mai am posibilitatea să predau 16 ore, din contră, am primit un „bonus” și predau 20 de ore, semn de mare prețuire pentru munca noastră deloc ușoară din partea celor care ne păstoresc spre bine și prosperitate. Dacă s-ar putea, aș vrea să-mi dea și vreo zece ani în minus la vârstă și la uzura psihică și fizică, dar...

În timp ce în rapoartele oficiale se vorbește despre «optimizarea normei didactice», în realitate vorbim despre o uzură biologică pe care nicio grilă de salarizare nu o mai poate compensa. În timp ce noi ne numărăm orele de somn pe degetele de la o mână, ei își

ajustează nodul la cravată și mai emit o ordonanță care să ne „eficientizeze” munca. Pentru ei, suntem doar niște cifre într-un excel prost gestionat, niște executați care trebuie să livreze „România educată” cu zâmbet larg și frumos afișat la vedere, în ciuda nervilor întinși precum coarda de pian. După ce au transformat profesorul într-un prestator de servicii multifuncțional, bun la toate, domniile lor au impresia că entuziasmul de la catedră funcționează cu aer politic, nu cu respect și recunoașterea importanței muncii la catedră. În timp ce ei dezbate legi prin care să ne „evalueze” performanța de pe fotolii ergonomice, noi ne evaluăm supraviețuirea printre rânduri de teste corectate la lumina oboselii. Ne-au vândut iluzia unei reforme, dar ne-au livrat doar o sclavie poleită cu termeni europeni. Ne-au transformat vocația într-o cursă cu obstacole birocratice, sperând că ne vom pierde suflul pe traseu.

Să primești „bonus” ore în plus când ești deja la limita burnout-ului nu e prețuire, e... sadism administrativ. Este modul lor de a ne spune că uzura noastră fizică și psihică nu valorează nici cât subvenția pentru partid. Ne vor zămbitori la ora 8, dar ne oferă un statut social călcat în picioare de părinți care au învățat de la televizor că „profesorii au vacanțe mari și muncă puțină”.

Aleșii noștri au reușit performanța rarismă de a transforma singura resursă regenerabilă a educației — pasiunea profesorului — într-o materie primă de unică folosință. Pentru mine, adevărul este că acești „păstori” ai prosperității ne vor doar decor pentru pozele de început de an școlar. În rest, suntem lăsați să ne consumăm între mașina de spălat și Clubul de lectură, sperând că mâine vom avea puterea să mai explicăm o dată ce e „expansiunea”, în timp ce propria noastră viață se contractă sub presiunea unei ignoranțe guvernamentale crunte.

Simt că ne-au furat timpul, ne-au parazitat pasiunea și ne-au amanetat liniștea. Și totuși, mâine la 8 sunt la clasă. Nu pentru ei. Ci în ciuda lor și pentru a-mi cinsti chemarea de a fi omul de la catedră!



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice