



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 177 / MAI 2026

177

Integrarea inteligenței emoționale în activitatea didactică (Studiu)

| **IULIA-MARINELA OCHIAN**

Jocurile teatrale – mijloc de dezvoltare emoțională și creativă a copilului

| **DOINA ANDREEA PIETRARU**

Stimularea participării elevilor la concursuri – indicator al calității actului educațional | **NARCISA LOREDANA TRANDAFIR**

Relația dintre mediul securizant, starea de bine și performanța școlară

| **VIORICA CREMENCIUC**

Activitatea fizică și prevenirea abandonului școlar în comunitățile rurale

| **NICOLAE TRIȘCAȘ**

Studiu de caz privind dezvoltarea potențialului creativ într-o grupă combinată din mediul rural | **AMALIA CIOBOTARU**

Utilizarea tehnologiei și a învățării colaborative la ora de limba engleză – experiență practică într-un liceu tehnologic

| **ANA RAMONA GHERGHINA**

Când ora de informatică devine un joc: strategii de gamificare aplicate la clasă

| **ELENA DRĂGAN**

Ora de TIC, între teorie și realitate: cum am transformat lecțiile în experiențe de învățare aplicată | **OANA TEODORA BOGHIU**

Bune practice în predarea informaticii elevilor cu ADHD. Repere aplicative din experiența didactică la liceu | **SORINA-ALINA SCUTARU**

Oportunități didactice și repere pentru integrarea responsabilă a inteligenței artificiale la ora de istorie | **NICOLAE DUMITRANA**

Agenții naturii în acțiune – o misiune secretă la Muzeul Satului (Activitate în Săptămâna verde) | **NINA-LOREDANA CAȘU**

Să prindem drag de citit și de gândit (un pic mai mult). Studiu de caz privind dezvoltarea literației la clasa a III-a | **CRISTINA-ALINA CARP**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: 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. 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)

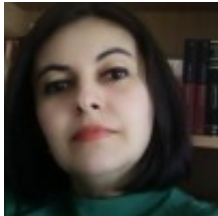
PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Integrarea inteligenței emoționale în activitatea didactică (Studiu)

De **Iulia-Marinela Ochian**, 6 mai 2026

Liceul Auto Traian Vuia, Târgu Jiu (Gorj)



Competența emoțională este un ansamblu de capacități ce permit gestionarea/ canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță. Eficiența personală și profesională pot fi obținute prin dezvoltarea unor competențe emoționale specifice profesiunii didactice. În activitatea educațională, cadrele didactice trebuie să dețină abilități de comunicare extrem de bine dezvoltate, empatie, viziune, să își motiveze elevii și partenerii educaționali. Inteligența emoțională este factorul primordial care contribuie la realizarea unei activități de calitate, o comunicare pe orizontală, eficientă, care să reușească să inspire și motiveze ceilalți actanți educaționali.

Competența emoțională este un ansamblu de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță. Eficiența personală și profesională pot fi obținute prin dezvoltarea unor competențe emoționale specifice profesiunii didactice.

Analizând cercetările referitoare la competențele necesare pentru obținerea performanței organizațiilor, Daniel Goleman (autorul conceptului de inteligență emoțională) nu numai că a adăugat setului de competențe tehnice și cognitive pe cea emoțională, dar a plasat-o pe un loc central în ceea ce privește leadershipul. El descrie inteligența emoțională ca pe un amestec de stăpânire de sine, motivație, empatie, gândire liberă, tact și diplomatie. Inteligența emoțională este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.).

„Fără inteligență emoțională, chiar și o persoană cu o remarcabilă instruire, cu o minte deosebit de analitică, cu o viziune pe termen lung și cu un nesfârșit potențial de formidabile idei poate să nu ajungă un mare lider. Cu cât este mai înaltă poziția unei persoane, apreciată a fi un performer excepțional, cu atât capacitățile inteligenței sale emoționale se reliefează ca rațiune a succesului său. Inteligența emoțională garantează reușita în viață într-o măsură mai mare decât acumularea de titluri și diplome.” (Howard Gardner)

Deși dascălul de astăzi trece prin formări numeroase, unde se vorbește despre dezvoltarea lui emoțională, în realitate, reprezentarea cadrului didactic bun se limitează la un simplu furnizor de informații necesare doar dezvoltării competențelor

cognitive ale elevilor! Nimic despre afectivitate, despre omul care își folosește inteligent emoțiile! Or, trăirile afective sunt importante pentru că ele influențează modul de a gândi, comportamentul, atitudinile, credințele cele mai profunde, deciziile, succesul în carieră și în viață.

Gândindu-ne la faptul că în clasa de elevi cadrul didactic este liderul, putem concluziona că o clasă echilibrată reflectă inteligența emoțională crescută a liderului său, iar o clasă de elevi lipsită de armonie comportamentală sau de empatie și comportamente prosociale reflectă inteligența emoțională deficitară a liderului său. Ca lider, emoțiile cadrului didactic contează, întrucât este în mod automat investit cu puterea maximă de a conduce emoții pentru un grup, deoarece toată lumea din grupul clasei îl privește pentru indicii emoționali. Prin urmare, în calitatea de cadre didactice trebuie să fim conștienți și capabili să ne gestionăm sentimentele și să putem gestiona modul în care putem folosi emoțiile pentru a promova dezvoltarea și performanța grupului de elevi. Rolul didactic include și stabilirea standardului emoțional al clasei. Ca lideri, tindem să vorbim mai mult, ceea ce spunem este creditat și ascultat, iar membrii clasei tind să ne vadă reacția emoțională ca fiind cea mai indicată stare de spirit. Pentru copiii din clasă modul nostru de a vedea lucrurile are o greutate specială și adesea noi gestionăm direcția pentru grup.

Instituția de învățământ rămâne locul principal în care comunitatea poate rezolva deficiențele competențelor emoționale și sociale ale copiilor. Alfabetizarea emoțională implică un mandat lărgit pentru instituțiile educaționale, care trebuie să recupereze ceea ce familiile n-au reușit în privința adaptării la societate a copiilor lor. Această misiune presupune două schimbări majore: cadrele didactice trebuie să meargă dincolo de îndatorirea lor tradițională, iar membrii comunității să se implice mai mult în viața unităților de învățământ. Dacă există sau nu ore dedicate alfabetizării emoționale contează mai puțin decât felul în care sunt predate lecțiile. Poate că în nici un alt caz nu este mai importantă calitatea cadrului didactic, având în vedere că felul în care el își desfășoară activitatea este în sine un model, o lecție de facto în domeniul competenței emoționale – sau în lipsa ei.

Stările emoționale pozitive susțin copiii atunci când efortul intelectual este maxim și le cresc toleranța la frustrare și răbdarea. Pentru a putea cultiva aceste stări în copii, trebuie să ne gestionăm propriile noastre sentimente, astfel încât să nu aducem emoții negative, cum ar fi supărarea, mânia, resentimentele, anxietatea, sentimentele de mahnire și de decepție, în munca noastră cu copiii. Inteligența emoțională a clasei, odată construită de către cadrul didactic, devine un factor protector la stres și suferință, și ajută în timp atât pe copii cât și pe cadrul didactic.

Dezvoltarea profesională pentru cadrele didactice presupune automat și necesar construirea propriei inteligențe emoționale și dezvoltarea de abilități în creșterea inteligenței emoționale individuale a elevilor și a clasei ca echipă. Astfel, responsabilitatea principală a cadrului didactic rămâne aceea de a se cunoaște pe sine însuși, de a se înțelege și de a găsi căi variate și echilibrate de a-și gestiona emoțiile, și de a fi conștient de declanșatorii emoțiilor sale.

Abordând problema succesului necesar în profesia didactică, ca și a importanței eficienței, a vocației și a culturii profesionale, I. Popa (2002) creionează însușirile generale ale personalității cadrului didactic, *„inteligența, simțul măsurii, principialitatea, bogăția*

sentimentelor și atitudinea față de problematica socială, stăpânirea de sine, perseverența, modestia, capacitatea de a entuziasma pentru valorile culturii” și însușirile speciale ce se cer vocației profesorului: „afectivitatea, varietatea spectrului emoțional, sensibilitatea și intensitatea sentimentelor față de educați, receptivitatea la problematica vieții acestora”. Toate aceste elemente sunt mai mult decât necesare în activitatea cu elevii, dacă nu chiar imperative, atât pentru starea de bine a cadrului didactic, cât și pentru cea a copiilor. Starea de spirit a unui profesor are un impact semnificativ asupra copiilor pe care îi îndrumă. Dacă un cadru didactic acționează cu energie și entuziasm în orice condiții, el poate deveni o sursă de inspirație pentru elevi.

Adoptarea unui comportament care are la bază clișeul „a-ți lăsa problemele personale/ emoțiile în afara clasei”, în cazul cadrelor didactice, s-a dovedit a nu fi benefică pentru activitatea profesională. Lipsa totală a emoțiilor conduce la relații rigide cu copiii, bazate fie pe indiferență, fie pe frică și autoritate. Aplicarea principiilor inteligenței emoționale la clasă constă tocmai în găsirea unui echilibru între cele două situații enunțate mai sus. Trebuie să se acorde importanță propriilor emoții, dar este necesar ca reacțiile să fie adaptate nevoilor copiilor, astfel încât efectele asupra activității educaționale să fie mereu pozitive.

Inteligența emoțională este indispensabilă în meseria unui profesor. Conștientizarea propriilor emoții este un pas important în dezvoltarea comunicării, pentru că ne ajută să recunoaștem reacțiile emoționale ale elevilor noștri și să le gestionăm în mod corespunzător, construind astfel situații de comunicare productive. Un profesor bun trebuie să acorde atenție compatibilităților dezvoltate la nivel de clasă și să lucreze cu ei în scopul construirii spiritului de echipă, să fie atent la cei care au abilități de lider și să-i ajute să le îmbunătățească, dar și să îi sprijine pe cei mai timizi să iasă din anonimat prin activitățile care implică lucrul pe grupe/ perechi.

Unui cadru didactic îi revine sarcina de a media conflictele între elevi, lucru ce presupune în același timp o atenție sporită la emoțiile celor implicați și descifrarea acestora, dar și obiectivitate în a privi problema, astfel încât niciunul dintre cei implicați să nu se simtă nedreptățit la final. O bună gestionare a emoțiilor contribuie la îmbunătățirea abilității de a lua decizii în timp record, în situații de criză, în contexte tensionate sau în situații conflictuale. Capacitatea de a ne controla emoțiile și de a le interpreta pe ale celorlalți poate oferi obiectivitate în luarea deciziilor și o privire de ansamblu asupra situațiilor în care suntem implicați.

Structura culturii emoționale a cadrului didactic, determinată de funcția sa generală, angajează interacțiunea necesară între componenta motivațională (interese, convingeri, orientări valorice profesionale); componenta intelectuală (potențialul cognitiv al personalității, reflectat, susținut, perfecționat și la nivel de conținut afectiv); componenta comportamentală (exprimată afectiv la nivel de conduită deontologică, didactică și extradidactică).

Pentru a asigura un echilibru emoțional în spațiul educațional este necesară existența unui nivel ridicat de competență afectiv-emoțională a cadrului didactic. Se știe că dascălul este un model ce favorizează imitarea de către copii a atitudinilor, a opiniilor, de aceea este necesar ca acesta să își analizeze reflexiv propria activitate, să vegheze asupra propriei formări.

Relațiile interpersonale constituie mediul optim de dezvoltare a ființei umane, iar munca în echipă devine indispensabilă în marea majoritate a activităților pe care le desfășurăm. În societatea actuală unitatea de bază nu mai este reprezentată de către individ, ci de către grup. Calitatea de membru al grupului aduce cu sine o mare responsabilitate, presupune coordonare, implicare, interacțiune, colaborare și împărțire a responsabilității în mod egal între toți membrii.

Pentru a asigura un echilibru emoțional în spațiul educațional este necesară existența unui nivel ridicat de competență afectiv-emoțională a cadrului didactic. Se știe că dascălul este un model ce favorizează imitarea de către copii a atitudinilor, a opiniilor, de aceea este necesar ca acesta să își analizeze reflexiv propria activitate, să vegheze asupra propriei formări. Între nivelurile de dezvoltare emoțională ale cadrului didactic și ale elevilor există un raport direct proporțional, iar nivelul competențelor emoționale ale dascălului determină formarea și dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor. De aceea cercetătorii consideră competența emoțională ca fiind „o meta-competență, ce determină și explică în ce măsură omul poate utiliza ansamblul capacităților individuale pentru a înțelege atitudinile celor din jur și pentru a gestiona comportamentul său emoțional.” (Maia Cojocaru- Borozan).

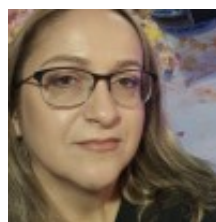
Bibliografie

1. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Editura Curtea veche, 2008.
2. Gardner H. Mintea disciplinată. București: Editura Sigma, 2008.

Jocurile teatrale – mijloc de dezvoltare emoțională și creativă a copilului

De **Doina Andreea Pietraru**, 9 mai 2026

Liceul Teoretic Marin Preda (București)



Jocul este cel mai accesibil și interesant mod prin care un copil își procesează și își exprimă impresiile, cunoștințele și emoțiile. Unul dintre tipurile de activitate creativă este dramatizarea. Activitatea teatrală ajută la rezolvarea multor probleme pedagogice legate de formarea expresivității vorbirii copilului, educația intelectuală, artistică și estetică.

Valoarea educativă a jocurilor de teatru este, de asemenea, enormă. Copiii își dezvoltă respectul unul față de celălalt. Ei învață bucuria asociată cu depășirea dificultăților de comunicare, îndoiala de sine. Evident, activitatea teatrală îi învață pe copii să fie indivizi creativi, capabili să perceapă noutatea, capacitatea de a improviza. Entuziasmul copiilor pentru jocul de teatru, confortul lor interior, slăbirea, comunicarea ușoară și neautoritară între un adult și un copil, complexul „Nu pot” care dispare aproape imediat

- toate acestea surprind și atrag. În jocul teatral se realizează dezvoltarea emoțională: copiii se familiarizează cu sentimentele, stările de spirit ale personajelor.

Activitatea teatrală este una dintre cele mai populare și mai interesante domenii ale educației școlare. Din punct de vedere al atractivității pedagogice, se poate vorbi de universalitatea, ludicul și orientarea socială a teatrului. Dintre toate tipurile de joc, jocul de teatru are un impact deosebit asupra dezvoltării capacității de a recunoaște starea emoțională a unei persoane prin expresii faciale, gesturi, intonație, capacitatea de a se pune în diverse situații și de a găsi modalități adecvate de ajutor. Activitatea teatrală este o sursă inepuizabilă de dezvoltare a trăirilor, experiențelor și descoperirilor emoționale, o cale de familiarizare cu bogăția spirituală. Drept urmare, copilul învață lumea cu mintea și inima, exprimându-și atitudinea față de bine și rău; învață bucuria asociată cu depășirea dificultăților de comunicare, înțelegerea de sine. În cercetarea pedagogică, activitatea teatrală este considerată o condiție pentru educația estetică a copilului, abilitățile sale artistice și creativitatea.

Importanța actoriei teatrale este benefică și pentru dezvoltarea vorbirii. Îmbunătățirea dialogurilor și monologurilor, stăpânirea expresivității vorbirii. Activitatea teatrală creează premisele dezvoltării abilităților de comunicare cu semenii, trezește interes pentru literatură, artă populară. În cele din urmă, jocul de teatru este un mijloc de exprimare și de autoîmplinire pentru copil. Drama este unul dintre cele mai strălucitoare medii emoționale care modelează gustul copiilor. Afectează imaginația copilului în diferite moduri: prin vorbire, acțiune, pantomimă, muzică etc. Atunci când participă la jocurile de teatru, copiii își formează idei despre evenimentele din viața oamenilor, animalelor, plantelor, ceea ce le oferă posibilitatea de a înțelege mai bine lumea din jurul lor. În același timp, un joc teatral îi insuflă copilului un interes constant pentru cultura, literatură. Valoarea educativă a jocurilor de teatru este, de asemenea, enormă. Copiii își dezvoltă respectul unul față de celălalt. Ei învață bucuria asociată cu depășirea dificultăților de comunicare, înțelegerea de sine.

Prin arta teatrului, ea contribuie la familiarizarea cu limbajul său expresiv, care pune bazele formării deprinderilor de percepere, înțelegere și interpretare a acțiunilor care formează fundamentele morale, ideile și acțiunile cuiva; formarea deprinderilor de comunicare reciprocă, muncă colectivă. În conformitate cu acest demers, programul asigură dezvoltarea personalității, motivației și abilităților copiilor în diverse activități în următoarele domenii de dezvoltare: socio-comunicativ, cognitiv, de vorbire, artistic și estetic și fizic.

La școală, activitatea teatrală este un bun prilej de a dezvălui potențialul creativ al copilului. Copiii învață să observe idei interesante în lumea din jurul lor, să le întrușipeze, să-și creeze propria imagine artistică a unui personaj, să dezvolte imaginația creativă, gândirea asociativă, capacitatea de a vedea momente neobișnuite în obișnuit. Activitatea teatrală face posibilă și rezolvarea indirectă a multor situații problematice în numele oricărui personaj; ajută la depășirea timidității, a înșeliei de sine, a timidității. Exemplu: unui copil timid i se dă rolul unui urs, iar el, reîncarnându-se în rol, ia imaginea unui personaj puternic și îndrăzneț și se simte diferit. De asemenea, știe să iasă în public și să acționeze în caracter, să-și depășească timiditatea și rigiditatea. Copilul începe să simtă altfel, să se miște, să vorbească. În grup, profesorul trebuie să creeze condiții pentru dezvoltarea activității

creative a copiilor. În teatru, încurajează creativitatea pentru a dezvolta capacitatea de a te agăța liber și liber de performanță. Încurajează improvizația prin expresii faciale, mișcări expresive și intonații. Evident, activitatea teatrală îi învață pe copii să fie indivizi creativi, capabili să perceapă noutatea, capacitatea de a improviza. Societatea noastră are nevoie de o persoană de o asemenea calitate care să fie curajoasă, să pășească în situația modernă, să stăpânească problema creativ, fără pregătire prealabilă, să aibă curajul să încerce să greșească până să găsească soluția potrivită.

Teatrul ar trebui să fie considerat încă o materie, de tratat în școli, grădinițe și în toate ciclurile de predare începând cu scopurile educaționale pe care le au. Evident, sunt multe și tocmai din acest motiv profesorii trebuie să facem teatru cu copiii noștri căutând astfel evoluția din toate abilitățile și punctele lor forte. Este pentru toate acestea comentate pe parcursul articolului pe care profesorii și profesioniștii a educației trebuie să încercăm să transmitem gustul pentru teatru și nu numai pentru realiza-l ci să-l vezi și că această admirație pentru dramatizare durează întregul viată, pentru ca învățarea pe care teatrul o transmite nu este doar la copilărie și tinerețe dar și la maturitate și bătrânețe. Cu teatrul mereu învață ceva nou.

Activitățile de teatru, cunoscute și sub numele de joc de simulare, sunt o componentă importantă a învățării timpurii. Când copiii se îmbracă în alte haine și se prefac a fi alți oameni, ei devin creativi, își imaginează și explorează diferitele roluri și relații ale celorlalți.

Beneficiile studierii jocurilor teatrale în școală

- Jocurile teatrale reușește să-i facă pe elevi să fie mult mai atenți la propriul comportament, dar și al celor din jur.
- Jocurile teatrale sunt un „medicament” care te „scăpa” de tensiune, tristețe, depresie, frustrare, furie, supărare;
- Jocurile teatrale reușesc să facă elevii mai empatici, mai toleranți cu ceilalți dar și cu ei înșiși, insuflă înțelegere;
- Jocurile teatrale stimulează lucrul în echipă;
- Jocurile teatrale oferă mai multă încredere celor timizi care, în urma practicării acestor jocuri, ajung să se descopere, să se cunoască mai bine și să devină conștienți de valorile pe care le posed;
- Jocurile teatrale calmează conflictele din clasă;
- Jocurile teatrale te ajută să scapi de fobii sau de prejudecăți;
- Jocurile teatrale susțin concentrarea pe momentul prezentului;

Prin intermediul jocurilor teatrale, copilul se descoperă și învață cum să se comporte și să-și dezvolte abilități precum atenția distributivă, concentrarea, spontaneitatea, imaginația, gândirea critică, concesiile și colaborarea, gestionarea propriilor sentimente și emoții, vorbitul în public, coordonarea, comunicarea eficientă, adaptarea la situații noi. Jocurile teatrale reprezintă cea mai sănătoasă metodă prin intermediul căreia copilul învață permanent.

Jocurile teatrale pot fi folosite și pentru dezvoltarea inteligențelor multiple. Ca de exemplu, pentru dezvoltarea inteligenței kinestezice, un joc potrivit ar fi SAMURAI, deoarece dezvoltă atenția, ritmul, acuitatea simțurilor, dar și spiritul de echipă. Jocul „Ascultarea sunetelor din jur” dezvoltă inteligența interpersonală,

naturalistă. Copiii vor închide ochii timp de 1 minut și vor fi invitați de coordonator să asculte toate sunetele din jur. Alte jocuri care pot fi folosite în dezvoltarea inteligențelor multiple sunt: „Locul meu frumos” și „Cine sunt eu?”. Copiii vor fi invitați să se așeze într-un cerc, pe scăunele sau pe covoraș. Li se vor acorda câteva minute să se gândească și să rememoreze cel mai frumos loc în care au mers vreodată sau să se deseneze așa cum se percep ei. Cu aceste jocuri, putem dezvolta mai multe inteligențele: interpersonală, intrapersonală, lingvistică, vizual-spațială.

Aceste jocuri sunt surse inepuizabile în descoperirea de noi tehnici prin care copilul să se dezvolte emoțional, să învețe să decodeze ce simt alții, să relaționeze cu ceilalți, adică să aibă o conexiune mai profundă.

Cu ajutorul jocurilor teatrale, copilul își exteriorizează emoțiile, le identifică și le recunoaște, creează un cadru prielnic pentru stimularea inițiativei, accentuează creativitatea, spontaneitatea, învățarea activă, dar și o mai bună gestionare a emoțiilor.

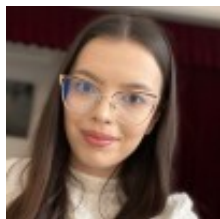
Bibliografie

Cosmovici, A., Iacob, L. (1999). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom.
Corneanu, S. (2009). Ghid de dezvoltare emoțională: culegere de jocuri
Darie, B., Sehlanec R., Jieman A. (2016). Jocuri teatrale. București: Editura UNATC Press.

Stimularea participării elevilor la concursuri – indicator al calității actului educațional

De **Narcisa Loredana Trandafir**, 12 mai 2026

Școala Gimnazială, Botoșana (Suceava)



În contextul educațional contemporan, calitatea actului didactic nu se mai măsoară exclusiv prin prisma capacității elevilor de a reține și de a reproduce informații, ci mai degrabă prin modul în care aceștia reușesc să aplice cunoștințele în contexte noi, complexe și provocatoare. Astfel, participarea la concursuri școlare, olimpiade și diverse competiții extrașcolare a depășit stadiul de simplu obiectiv de performanță, devenind un veritabil barometru al excelenței didactice și instituționale.

Prezența activă a elevilor la astfel de evaluări externe reflectă calitatea educației pe mai multe paliere. În primul rând, la nivelul cadrului didactic, aceasta demonstrează capacitatea de a depăși rutina predării standard. Un profesor care reușește să atragă elevii spre competiții dă dovadă de implicare, de utilizare a unor strategii didactice moderne și de o mare disponibilitate pentru

educația diferențiată.

În al doilea rând, la nivelul elevului, dorința de a participa indică o învățare temeinică și existența unei motivații intrinseci solide. Faptul că un copil alege de bunăvoie să își testeze limitele arată că materia respectivă i-a stârnit cu adevărat curiozitatea. Nu în ultimul rând, la nivel instituțional, un număr constant de participanți contribuie direct la creșterea prestigiului școlii în comunitate și dovedește plusvaloarea pe care instituția o oferă.

Dincolo de rezultatele obținute sau de clasamente, accentul într-o educație de calitate trebuie pus pe experiența participării în sine, care aduce beneficii majore în dezvoltarea armonioasă a elevului. Din punct de vedere cognitiv, concursurile propun adesea subiecte atipice, care solicită intens logica, spiritul creativ și capacitatea de a face conexiuni inter și transdisciplinare.

Totodată, din perspectivă emoțională, tinerii învață lecții prețioase de viață: cum să lucreze sub presiunea timpului, cum să își gestioneze constructiv emoțiile și, mai ales, cum să accepte atât succesul, cât și eșecul ca pe etape absolut firești ale procesului de învățare. Pe termen lung, aceste experiențe competiționale pot juca un rol decisiv chiar și în descoperirea vocației și în orientarea profesională.

Pentru ca participarea să devină un fenomen mai larg, adaptat posibilităților fiecăruia, și nu doar un efort elitist rezervat unui grup restrâns de elevi, este necesară aplicarea unor strategii pedagogice adecvate la clasă.

Un prim pas esențial este demistificarea concursurilor, adică prezentarea lor ca pe niște provocări intelectuale atractive, eliminând teama de eșec sau de o eventuală notă mică. Calitatea actului educațional presupune flexibilitate, ceea ce înseamnă îndrumarea fiecărui elev către competiția potrivită aptitudinilor sale, fie că vorbim despre concursuri de creativitate, abilități practice, sportive sau pur teoretice. De asemenea, integrarea unor itemi cu grad ridicat de dificultate în evaluarea curentă, prezentată sub formă de provocări opționale, îi ajută pe elevi să se familiarizeze cu formatul de concurs într-un mediu sigur, lipsit de stres.

În tot acest demers, rolul profesorului se transformă profund, evoluând de la simplu transmițător de informații la statutul de mentor. Cadrul didactic devine cel care observă atent, descoperă potențialul ascuns al fiecărui copil, cultivă pasiunea și oferă suport emoțional permanent.

În concluzie, stimularea participării elevilor la concursuri nu este niciodată un proces întâmplător, ci rezultatul firesc al unui demers didactic riguros, empatic și centrat pe elev. Atunci când o școală sau o clasă reușește să mențină un nivel ridicat de implicare în competiții, acest lucru atestă un mediu educațional vibrant, în care excelența, curiozitatea și dorința de autodepășire sunt cultivate zi de zi, confirmând astfel în mod incontestabil calitatea superioară a muncii de la catedră.

Bibliografie

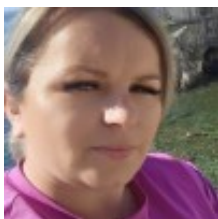
• Bocoș, M. (2013). Instruirea interactivă: Repere axiologice și metodologice. Editura Polirom.
• Cucos, C. (2014). Pedagogie (Ed. a 3-a revăzută și adăugită). Editura Polirom.
• Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă: Ghid pentru profesori. Editura Trei.

- Neacșu, I. (2015). Metode și tehnici de învățare eficientă. Editura Polirom.
- Radu, I. T. (2000). Evaluarea în procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică.

Relația dintre mediul securizant, starea de bine și performanța școlară

De **Viorica Cremenciuc**, 13 mai 2026

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Dâmbovița (Dâmbovița)



Conceptul de stare de bine (well-being) în mediul educațional este tot mai des întâlnit în politicile educaționale europene și globale. Potrivit OECD, starea de bine a elevilor trebuie privită ca un indicator esențial al calității educației, întrucât influențează direct motivația pentru învățare, relațiile interpersonale și sănătatea mintală. O școală care promovează starea de bine este caracterizată de relații pozitive, participare activă a elevilor, sprijin emoțional constant și implicare comunitară. UNESCO atrage atenția că lipsa bunăstării școlare contribuie semnificativ la absentism, izolare și manifestarea comportamentelor agresive sau de retragere.

Toți elevii – dar mai ales cei care prezintă dificultăți de învățare sau nevoi speciale, sau care se confruntă cu probleme de ordin personal, social sau emoțional – au nevoie de acces facil la profesori sau alți specialiști care pot veni în sprijinul dezvoltării lor educaționale și personale. Activitățile de consiliere și mentorat pot oferi orientare profesională, în timp ce activitățile culturale și extracurriculare sunt importante pentru extinderea aptitudinilor personale și sociale.

Starea de bine este strâns legată de învățare și motivație: nimeni nu poate fi bun în ceea ce face dacă nu este într-o stare bună. Contextele în care trăim pot stimula sau, dimpotrivă, deteriora starea de bine. Este un lucru valabil și pentru locul în care un copil își petrece o foarte mare parte din timp: școala.

Copiii își petrec o bună parte din timp la școală; prin urmare, aceasta trebuie să fie un loc esențial pentru conturarea stării lor generale de bine, cu toate aspectele sociale, fizice și emoționale. Starea de bine a elevilor le influențează capacitatea de a-și atinge întregul potențial școlar. Calitatea relațiilor pe care le au copiii între ei, pe care le au cu adulții, precum și calitatea mediului de învățare influențează fundamental progresele lor școlare. A fost demonstrat faptul că mediul fizic, social și emoțional în care personalul și elevii petrec o mare parte din fiecare zi poate afecta sănătatea lor fizică, emoțională și mentală și starea de bine, precum și rata abandonului școlar.

Se apreciază că mediul școlar poate îmbunătăți bunăstarea

socială, emoțională și capacitatea de învățare când este cald, prietenos și recompensează învățarea, promovează în special cooperarea și mai puțin competiția, oferă susținere și facilitează comunicarea deschisă, încurajează activitățile creative, încurajează dezvoltarea de proceduri și regulamente care interzic pedeapsa fizică și promovează interacțiunea non-violentă pe terenul de joacă, în clasă și între personalul școlii și elevi, prevenind în felul acesta pedeapsa fizică, agresivitatea, hărțuirea și violența.

Un mediu educațional favorabil dezvoltării trebuie să susțină relații armonioase între profesori, personalul instituției și elevi. De exemplu, un spațiu de învățare bine organizat și prietenos, combinat cu activități sportive regulate, contribuie la crearea unui climat pozitiv. Totodată, școlile pot investi în gestionarea conflictelor din spațiile comune, promovând dialogul și acceptarea diversității. Aceste condiții facilitează integrarea tuturor elevilor și le oferă un sentiment de apartenență. Relațiile afective pozitive construite între elevi și profesori sunt factori de protecție puternici împotriva excluziunii școlare, eșecului educațional și abandonului (Pianta & Hamre, 2007).

O relație bazată pe încredere, sprijin și respect reciproc contribuie la formarea unui climat educațional favorabil învățării și dezvoltării personale. Studiile recente evidențiază faptul că profesorii cu abilități socio-emoționale bine dezvoltate creează clase mai coezive, susțin interacțiuni sănătoase și modelează comportamente prosociale la elevi (OECD, 2023). Mai mult, elevii care se simt sprijiniți emoțional și academic dezvoltă o motivație intrinsecă mai puternică și reziliență în fața dificultăților școlare (CASEL, 2020).

Elevii cu dificultăți de învățare, nevoi speciale sau provocări de natură emoțională și socială necesită sprijin suplimentar din partea profesorilor și a altor specialiști. Activitățile de mentorat și consiliere pot contribui la orientarea școlară și profesională, în timp ce inițiativele extracurriculare sprijină dezvoltarea abilităților sociale și personale.

Un alt aspect important este relația pozitivă dintre profesori și elevi, care trebuie să se bazeze pe încredere, respect reciproc, comunicare deschisă, empatie și sprijin emoțional. Un profesor care ascultă activ nevoile și preocupările elevilor, care oferă feedback constructiv și care încurajează autonomia și creativitatea va contribui la crearea unui mediu de învățare pozitiv, la starea de bine și la motivația elevilor.

Un program educațional bine structurat ar trebui să ofere acces la servicii de consiliere psihologică și socială, ținând cont de impactul evenimentelor de viață asupra dezvoltării unui elev. Sprijinul emoțional și psihologic, furnizat fie în cadrul școlii, fie prin colaborări externe, poate contribui la consolidarea încrederii în sine și la crearea unei perspective pozitive asupra viitorului.

În acest context, cadrele didactice au nevoie de oportunități de formare continuă, care să le permită să ofere suport adecvat elevilor ce se confruntă cu dificultăți emoționale. De asemenea, trebuie să aibă acces la canale de comunicare eficientă, pentru a putea împărtăși informații relevante despre elevi și pentru a facilita intervențiile educaționale personalizate.

Deci, este important ca profesorul să asigure un mediu de învățare care promovează starea de bine a fiecărui elev, ducând la sprijinirea dezvoltării sale fizice, emoționale, sociale și cognitive.

În această ordine de idei, se poate menționa că mediul școlar este cel care poate crea starea de bine. Conform lui Laevers (2005), starea de bine este o stare care poate fi recunoscută prin satisfacția, bucuria și plăcerea elevilor, pentru că aceștia sunt relaxați și exprimă pace interioară, exprimând în același timp energie și vitalitate. Elevii care se simt calmi și încrezători în capacitățile lor sunt mai predispuși să se concentreze asupra sarcinilor, să își amintească informațiile relevante și să găsească soluții inovatoare. Ei sunt deschiși la mediul care îi înconjoară, accesibili din punct de vedere emoțional și flexibili, pentru că situația le îndeplinește nevoile. Par să aibă un concept de sine pozitiv și să fie în contact cu sine.

Shonkoff precizează că starea de bine este foarte strâns legată de interacțiuni, spunând într-un interviu: „Copiii se nasc conectați la învățare și este necesar să asigurăm un mediu optim în care fiecare copil să poată să se dezvolte cât mai mult. Calitatea relațiilor pe care le au copiii cu oamenii importanți din viața lor și interacțiunile legate de aceste relații, precum și sentimentele legate de aceste relații, influențează de fapt arhitectura emergentă a creierului” (Shonkoff, 2008). Ce simt copiii în legătură cu prezența lor în școală, precum și măsura în care ei simt că aparțin procesului educațional, contează foarte mult în realizările lor. Apartenența înseamnă: a fi recunoscut de alții și a se recunoaște pe sine ca fiind membru al comunității de învățare cu aceleași drepturi și responsabilități ca oricine altcineva.

Sentimentul de apartenență sau de „adaptare” poate încuraja sau descuraja participarea copiilor la școală, precum și cum se descurcă ei din punct de vedere academic. Conceptul de sine academic este legat foarte mult de confortul din clasă. O clasă cooperantă, mai degrabă decât o clasă competitivă, contribuie la un mediu de învățare emoțional sigur. Obiectivul activităților de învățare ar trebui să fie cooperarea, nu competiția. Un mediu competitiv poate transmite mesajul că alții stau în calea succesului nostru și poate încuraja câștigul cu orice preț; acest lucru diminuează sentimentele de siguranță (Shonkoff, 2008).

De asemenea, Organizația Mondială a Sănătății (2022) subliniază că un climat școlar pozitiv, caracterizat prin încredere, colaborare și sprijin emoțional, are un impact direct asupra reducerii anxietății, depresiei și a abandonului școlar. Conform UNICEF (2023), o abordare integrată care combină educația cognitivă cu cea socio-emoțională este esențială în construirea unui mediu educațional sigur și incluziv pentru toți elevii, în special pentru cei aflați în situații de vulnerabilitate.

Instituțiile educaționale trebuie să deruleze strategii eficiente de prevenire a comportamentelor agresive, inclusiv a hărțuirii cibernetice, pentru a asigura un climat sigur și incluziv. Politicile de protecție a copilului trebuie să fie bine definite și să aibă ca scop protejarea elevilor și personalului împotriva oricărei forme de violență. Într-o clasă unde bullying-ul este combătut activ și unde elevii se simt sprijiniți de profesor, elevii timizi sau vulnerabili nu vor mai trăi cu teamă constantă de a fi marginalizați sau umiliți, ceea ce le va permite să se concentreze mai bine asupra învățării.

Un alt aspect relevant pentru asigurarea unui climat educațional sigur este promovarea unei alimentații sănătoase. Un regim alimentar echilibrat ajută la menținerea sănătății fizice și psihice a elevilor, prevenind oboseala excesivă și diminuând riscul de apariție a unor afecțiuni. În acest context, școlile trebuie să încurajeze consumul de alimente sănătoase și să evite expunerea

elevilor la produse nesănătoase disponibile în apropierea unității de învățământ.

Nu există o abordare universal valabilă pentru a crea un mediu educațional securizant și pentru a promova starea de bine a elevilor; școlile trebuie să își adapteze strategiile la contextul specific și la nevoile specifice ale elevilor.

În concluzie, mediul școlar joacă un rol determinant în formarea atitudinilor și competențelor sociale ale elevilor. O abordare educațională echitabilă, bazată pe cooperare și incluziune, creează premisele necesare pentru dezvoltarea unor personalități echilibrate și autonome. Este important de recunoscut că relația dintre securitate, stare de bine și performanță școlară este complexă și influențată de mulți factori, nu doar de cei care țin de școală. Factorii individuali (temperament, personalitate, abilități cognitive, experiențe de viață) și factorii familiali (statut socio-economic, stil parental, mediu familial) joacă un rol important în dezvoltarea și performanța elevilor.

Bibliografie

CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument (SIC's)*. Research Centre for Experiential Education, KU Leuven.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume III): Creative minds, creative schools*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/765f40d8-en>

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2007). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Shonkoff, J. P. (2008). *Interview on early childhood development: Brain architecture and the role of relationships*. Center on the Developing Child, Harvard University.
<https://developingchild.harvard.edu>

UNICEF. (2023). *Child well-being in an unpredictable world: Innocenti report card 18*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
<https://www.unicef-irc.org/publications/1466-report-card-18.html>

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO Press.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Activitatea fizică și prevenirea abandonului școlar în comunitățile rurale

De **Nicolae Trișcaș**, 15 mai 2026

Școala Gimnazială, Glodeanu Sărat (Buzău)



Educația reprezintă unul dintre pilonii principali ai dezvoltării sociale și culturale, iar școala rurală are un rol esențial în formarea generațiilor tinere și în consolidarea comunităților locale. În ultimele decenii, fenomenul abandonului școlar a devenit o provocare majoră pentru sistemele educaționale europene, iar mediul rural continuă să înregistreze valori ridicate ale absenteismului și ale părăsirii timpurii a școlii. Cauzele acestui fenomen sunt multiple și includ dificultăți economice, acces limitat la resurse educaționale, migrația părinților, lipsa activităților extracurriculare atractive și motivația redusă pentru participarea constantă la procesul instructiv-educativ. În cadrul comunităților rurale, școala depășește funcția clasică de transmitere a informației și devine un spațiu al socializării, al formării relațiilor interpersonale și al dezvoltării identității personale. În acest context, activitatea fizică și sportul școlar pot genera schimbări importante în viața elevilor, prin crearea unui climat educațional dinamic și prin dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup.

Participarea constantă la activități sportive influențează pozitiv dezvoltarea fizică și emoțională a elevilor. Lecțiile de educație fizică oferă oportunități reale pentru exprimarea energiei, pentru dezvoltarea spiritului de echipă și pentru consolidarea încrederii în propriile capacități. În comunitățile rurale, unde posibilitățile de petrecere a timpului liber sunt limitate, activitățile sportive organizate în cadrul școlii capătă o importanță suplimentară. Experiența practică evidențiază faptul că elevii implicați în competiții sportive școlare manifestă o participare mai activă la viața școlii și dezvoltă relații sociale mai puternice cu colegii și profesorii. În multe școli rurale din România, organizarea unor campionate locale de fotbal, handbal, atletism sau oină a contribuit la creșterea frecvenței școlare și la dezvoltarea unui climat educațional pozitiv.

Participarea la competiții oferă elevilor sentimentul valorizării personale și creează motivație pentru implicarea constantă în activitățile școlare.

Un exemplu relevant poate fi observat în cadrul școlilor gimnaziale din mediul rural care organizează periodic competiții sportive interșcolare. În asemenea contexte, elevii participă cu entuziasm la pregătirea echipelor, iar sentimentul apartenenței la grup contribuie la consolidarea relațiilor dintre colegi. Elevii aflați anterior într-o situație de vulnerabilitate educațională ajung să manifeste interes crescut pentru participarea la cursuri, deoarece activitatea sportivă devine un factor motivațional puternic.

Activitatea fizică favorizează și dezvoltarea echilibrului emoțional. Elevii implicați în jocuri sportive își dezvoltă capacitatea de colaborare, disciplina și responsabilitatea. În mediul rural, unde mulți copii provin din familii aflate în dificultate economică sau socială, sportul poate deveni un mijloc eficient de integrare și de afirmare personală. Profesorul de educație fizică are posibilitatea de a identifica elevii retrași sau vulnerabili și de a facilita integrarea acestora în grup prin activități de echipă. Numeroase cercetări internaționale evidențiază legătura dintre participarea la activități sportive și reducerea riscului de abandon școlar. Studiile realizate de Organizația Mondială a Sănătății și de Comisia Europeană subliniază faptul că activitatea fizică regulată contribuie la îmbunătățirea stării de sănătate, la creșterea capacității de concentrare și la dezvoltarea relațiilor sociale pozitive. Elevii activi din punct de vedere fizic manifestă un nivel mai ridicat al motivației școlare și o implicare mai mare în activitățile educaționale.

În școlile rurale, activitatea fizică poate deveni un element central al strategiilor educaționale moderne. Lecțiile interactive, jocurile motrice și competițiile sportive transformă spațiul școlar într-un mediu atractiv și dinamic. În multe situații, participarea la activități sportive generează o relație mai apropiată între elevi și cadrele didactice, iar această apropiere contribuie la dezvoltarea încrederii reciproce.

O altă dimensiune importantă este reprezentată de valorificarea jocurilor tradiționale românești și a sporturilor naționale. Oina, considerată sport național al României, poate deveni un instrument educațional valoros pentru școala rurală contemporană. Prin intermediul acestui sport, elevii își dezvoltă spiritul competitiv, capacitatea de colaborare și respectul pentru tradițiile culturale românești. În cadrul unor proiecte educaționale desfășurate în județele Buzău, Vrancea și Ialomița, introducerea jocurilor tradiționale și a competițiilor de oină în activitățile extracurriculare a determinat o participare mai mare a elevilor la viața școlii. Profesorii implicați în asemenea proiecte au observat creșterea motivației pentru participarea la ore și îmbunătățirea relațiilor dintre elevi.

Sportul școlar contribuie și la dezvoltarea leadershipului și a responsabilității personale. În cadrul activităților sportive, elevii învață să respecte reguli, să gestioneze emoții și să colaboreze pentru atingerea unui obiectiv comun. Aceste competențe sunt esențiale pentru integrarea socială și pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive față de educație. Experiențele educaționale moderne demonstrează faptul că implicarea părinților și a comunității locale în organizarea activităților sportive are efecte benefice asupra participării școlare. În multe sate românești, competițiile sportive organizate în curtea școlii reunesc elevi, profesori, părinți și membri ai comunității locale. Aceste evenimente contribuie la consolidarea relației dintre școală și comunitate și dezvoltă sentimentul apartenenței la valorile locale.

Activitatea fizică are efecte importante și asupra sănătății mintale a elevilor. În perioada actuală, marcată de utilizarea excesivă a tehnologiei și de reducerea activităților desfășurate în aer liber, sportul școlar reprezintă un mijloc eficient pentru dezvoltarea echilibrului emoțional și pentru reducerea stresului. Elevii implicați constant în activități sportive manifestă un nivel mai ridicat al stimei de sine și o capacitate mai bună de adaptare la situațiile dificile. În comunitățile rurale, unde accesul la servicii de consiliere psihologică este limitat, profesorul de educație fizică

poate avea un rol important în susținerea dezvoltării emoționale a elevilor. Prin intermediul activităților sportive, cadrul didactic poate identifica schimbările comportamentale și poate crea contexte favorabile pentru exprimarea emoțiilor și pentru dezvoltarea relațiilor sociale sănătoase.

Un aspect relevant îl reprezintă și utilizarea tehnologiilor moderne în activitățile de educație fizică. Chiar și în mediul rural, integrarea aplicațiilor digitale pentru monitorizarea performanței sportive sau organizarea unor activități interactive poate crește interesul elevilor pentru sport și pentru participarea școlară. Utilizarea materialelor video educaționale, a platformelor sportive și a exercițiilor interactive contribuie la modernizarea lecțiilor și la dezvoltarea motivației pentru învățare.

În multe comunități rurale europene, proiectele bazate pe sport și activitate fizică sunt utilizate pentru reducerea excluziunii sociale și pentru susținerea participării școlare. Modelele educaționale dezvoltate în Finlanda, Spania sau Portugalia evidențiază importanța activităților sportive extracurriculare pentru dezvoltarea relațiilor sociale și pentru diminuarea riscului de abandon școlar.

Educația fizică modernă presupune adaptarea strategiilor didactice la nevoile reale ale elevilor și valorificarea activităților care generează motivație și participare activă. În mediul rural, profesorul de educație fizică poate deveni un lider comunitar, capabil să mobilizeze elevii și să transforme activitatea sportivă într-un instrument al dezvoltării educaționale. Rezultatele observate în școlile care promovează activitatea fizică și sportul școlar evidențiază efecte pozitive asupra frecvenței școlare, asupra relațiilor sociale și asupra dezvoltării personale a elevilor. Sportul oferă experiențe educaționale autentice și contribuie la crearea unei imagini pozitive asupra școlii.

Activitatea fizică reprezintă, astfel, un instrument valoros pentru prevenirea abandonului școlar în comunitățile rurale și pentru dezvoltarea unei educații moderne, incluzive și orientate spre nevoile elevului contemporan. Prin valorificarea sportului școlar, a jocurilor tradiționale și a activităților extracurriculare, școala rurală poate deveni un spațiu al motivației, al dezvoltării personale și al succesului educațional.

Bibliografie

1. Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools. A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
2. European Commission (2022). Education and Training Monitor 2022. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L., Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
4. Ministerul Educației (2023). Raport privind starea învățământului preuniversitar din România. București.
5. Organizația Mondială a Sănătății (2020). Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour. Geneva.
6. Salvați Copiii România (2022). Prevenirea abandonului școlar în comunitățile vulnerabile. București.
7. UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris.
8. World Vision România (2021). Bunăstarea copilului din mediul rural. București.
9. Coakley, J. (2017). Sports in Society: Issues and Controversies.

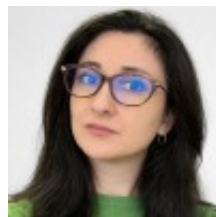
New York: McGraw-Hill Education.

10. Cristea, S. (2019). Pedagogie și politici educaționale. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Studiu de caz privind dezvoltarea potențialului creativ într-o grupă combinată din mediul rural

De **Amalia Ciobotaru**, 16 mai 2026

Școala Gimnazială Nr. 1, Livezi (Bacău)



Prezentul articol descrie un studiu de caz desfășurat pe parcursul a șase săptămâni într-o grupă combinată de grădiniță din mediul rural, cu un grup de 12 copii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani. Pornind de la premisa că jocul, exprimarea artistică și cooperarea reprezintă principalele resurse ale dezvoltării creativității în perioada preșcolară, studiul a urmărit identificarea modalităților prin care activitățile interactive contribuie la stimularea imaginației, a comunicării și a încrederii în sine. Metodele utilizate au inclus observația sistematică, povestirea creativă, activitățile artistico-plastice și jocul didactic. Rezultatele au evidențiat o participare mai activă a copiilor, o exprimare verbală mai bogată și o creștere a cooperării, inclusiv la copiii cu tendințe de retragere. Studiul confirmă că mediul educațional pozitiv și metodele centrate pe copil favorizează semnificativ dezvoltarea potențialului creativ în contextul grupei combinate din mediul rural.

Cuvinte-cheie: creativitate, educație timpurie, grupă combinată, joc didactic, învățământ preșcolar, mediul rural

Introducere

Creativitatea reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale dezvoltării copilului în perioada preșcolară. Cercetările în psihologia educației subliniază că imaginația și gândirea divergentă se formează timpuriu și pot fi stimulate sau inhibitate în funcție de calitatea mediului educațional (Guilford, 1967; Torrance, 1974). Perioada de la 3 la 6 ani este considerată deosebit de propice pentru cultivarea expresivității, a curiozității și a gândirii originale, deoarece copilul explorează lumea prin joc și construiește semnificații prin acțiune directă (Piaget, 1972).

Grupa combinată, specifică mai ales mediului rural, prezintă o configurație aparte: coexistența unor copii de vârste diferite generează contexte naturale de cooperare și învățare prin imitare. Vygotsky (1978) a demonstrat că interacțiunea dintre copii de niveluri diferite de dezvoltare stimulează zona proximei dezvoltări, iar activitățile comune pot deveni surse autentice de progres cognitiv și creativ. Această dinamică reprezintă, în același timp, o provocare și o resursă pentru cadrul didactic care dorește să adapteze activitățile la nevoile fiecărui copil.

Curriculumul pentru educație timpurie (Ministerul Educației, 2019) plasează copilul în centrul procesului educațional și înscrie creativitatea printre competențele-cheie care trebuie stimulate încă din grădiniță. Activitățile integrate, metodele interactive și libertatea de exprimare constituie, potrivit documentelor curriculare actuale, principalele instrumente prin care cadrul didactic poate valorifica potențialul creativ al fiecărui preșcolar. Studiul de caz prezentat în acest articol pornește tocmai de la această perspectivă și propune o reflecție practică asupra modului în care aceste principii pot fi aplicate în condițiile concrete ale unei grădinițe din mediul rural.

Fundamentare teoretică

Creativitatea este definită în literatura de specialitate ca fiind capacitatea individului de a produce idei originale și valoroase. În perioada preșcolară, aceasta se manifestă prin desen, joc simbolic, povestire, mișcare, muzică și activități practice.

P. Guilford considera că creativitatea presupune „fluiditate, flexibilitate și originalitate a gândirii”. De asemenea, E. P. Torrance susține că fiecare copil dispune de un potențial creativ care poate fi stimulat prin experiențe educaționale adecvate.

În grădiniță, jocul reprezintă principala modalitate prin care copilul își exprimă creativitatea. Prin joc, copilul explorează, comunică, își imaginează și construiește relații sociale. Jean Piaget sublinia faptul că „inteligența se dezvoltă prin acțiune”, motiv pentru care activitățile practice și experiențele directe sunt esențiale în educația timpurie.

Curriculumul pentru educație timpurie pune accent pe învățarea centrată pe copil și pe crearea unor situații educaționale care să permită exprimarea liberă și dezvoltarea individuală.

Metodologia cercetării

Scopul studiului a fost identificarea modalităților prin care activitățile interactive și jocul contribuie la dezvoltarea creativității într-o grupă combinată de grădiniță din mediul rural.

Obiectivele cercetării:

- observarea manifestărilor creative ale copiilor în timpul activităților;
- stimularea exprimării libere și a imaginației;
- dezvoltarea cooperării între copiii de vârste diferite;
- utilizarea unor metode interactive și atractive;
- încurajarea participării active și a încrederii în sine.

Ipoteza cercetării: Dacă sunt utilizate metode interactive și activități bazate pe joc și exprimare artistică, atunci nivelul creativității copiilor preșcolari se dezvoltă semnificativ.

Studiul de caz a fost realizat într-o grupă combinată alcătuită din 12 copii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, din cadrul unei grădinițe cu program normal din mediul rural. Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de șase săptămâni și a inclus activități integrate adaptate particularităților de vârstă și intereselor copiilor.

Metode și instrumente utilizate:

- observația sistematică;
- conversația;

- jocul didactic;
- analiza produselor activității;
- activități artistico-plastice;
- povestirea creativă.

Pe parcursul activităților au fost urmărite: originalitatea răspunsurilor, implicarea copiilor, capacitatea de cooperare, exprimarea verbală și artistică, spontaneitatea și inițiativa.

Desfășurarea studiului de caz

Activitatea „Orașul vesel”

Una dintre cele mai apreciate activități a fost realizarea unui „oraș imaginar” folosind materiale reciclabile. Copiii au primit cutii, role de carton, capace și hârtie colorată și au fost încurajați să creeze liber. Nu le-am oferit un model concret, deoarece am dorit să observ modul în care își folosesc imaginația. Un copil a spus: „Casa mea are ferestre în formă de inimă pentru că acolo locuiesc oameni buni”, iar alt copil a construit „un pod curcubeu care duce spre un castel”.

Copiii mai mari i-au ajutat pe cei mici să decupeze și să lipească materialele, iar activitatea s-a transformat într-un exercițiu de colaborare și comunicare. Am observat că inclusiv copiii mai retrași au început să participe activ atunci când și-au văzut ideile apreciate de colegi.

Activitatea de povestire creativă „Călătoria fluturașului curios”

Pentru stimularea limbajului și a imaginației am desfășurat o activitate de povestire creativă. Povestea a început cu propoziția: „Într-o dimineață, un fluturaș curios a pornit să descopere lumea”. Copiii au continuat povestea în mod spontan: „Fluturașul a găsit o floare magică”, „A zburat până la castelul norilor”, „S-a întâlnit cu un arici care cânta la vioară”.

Răspunsurile copiilor au demonstrat creativitate și libertate de exprimare. Cei mici au formulat propoziții simple, iar cei mari au construit adevărate dialoguri între personaje. Activitatea a contribuit la dezvoltarea vocabularului și la creșterea încrederii în exprimarea orală.

Activitatea artistico-plastică „Tabloul anotimpurilor”

Copiii au realizat tablouri inspirate din anotimpul preferat, utilizând acuarele, frunze, bureți și hârtie colorată. Un copil a realizat „iarna veselă”, folosind culori calde, explicând că „și iarna poate fi frumoasă dacă né jucăm în zăpadă”. Alt copil a desenat „toamna dansatoare”, reprezentând copaci care „se mișcă atunci când bate vântul”.

Nu am urmărit perfecțiunea desenelor, ci exprimarea personală și libertatea de alegere. Activitatea a creat un climat relaxant, iar copiii au fost încântați să își prezinte lucrările colegilor.

Jocul didactic „Cutia surprizelor”

În cadrul acestui joc, fiecare copil a extras un obiect dintr-o cutie și a trebuit să găsească o utilizare neobișnuită pentru acesta. O lingură de lemn a devenit „microfon pentru concert”, iar o pană a fost transformată în „aripa unei păsări fermecate”. Copiii au râs, au completat ideile colegilor și au manifestat spontaneitate și entuziasm. Activitatea a stimulat flexibilitatea gândirii și creativitatea verbală.

Rezultatele cercetării

Pe parcursul studiului, s-au observat schimbări semnificative în comportamentul copiilor: participare mai activă la activități, exprimare verbală mai bogată, creșterea încrederii în sine, dezvoltarea relațiilor de cooperare, apariția unor răspunsuri și soluții originale.

Copiii timizi au devenit treptat mai implicați, iar cei mai activi au învățat să își ajute colegii și să lucreze în echipă. Activitățile bazate pe joc și libertate de exprimare au avut un impact pozitiv asupra climatului educațional și asupra dezvoltării creativității.

Concluzii

Studiul de caz prezentat confirmă că stimularea creativității în perioada preșcolară este nu doar posibilă, ci necesară, chiar și în condițiile specifice ale grupei combinate din mediul rural. Jocul, activitățile artistice și metodele interactive s-au dovedit instrumente eficiente pentru dezvoltarea imaginației, a exprimării libere și a cooperării între copii de vârste diferite. Faptul că inclusiv copiii cu tendințe de retragere au devenit treptat mai participativi confirmă importanța unui climat educațional bazat pe valorizarea ideilor fiecărui copil și pe încurajarea asumării riscului creativ.

Experiența descrisă în acest articol sugerează că diferența de vârstă specifică grupei combinate poate deveni, dacă activitățile sunt bine organizate și adaptate nevoilor copiilor, o resursă autentică de învățare și de stimulare creativă reciprocă. Rolul cadrului didactic rămâne esențial: nu acela de a transmite modele, ci de a crea situații educaționale care să invite la explorare, la inițiativă și la exprimare personală. Aceasta este, în fond, condiția fundamentală pentru ca potențialul creativ al fiecărui preșcolar să poată înflori.

Bibliografie

Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Polirom.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București: MEN.

Piaget, J. (1972). *Psihologia copilului* (trad. rom.). București: Editura Didactică și Pedagogică.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Utilizarea tehnologiei și a învățării colaborative la ora de limba engleză – experiență practică într-un liceu tehnologic

De **Ana Ramona Gherghina**, 18 mai 2026

Liceul Tehnologic Nicolae Bălcescu, Balș (Olt)



Articolul prezintă o experiență didactică desfășurată la o clasă a X-a dintr-un liceu tehnologic, profil servicii, centrată pe integrarea instrumentelor digitale și a activităților colaborative în predarea limbii engleze. Pornind de la provocările specifice predării limbii engleze în filiera tehnologică – niveluri diferite de competență lingvistică, motivație scăzută, anxietate în exprimarea orală –, am proiectat o activitate în care elevii au realizat postere digitale utilizând aplicația Canva și au exersat vocabularul prin intermediul aplicației Mentimeter. Rezultatele au indicat o creștere a participării active, o mai bună colaborare în echipă și o reducere a anxietății în exprimarea orală. Experiența confirmă că tehnologia digitală, integrată deliberat și cu scop pedagogic clar, poate transforma ora de limbă străină într-un spațiu de învățare motivant și accesibil pentru elevii din liceele tehnologice.

Introducere

Predarea limbilor străine în liceul tehnologic ridică provocări specifice, legate deopotrivă de profilul elevilor și de percepțiile acestora despre relevanța disciplinei. Cercetările din domeniul didacticii limbii engleze ca limbă străină (EFL) subliniază că motivația, implicarea activă și contextul de învățare joacă un rol esențial în dobândirea competențelor de comunicare (Harmer, 2015; Scrivener, 2011). Elevii care nu reușesc să asocieze conținuturile disciplinei cu experiențele lor cotidiene tind să adopte o atitudine pasivă față de procesul de învățare, iar această distanță față de materie se adâncește în timp dacă profesorul nu intervine cu strategii adaptate. Abordările centrate pe elev, care valorifică interesele și instrumentele familiare tinerilor, reprezintă un răspuns pedagogic fundamentat la această realitate (Cucos, 2014).

Teoria socioconstructivistă a lui Vygotsky (1978) oferă un cadru teoretic solid pentru înțelegerea potențialului activităților colaborative în context școlar. Conceptul de zonă a proximității dezvoltării (ZPD) subliniază că elevii ating niveluri superioare de competență atunci când lucrează împreună, sprijinindu-se reciproc și beneficiind de îndrumarea unui adult. Aplicat în sala de clasă, acest principiu justifică structurarea activităților de grup în care rolul profesorului se transformă din transmitător de cunoștințe în facilitator al învățării. Integrarea tehnologiei în astfel de activități

adaugă un nivel suplimentar de implicare: instrumentele digitale nu înlocuiesc interacțiunea umană, ci o susțin și o amplifică (Puentedura, 2006).

Studiile recente privind utilizarea instrumentelor digitale în predarea limbilor străine confirmă că platformele interactive – precum Mentimeter, Canva sau Padlet – contribuie la creșterea angajamentului elevilor, la reducerea anxietății în exprimarea orală și la dezvoltarea competențelor digitale în paralel cu cele lingvistice (Moorhouse et al., 2023; Mursid & Fauziati, 2024). Aceste beneficii sunt cu atât mai vizibile în contexte în care elevii au o relație familiară cu dispozitivele digitale, dar nu au cultivat-o sistematic în context educațional. Articolul de față prezintă o astfel de experiență practică, desfășurată la o clasă a X-a, profil servicii, și propune câteva reflecții despre integrarea responsabilă a tehnologiei la ora de limbă engleză.

Contextul activității

Activitatea a avut loc în cadrul unei unități de învățare dedicate comunicării și exprimării opiniilor. Clasa era formată din 20 de elevi cu niveluri diferite de competență lingvistică și cu experiențe școlare diverse.

În urma observațiilor realizate pe parcursul semestrului, s-a constatat că elevii participau mai activ la sarcinile practice și la activitățile care implicau utilizarea telefonului mobil sau a platformelor digitale. Pornind de la această realitate, a fost proiectată o activitate centrată pe colaborare și utilizarea tehnologiei.

Tema aleasă, „Social Media and Teenagers”, a fost selectată deoarece face parte din universul cotidian al elevilor și permite utilizarea unui vocabular accesibil și util.

Obiectivele activității

Activitatea a urmărit:

- dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă în limba engleză;
- îmbogățirea vocabularului specific tehnologiei și comunicării online;
- dezvoltarea competențelor digitale;
- stimularea colaborării și a implicării active;
- creșterea încrederii elevilor în utilizarea limbii engleze.

Desfășurarea activității

1. Activitatea de introducere

Ora a debutat printr-o conversație liberă pornind de la întrebarea: „Can teenagers live without social media?” Elevii au răspuns spontan, folosind expresii și exemple din experiența personală. Chiar și elevii mai puțin implicați în mod obișnuit au participat la discuție, deoarece tema le era familiară.

Pentru activarea vocabularului, a fost utilizată aplicația Mentimeter. Elevii au introdus cuvinte asociate rețelelor sociale, iar aplicația a generat un „word cloud” proiectat pe tablă. Activitatea a creat un climat relaxat și a stimulat interesul clasei.

2. Activitatea colaborativă

Elevii au fost împărțiți în echipe de câte patru și au primit sarcina de a realiza un poster digital utilizând aplicația Canva. Temele

propușe au fost:

- Advantages of Social Media
- Online Safety
- Technology in Everyday Life
- Teenagers and Communication

Fiecare echipă a avut de selectat informații relevante, de redactat propoziții scurte în limba engleză, de utilizat imagini și elemente grafice și de pregătit o prezentare orală de 2-3 minute.

În timpul activității, profesorul a avut rol de facilitator, oferind sprijin elevilor care întâmpinau dificultăți lingvistice sau tehnice. Un aspect important observat a fost faptul că elevii au colaborat mai eficient atunci când au avut sarcini concrete și produse finale vizibile.

3. Prezentarea proiectelor

La finalul activității, fiecare echipă și-a prezentat proiectul în fața clasei. Elevii au utilizat un limbaj simplu, dar adecvat nivelului lor de competență. Atmosfera a fost relaxată, iar prezentările au generat reacții pozitive din partea colegilor. În cazul unor elevi care evitau de obicei exprimarea orală, activitatea în echipă a redus anxietatea și a crescut nivelul de participare.

Rezultatele activității

Activitatea a avut un impact pozitiv asupra motivației și implicării elevilor. Au fost observate: participare activă crescută, colaborare mai bună între elevi, utilizarea mai frecventă a limbii engleze în comunicare, dezvoltarea creativității și a competențelor digitale, precum și creșterea încrederii în exprimarea orală.

Din cei 20 de elevi ai clasei, 16 au participat activ la realizarea și prezentarea proiectelor, iar 12 au utilizat corect vocabularul nou introdus. Majoritatea elevilor au afirmat că preferă activitățile interactive și digitale în locul exercițiilor tradiționale din manual. De asemenea, s-a observat că elevii din liceul tehnologic răspund mai bine la activitățile care au aplicabilitate practică și care permit utilizarea unor instrumente familiare lor.

Dificultăți întâlnite

Pe parcursul activității au apărut și anumite dificultăți: diferențe de nivel lingvistic între elevi, utilizarea frecventă a limbii române în timpul lucrului pe echipe, probleme tehnice minore și dificultăți în gestionarea timpului. Aceste aspecte au fost gestionate prin oferirea unor modele de exprimare în limba engleză și prin monitorizarea constantă a activității grupurilor.

Concluzii

Experiența practică desfășurată la clasa a X-a demonstrează că integrarea tehnologiei și a activităților colaborative poate contribui semnificativ la creșterea motivației elevilor din liceele tehnologice pentru studiul limbii engleze. Atunci când sarcinile de lucru sunt concrete, produsul final este vizibil, iar instrumentele digitale utilizate sunt familiare elevilor, participarea activă crește în mod natural, iar barierele lingvistice și afective se diminuează. Rezultatele observate sunt coerente cu concluziile literaturii de specialitate, care subliniază că implicarea elevilor în activități colaborative mediate de tehnologie conduce la îmbunătățirea competențelor de comunicare și la consolidarea încrederii în sine (Harmer, 2015; Vygotsky, 1978).

Profesorul de limba engleză din liceul tehnologic are responsabilitatea de a adapta permanent strategiile didactice la profilul elevilor și la realitățile educaționale contemporane. Tehnologia nu înlocuiește metodele tradiționale, ci devine un instrument eficient atunci când este integrată cu intenție pedagogică clară, în serviciul unor obiective de învățare bine definite. Experiența prezentată în acest articol poate constitui un punct de plecare pentru alte cadre didactice care doresc să exploreze potențialul instrumentelor digitale interactive în predarea limbilor străine.

Bibliografie

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ed. a III-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson Education.

Moorhouse, B. L., Wan, K. W., & Wan, W. (2023). Using Mentimeter in foreign language classes and its educational significance for improved student engagement. *The Language Teacher*, 47(5), 3–8.

Mursid, S. A., & Fauziati, E. (2024). The implementation of Canva as a digital learning tool in English learning at vocational school. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 8(2), 114–121.

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Prezentare online]. Recuperat de la <http://hippasus.com/resources/tte/>

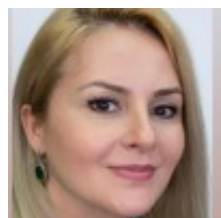
Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Când ora de informatică devine un joc: strategii de gamificare aplicate la clasă

De **Elena Drăgan**, 20 mai 2026

Colegiul Național de Informatică Tudor Vianu (București)



Articolul de față explorează modul în care principiile gamificării pot fi aplicate eficient în predarea informaticii la liceu, transformând lecțiile tehnice în experiențe motivante și participative. Pornind de la observații concrete din practica la clasă, sunt prezentate trei strategii testate, avantajele și limitele acestora, precum și condițiile în care gamificarea devine un instrument pedagogic valoros — și nu doar un artificiu

motivațional.

Cuvinte-cheie: gamificare, informatică, liceu, motivație, învățare activă, metode moderne

1. Introducere

În activitatea didactică de zi cu zi, profesorul observă frecvent că dificultatea unei lecții nu este determinată doar de complexitatea conținutului, ci și de modul în care elevii se raportează la acesta. Într-o lecție despre algoritmi de sortare, am remarcat că o parte dintre elevi urmăreau explicațiile mecanic, fără implicare reală, deși conținutul fusese prezentat corect și structurat logic. Problema nu era lipsa informației, ci lipsa unei mize percepute de către elevi.

Aceasta este una dintre dificultățile pe care gamificarea încearcă să le rezolve: nu absența conținutului, ci lipsa contextului motivațional. Termenul de gamificare (engl. gamification) a fost consacrat în literatura de specialitate de Deterding et al. (2011) și desemnează utilizarea unor elemente specifice jocurilor — puncte, niveluri, provocări, feedback imediat — în contexte non-ludice, cu scopul de a crește motivația și implicarea participanților.

În educație, gamificarea nu presupune transformarea lecției într-un joc propriu-zis, ci integrarea unor mecanisme care stimulează participarea activă și progresul vizibil al elevilor. În cazul disciplinei Informatică, aceste mecanisme pot fi valorificate eficient deoarece materia oferă deja anumite caracteristici compatibile cu logica jocurilor: feedback imediat, rezolvarea de probleme și posibilitatea observării progresului într-un mod concret.

Experiența didactică arată că elevii răspund favorabil atunci când activitățile de învățare sunt organizate într-un mod care le oferă autonomie, provocare și posibilitatea de a vedea rezultatele propriului efort. În acest context, gamificarea poate deveni un instrument util pentru creșterea implicării și pentru susținerea învățării active.

2. Strategii aplicate la clasă

2.1. Exerciții structurate pe niveluri de dificultate

Inspirată de progresia utilizată în jocurile video, această strategie presupune structurarea exercițiilor pe trei niveluri explicite: Înteleg, Aplic și Construiesc.

Primul nivel urmărește recunoașterea și reproducerea noțiunilor de bază. Al doilea nivel presupune transferul cunoștințelor în situații noi, iar al treilea nivel este orientat spre rezolvarea unor probleme deschise și realizarea unor soluții proprii.

Fiecare elev știe în ce etapă se află și poate avansa în ritmul propriu. În practică, această organizare a redus sentimentul de blocaj în cazul elevilor care întâmpină dificultăți și a oferit elevilor avansați provocări suplimentare care i-au menținut implicați pe tot parcursul activității.

Un aspect interesant observat la clasă a fost faptul că numeroși elevi considerați „medii” au ales constant să continue către nivelul superior, motivați de curiozitate și de dorința de progres. Astfel, diferențierea sarcinilor nu a mai fost percepută ca o formă de etichetare, ci ca o oportunitate de evoluție.

2.2. Misiunile cu context narativ

O altă strategie utilizată a fost integrarea exercițiilor într-un context narativ. În locul formulării clasice „Rezolvăți exercițiul 4 din manual”, aceeași activitate poate fi prezentată astfel: „Sunteți membrii unei echipe de dezvoltare software. Serverul companiei s-a blocat din cauza unei erori într-un algoritm de sortare. Aveți la dispoziție 20 de minute pentru a identifica problema și pentru a restabili funcționarea sistemului.”

Deși sarcina de lucru rămâne aceeași, contextul modifică semnificativ modul în care elevii percep activitatea. Exercițiul capătă sens, iar rezolvarea lui este asociată cu o situație concretă și cu o miză clară.

În cadrul acestor activități, colaborarea apare natural. Elevii discută soluții, compară variante și își distribuie spontan rolurile în cadrul echipei. Ora dobândește o dinamică diferită, iar participarea devine mai activă și mai constantă.

2.3. Vizualizarea progresului colectiv

O strategie simplă, dar eficientă, a fost utilizarea unui panou de progres afișat în clasă, pe care erau marcate etapele proiectelor semestriale și evoluția echipelor.

Deși nu existau note asociate acestui sistem, elevii urmăreau constant progresul propriei echipe și comparau rezultatele cu cele ale colegilor. Vizibilitatea progresului a contribuit la dezvoltarea unui sentiment de responsabilitate colectivă și a unei competiții constructive.

Prensky (2001) descrie acest mecanism ca fiind unul dintre factorii motivaționali importanți ai jocurilor: oamenii sunt atrași de sistemele în care pot observa clar unde se află și care este următorul obiectiv. În practica la clasă, această strategie a fost asociată cu o implicare mai constantă a elevilor și cu o finalizare mai eficientă a etapelor de proiect.

3. Limite și observații critice

Gamificarea nu reprezintă o soluție universală și nu poate fi aplicată eficient în orice context educațional. Utilizarea excesivă a recompenselor — puncte pentru orice participare sau insigne acordate foarte frecvent — poate produce efectul opus celui dorit: elevii ajung să acționeze exclusiv pentru recompensă și nu pentru satisfacția procesului de învățare.

Kapp (2012) evidențiază riscul înlocuirii motivației intrinseci cu o motivație extrinsecă fragilă, dependentă permanent de recompense externe.

De asemenea, nu orice lecție necesită elemente ludice sau contexte narative. Există situații în care elevii au nevoie de explicații directe, de exercițiu individual și de perioade de concentrare susținută. Din acest motiv, gamificarea trebuie privită ca un instrument pedagogic complementar și nu ca o metodă aplicabilă permanent.

Un alt aspect important este faptul că multe strategii de gamificare pot fi implementate fără resurse tehnologice complexe. Fișele de progres, provocările pe echipe sau feedbackul vizual afișat în clasă sunt exemple de practici accesibile, care pot avea efecte relevante asupra implicării elevilor.

4. Concluzii

Gamificarea aplicată în predarea informaticii la liceu poate contribui semnificativ la creșterea implicării elevilor și la

transformarea activităților de învățare în experiențe mai dinamice și mai relevante.

Strategiile prezentate în acest articol — exercițiile structurate pe niveluri de dificultate, misiunile cu context narativ și vizualizarea progresului — sunt relativ ușor de implementat și pot fi adaptate diferitelor capitole din programa școlară, fără a necesita resurse tehnice speciale.

Experiența didactică demonstrează că, în multe situații, schimbarea modului în care este prezentată o sarcină produce efecte mai importante decât schimbarea sarcinii în sine. Profesorul de informatică nu mai este doar cel care transmite informații, ci și cel care construiește contexte relevante de învățare. Utilizată cu echilibru și discernământ, gamificarea poate deveni un instrument eficient pentru dezvoltarea motivației și a participării active la clasă.

Bibliografie

1. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. În Proceedings of the 15th MindTrek Conference. ACM.
2. Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.
3. Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. McGraw-Hill.
4. Ministerul Educației Naționale (2017). Programa școlară pentru disciplina Informatică, clasele a IX-a și a X-a, filiera teoretică.
5. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.

Ora de TIC, între teorie și realitate: cum am transformat lecțiile în experiențe de învățare aplicată

De **Oana Teodora Boghiu**, 21 mai 2026

Liceul Teoretic Miron Costin, Iași (Iași)



În contextul actual al educației, una dintre provocările majore este crearea unor situații de învățare relevante pentru elevi. Articolul valorifică experiența didactică personală în predarea TIC la nivel liceal și evidențiază modul în care activitățile pot fi regândite astfel încât să devină aplicate și apropiate de realitate. Prin integrarea unor sarcini autentice și a unor proiecte, ora de TIC a fost transformată într-un spațiu de rezolvare de probleme reale, cu impact vizibil asupra motivației și implicării elevilor.

1. Un moment care a schimbat perspectiva

În activitatea mea la clasă, am întâlnit frecvent o reacție aparent banală, dar semnificativă: lipsa de interes a elevilor față de anumite sarcini de lucru, mai ales atunci când acestea erau percepute ca fiind formale sau lipsite de aplicabilitate imediată. De multe ori, elevii executau cerințele propuse, însă fără să le înțeleagă pe deplin sensul sau legătura cu viața lor de zi cu zi.

Un moment definitoriu a fost acela în care, în timpul unei lecții despre procesarea textului, un elev a întrebat: „La ce ne folosește concret acest lucru?”. Întrebarea, simplă la prima vedere, m-a determinat să reflectez mai atent asupra modului în care proiectez activitățile didactice. Am realizat că problema nu era conținutul în sine, ci felul în care acesta era conectat — sau, uneori, insuficient conectat — cu realitatea elevilor.

Pornind de la această observație, am decis să schimb abordarea. În loc să pornesc exclusiv de la noțiuni, instrumente sau cerințe tehnice, am început să construiesc activitățile în jurul unor situații reale sau apropiate de experiențele elevilor. Astfel, ora de TIC a început să devină nu doar un spațiu de formare a competențelor digitale, ci și unul de aplicare, analiză, colaborare și rezolvare de probleme.

2. Regândirea activităților: de la exerciții la contexte reale

Primul pas în această direcție a fost transformarea unei lecții clasice despre editorul de text într-o activitate cu utilitate imediată pentru elevi. La clasa a IX-a, în locul unor cerințe strict tehnice privind formatarea unui document, le-am propus elevilor să realizeze un CV pentru a aplica la un posibil job. Am discutat împreună despre structura unui document profesional, despre importanța clarității, a organizării informațiilor și a atenției la detalii. Elevii au analizat exemple, au comparat variante și au înțeles că un document bine realizat poate comunica seriozitate și responsabilitate.

Schimbarea de perspectivă a fost vizibilă. Elevii au devenit mai atenți la detalii, au solicitat feedback în mod activ și au tratat sarcina cu mai multă implicare. O activitate care, în mod obișnuit, putea fi percepută ca un simplu exercițiu de tehnoredactare a devenit o experiență de învățare cu sens. Această lecție mi-a confirmat faptul că relevanța sarcinii influențează direct nivelul de participare al elevilor.

Ulterior, la clasa a X-a, am introdus proiectul „Start-up virtual”, o activitate mai complexă, desfășurată pe parcursul mai multor ore. Elevii au lucrat în echipe și au avut ca obiectiv dezvoltarea unei idei de afacere. În cadrul proiectului, au elaborat un buget în Excel, au creat materiale promoționale și au realizat o prezentare finală a ideii lor. Pentru o mai bună organizare, fiecare membru al echipei a avut un rol clar: coordonator, responsabil tehnic, designer sau prezentator.

Această organizare a contribuit la o colaborare mai eficientă și la implicarea unor elevi care, în activitățile obișnuite, erau mai puțin activi. Fiecare elev a avut ocazia să contribuie în funcție de propriile abilități, iar tehnologia a fost folosită nu ca scop în sine, ci ca instrument pentru realizarea unui produs final. Am observat că elevii au început să perceapă aplicațiile digitale ca resurse utile în rezolvarea unor sarcini concrete, nu doar ca elemente obligatorii ale programei școlare.

La clasele mai mari, am urmărit să dezvolt activități centrate pe analiză și interpretare. Astfel, la clasa a XI-a, elevii au lucrat cu seturi de date reale, pe care au trebuit să le organizeze, să le

reprezinte grafic și să le interpreteze. Inițial, au existat dificultăți, mai ales în formularea concluziilor pe baza datelor. Mulți elevi erau obișnuiți să aplice pași tehnici, dar mai puțin să explice semnificația rezultatelor obținute.

Prin ghidare progresivă, întrebări de sprijin și exemple discutate împreună, elevii au reușit să depășească aceste obstacole. Un feedback primit la finalul activității a fost deosebit de relevant: „Acum înțeleg la ce folosește Excel în viața reală.” Pentru mine, această observație a confirmat că învățarea devine mai profundă atunci când elevii pot vedea legătura dintre instrumentele studiate și situațiile concrete în care acestea pot fi utilizate.

3. Schimbări observate în modul de învățare

Aplicarea acestor activități a produs schimbări vizibile în dinamica orelor. Elevii au devenit mai implicați atunci când au înțeles scopul activității și utilitatea acesteia. Au început să manifeste mai multă inițiativă, să caute soluții, să colaboreze mai eficient și să își asume responsabilități în cadrul echipelor.

De asemenea, am observat o dezvoltare treptată a capacității de analiză. Elevii nu s-au limitat doar la executarea unor pași tehnici, ci au început să explice alegerile făcute, să compare soluții și să justifice rezultatele obținute. În acest fel, ora de TIC a devenit un cadru potrivit pentru dezvoltarea unor competențe transferabile: gândire critică, comunicare, colaborare, autonomie și rezolvare de probleme.

În același timp, s-a schimbat și rolul meu la clasă. Dacă în abordările tradiționale profesorul este adesea perceput ca principal furnizor de informații, în aceste activități rolul meu s-a apropiat mai mult de cel al unui facilitator al învățării. Am oferit sprijin, am ghidat procesul, am intervenit atunci când era necesar, dar am lăsat elevilor spațiu pentru decizie, explorare și asumarea propriilor soluții.

4. Dificultăți întâmpinate și soluții aplicate

Implementarea unei astfel de abordări nu este lipsită de provocări. Una dintre dificultățile întâmpinate a fost legată de diferențele de nivel dintre elevi. În aceeași clasă există elevi care lucrează rapid și autonom, dar și elevi care au nevoie de mai mult sprijin pentru a parcurge sarcinile propuse. Pentru a răspunde acestor diferențe, am adaptat cerințele și am încercat să ofer sarcini diferențiate, astfel încât fiecare elev să poată contribui în mod real.

O altă provocare a fost gestionarea timpului. Activitățile aplicate, mai ales cele de tip proiect, necesită mai mult timp decât exercițiile clasice. De aceea, a fost importantă planificarea etapelor de lucru și stabilirea unor obiective clare pentru fiecare oră. Împărțirea sarcinilor pe echipe și atribuirea unor roluri concrete au contribuit la o mai bună organizare a activității.

Am întâlnit, de asemenea, tendința unor elevi de a aștepta soluții imediate din partea profesorului. Pentru a încuraja autonomia, am încercat să ofer intervenții punctuale, nu soluții complete. Am adresat întrebări de ghidare, am oferit indicii și am încurajat elevii să testeze variante, să compare rezultate și să își corecteze propriile erori. În timp, această abordare a contribuit la creșterea încrederii elevilor în propriile decizii.

Experiența mi-a arătat că echilibrul dintre autonomie și ghidare este esențial. Elevii au nevoie de libertatea de a explora, dar și de un cadru clar, care să le ofere siguranță și direcție.

5. Concluzii: o schimbare de perspectivă, nu de resurse

Experiența didactică prezentată m-a convins că ora de TIC poate deveni un spațiu autentic de învățare, în care elevii nu doar utilizează tehnologia, ci o aplică în mod conștient și relevant. Atunci când sarcinile de lucru sunt ancorate în situații reale, elevii înțeleg mai ușor utilitatea instrumentelor digitale și devin mai implicați în procesul de învățare.

Schimbarea nu a presupus resurse suplimentare sau tehnologii avansate, ci mai ales o regândire a modului în care sunt formulate activitățile. Pornind de la contexte apropiate de realitatea elevilor — realizarea unui CV, dezvoltarea unui proiect de tip start-up sau analiza unor date reale — lecțiile de TIC au devenit mai dinamice, mai aplicate și mai relevante.

În opinia mea, educația digitală nu ar trebui să se limiteze la învățarea unor comenzi sau aplicații, ci ar trebui să îi ajute pe elevi să folosească tehnologia pentru a comunica, a analiza, a crea și a rezolva probleme. Astfel, ora de TIC poate deveni un adevărat laborator de viață, nu doar un spațiu de instruire tehnică.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică.
Cucos, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
Savery, J. R. (2006). Problem-Based Learning.
Thomas, J. W. (2000). Project-Based Learning.

Bune practice în predarea informaticii elevilor cu ADHD. Repere aplicative din experiența didactică la liceu

De **Sorina-Alina Scutaru**, 22 mai 2026

Liceul Teoretic Miron Costin, Iași (Iași)



În școala de astăzi, predarea nu mai poate fi gândită în raport cu un elev „mediu”, abstract, idealizat. Clasele sunt tot mai diverse, iar profesorul este chemat să răspundă unor nevoi cognitive, emoționale și comportamentale diferite. În acest context, lucrul cu elevii cu ADHD devine una dintre provocările reale ale practicii didactice cotidiene. La liceu, mai ales în clasele cu profil matematică-informatică, aceste provocări se văd foarte clar. Informatica este o disciplină cu un mare potențial formativ: este logică, aplicativă, creativă și oferă feedback rapid. În același timp, cere concentrare susținută, organizare, răbdare și capacitatea de a reveni asupra greșelii — tocmai acele zone în care elevii cu ADHD pot întâmpina dificultăți. Din experiența mea didactică, am observat că acești elevi nu răspund bine la rigiditate, la sarcini lungi și slab structurate sau la

un climat educațional imprevizibil. În schimb, pot progresa vizibil atunci când găsesc în ora de informatică un spațiu clar, coerent, stimulant și suficient de flexibil pentru a le permite să intre în sarcină fără să fie permanent confrunțați cu propriile limite.

Articolul de față își propune să valorifice tocmai această experiență de la clasă. Nu este un studiu experimental, ci o reflecție aplicată asupra unor strategii care s-au dovedit utile în lucrul cu elevi diagnosticați cu ADHD, în contexte liceale reale. Intenția nu este de a oferi soluții universale, ci repere practice care pot fi adaptate de alți profesori.

Repere teoretice necesare

Literatura de specialitate arată că ADHD este asociat frecvent cu dificultăți de atenție susținută, impulsivitate, probleme de organizare și autoreglare emoțională (American Psychiatric Association, 2013; Barkley, 2015). În mediul școlar, aceste dificultăți se traduc adesea prin incapacitatea de a urmări explicații lungi, tendința de a începe sarcina fără o înțelegere clară a cerinței, abandon rapid în fața blocajului și reacții emoționale puternice în contexte evaluative.

Este important de subliniat că aceste manifestări nu indică lipsă de inteligență sau de potențial, ci un alt mod de funcționare cognitivă și comportamentală. De aceea, intervenția didactică eficientă nu înseamnă simpla corectare a comportamentului, ci construirea unui cadru care facilitează accesul real la învățare.

În același timp, literatura privind educația incluzivă susține ideea că adaptarea nu trebuie înțeleasă ca diminuare a exigenței, ci ca adecvare a traseului pedagogic la nevoile elevului (Gherguț, 2011). În cazul informaticii, aceasta poate însemna structurarea mai clară a sarcinilor, diversificarea formelor de lucru, valorizarea progresului și folosirea inteligentă a caracterului aplicativ al disciplinei.

De ce informatica poate fi, în același timp, dificilă și favorabilă?

Predarea informaticii elevilor cu ADHD are un caracter paradoxal. Pe de o parte, disciplina poate deveni dificilă deoarece presupune atenție la detalii, succesiune logică, corectare, răbdare și toleranță la frustrare. Pentru un elev care se grăbește, pierde ușor firul sau reacționează intens la eroare, aceste cerințe pot deveni apăsătoare.

Pe de altă parte, informatica oferă avantaje importante. Feedback-ul este rapid, rezultatul muncii este vizibil, iar sarcinile pot fi ușor diferențiate. În plus, pentru mulți elevi, componenta practică și creativă a disciplinei are un efect motivant. Tocmai de aceea, am constatat că dificultatea nu vine neapărat din conținutul informaticii, ci din felul în care acel conținut este pus în lucru.

Ce am observat în practica de la clasă

De-a lungul anilor, în lucrul cu elevi diagnosticați cu ADHD, am întâlnit câteva dificultăți recurente:

- pierderea rapidă a atenției în timpul explicațiilor frontale;
- tendința de a începe impulsiv, fără citirea completă a cerinței;
- abandonarea sarcinii după primul blocaj;
- dificultăți în organizarea pașilor de lucru;
- reacții emoționale disproporționate la evaluare sau la eroare.

În același timp, am observat și resurse importante: curiozitate tehnologică, reacție rapidă, creativitate, interes pentru aplicații concrete și dorința de a lucra atunci când activitatea are sens clar și finalitate vizibilă.

Aceste observații m-au făcut să îmi schimb treptat modul de predare. Nu am renunțat la exigență, dar am înțeles că, pentru acești elevi, drumul până la performanță trebuie uneori construit altfel.

Strategii care s-au dovedit eficiente

1. Fragmentarea sarcinilor. Una dintre cele mai utile practici a fost împărțirea cerințelor în pași mici, expliciți și vizibili. În locul unei sarcini globale, am obținut rezultate mai bune atunci când elevul știa clar ce are de făcut mai întâi, ce urmează și ce trebuie verificat la final. Această structurare reduce dezorganizarea și diminuează anxietatea produsă de sarcinile percepute ca prea mari.

2. Anunțarea clară a structurii lecției. Pentru elevii care se dezechilibrează ușor în contexte imprevizibile, este foarte util să știe de la început cum va decurge ora: cât timp este destinat explicației, când începe partea practică, ce se cere concret și care este produsul final așteptat. Predictibilitatea nu elimină dificultățile, dar creează un cadru mai sigur și mai ușor de gestionat.

3. Alternarea explicației cu lucru efectiv. Explicațiile prea lungi duc, de multe ori, la pierderea atenției. De aceea, am constatat că este mai eficientă alternarea secvențelor scurte de explicație cu momente de aplicare imediată. În felul acesta, elevul rămâne mai conectat la sarcină și își poate verifica mai repede înțelegerea.

4. Feedback descriptiv și încurajator. Elevii cu ADHD acumulează adesea multe experiențe de eșec și corectare negativă. În acest context, feedback-ul descriptiv are un rol important. Am observat că formule simple de tipul „aici ai pornit bine”, „pasul acesta este corect”, „mai ai de clarificat doar partea aceasta” îi ajută să rămână în sarcină și să nu transforme greșeala într-o dovadă de incapacitate.

5. Proiecte mici, aplicative și personalizate. Ori de câte ori a fost posibil, am introdus sarcini cu finalitate concretă, apropiate de interesele elevilor. În multe cazuri, proiectele mici și aplicațiile cu miză practică au mobilizat mai mult decât exercițiile repetitive. Pentru elevii cu deficit de atenție, sensul imediat al activității contează foarte mult.

6. Evaluarea progresului, nu doar a produsului final. Am constatat că evaluarea exclusivă a rezultatului final nu surprinde întotdeauna efortul real al elevului. În unele situații, am considerat important să valorizez și progresul, constanța, revenirea după blocaj și creșterea autonomiei.

Două exemple semnificative

Un prim caz a fost cel al unui elev cu manifestări impulsive mai ales în contexte evaluative. Avea momente în care abandona rapid sarcina sau reacționa disproporționat atunci când întâmpina dificultăți. În lucrul cu el, au contat foarte mult fragmentarea sarcinilor, anticiparea pașilor lecției, feedback-ul descriptiv și menținerea unui cadru relațional stabil. Progresul nu a fost spectaculos de la o oră la alta, dar pe termen lung s-a observat o reducere clară a comportamentelor disruptive și o mai bună toleranță la efort. La finalul liceului, elevul a promovat examenul

de bacalaureat la informatică.

Un al doilea caz a fost cel al unui elev cu deficit major de atenție, care se dezangaja repede în activitățile tradiționale, dar răspundea bine la sarcini aplicative și creative. În cazul lui, proiectele personalizate și activitățile apropiate de interesele sale au schimbat vizibil raportarea la disciplină. În timp, elevul a obținut rezultate foarte bune în contexte aplicative, inclusiv premii la competiții digitale și admiterea la o facultate de profil.

Aceste exemple mi-au confirmat că, în cazul elevilor cu ADHD, relația cu învățarea poate fi schimbată semnificativ atunci când profesorul reușește să adapteze forma pedagogică fără să sacrifice substanța intelectuală a disciplinei.

Ce consider astăzi drept bune practici

Din experiența acumulată, aș sintetiza câteva direcții care mi se par esențiale:

- structurarea clară și vizibilă a activităților;
- alternarea explicației cu secvențe scurte de lucru;
- fragmentarea sarcinilor complexe;
- utilizarea proiectelor aplicative;
- personalizarea, acolo unde este posibil;
- feedback frecvent, descriptiv și echilibrat;
- evaluarea progresului, nu doar a rezultatului final;
- menținerea unui climat relațional stabil și predictibil.

Aceste practici nu reprezintă o reducere a standardelor, ci o formă de accesibilizare a învățării. În multe situații, ele au contribuit nu doar la diminuarea comportamentelor problematice, ci și la creșterea sentimentului de competență și la consolidarea încrederii elevului în propriile posibilități.

Limite și reflecții pedagogice

Desigur, experiența prezentată aici are și limite. Nu este vorba despre un studiu controlat, iar rezultatele nu pot fi generalizate automat. În plus, evoluția elevului depinde și de alți factori: sprijinul familiei, colaborarea cu specialiștii, climatul general al clasei, contextul emoțional și resursele personale.

Cu toate acestea, cred că practica de la clasă arată un lucru important: atunci când profesorul își adaptează inteligent intervenția, elevii cu ADHD pot progresa semnificativ. Rigiditatea metodologică blochează; flexibilitatea bine gândită deschide posibilități reale de reușită.

Concluzii

Predarea informaticii elevilor cu ADHD cere mai mult decât bunăvoință. Cere observație atentă, răbdare, claritate, ajustare metodologică și disponibilitatea de a vedea dincolo de comportamentul de suprafață.

Din experiența mea, informatica poate deveni pentru acești elevi mai mult decât o disciplină școlară. Poate deveni un spațiu în care își construiesc sentimentul de competență, învață să tolereze dificultatea, experimentează succesul și își schimbă relația cu propria capacitate de a învăța.

Adaptarea practicilor didactice nu este o concesie. Este una dintre formele concrete prin care educația incluzivă devine realitate în

clasă.

Bibliografie

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Barkley, R. A. (2015). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (4th ed.). New York: Guilford Press.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Gherguț, A. (2011). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Iași: Polirom.

Ionescu, M., & Bocoș, M. (2017). Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45.

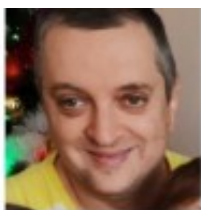
Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. New York: Psychology Press.

Ministerul Educației. (2021). Curriculum național – disciplina Informatică. București.

Oportunități didactice și repere pentru integrarea responsabilă a inteligenței artificiale la ora de istorie

De **Nicolae Dumitrana**, 27 mai 2026

Liceul Ștefan Diaconescu, Potcoava (Olt)



Articolul explorează modul în care inteligența artificială (AI) poate fi integrată, în mod responsabil, în predarea istoriei la nivel preuniversitar. Pornind de la ideea că istoria nu înseamnă doar memorarea unor informații, ci și formarea gândirii critice și a capacității de interpretare a trecutului, textul prezintă mai multe direcții practice de utilizare a instrumentelor AI la clasă: clarificarea contextelor istorice complexe, stimularea participării active prin scenarii de explorare, sprijinirea documentării și a sarcinilor de proiect, precum și diferențierea instruirii. Un accent special este pus pe faptul că AI nu oferă întotdeauna informații exacte, ceea ce transformă utilizarea ei într-un prilej de exersare a spiritului critic și a verificării surselor. Articolul propune, de asemenea, câteva repere etice pentru o integrare echilibrată a tehnologiei, subliniind că AI sprijină învățarea doar atunci când este inclusă într-o strategie didactică coerentă, gândită de profesor.

Introducere

Integrarea tehnologiilor digitale în educație a devenit, în ultimii ani, una dintre temele centrale ale dezbaterii pedagogice, iar apariția instrumentelor bazate pe inteligență artificială (AI) a

accentuat această discuție. Lucrări de referință precum cea a lui Holmes, Bialik și Fadel (2019) arată că AI poate influența deopotrivă proiectarea curriculară, personalizarea învățării și evaluarea, deschizând posibilități noi pentru activitatea didactică. În același timp, autori precum Selwyn (2019) atrag atenția asupra faptului că aceste tehnologii nu pot înlocui calitățile sociale, emoționale și cognitive ale profesorului, iar integrarea lor rămâne, în esență, o alegere pedagogică și etică. Documentul de orientare al UNESCO (Miao, Holmes, Huang și Zhang, 2021) subliniază, la rândul său, necesitatea unei utilizări responsabile, echitabile și conștiente de riscuri a AI în educație.

În cazul istoriei, miza utilizării AI capătă particularități specifice. Disciplina nu se reduce la memorarea unor date și evenimente, ci presupune formarea unui mod aparte de a gândi trecutul. Wineburg (2001) descrie gândirea istorică drept o competență care nu se dezvoltă spontan, ci necesită exersare deliberată, întrucât interpretarea surselor și raportarea critică la trecut nu sunt deprinderi naturale. Seixas și Morton (2013) propun, în acest sens, un set de concepte fundamentale ale gândirii istorice – între care semnificația istorică, dovezile, cauza și consecința sau dimensiunea etică –, care orientează modul în care elevii pot fi sprijiniți să înțeleagă complexitatea evenimentelor. Tocmai pentru că istoria este, prin natura ei, interpretare, iar nu simplă informație, integrarea unor instrumente AI ridică întrebări legate de acuratețe, de surse și de spirit critic.

Aceste preocupări se înscriu într-o discuție mai amplă despre competențele necesare în secolul al XXI-lea. Analiza comparativă realizată de Voogt și Pareja Roblin (2012) arată că majoritatea cadrelor de referință internaționale plasează gândirea critică, comunicarea, colaborarea și competențele digitale în centrul profilului de formare al elevului. În acest orizont, utilizarea inteligenței artificiale la ora de istorie nu reprezintă un scop în sine, ci un posibil sprijin pentru dezvoltarea acestor competențe, cu condiția unei integrări responsabile și bine gândite. Articolul de față pornește de la această premisă și propune o serie de oportunități didactice, însoțite de repere practice și etice, pentru utilizarea echilibrată a AI în predarea istoriei.

Integrarea tehnologiei în educație reprezintă una dintre direcțiile esențiale ale școlii contemporane. În acest context, inteligența artificială (AI) devine un instrument tot mai prezent în procesul instructiv-educativ, oferind posibilități variate de sprijin pentru predare, învățare și evaluare. Deși asociată frecvent cu domenii precum matematica sau informatica, AI poate fi valorificată în mod eficient și în predarea istoriei, disciplină care presupune nu doar transmiterea de informații, ci și formarea gândirii critice, a competențelor civice și a capacității de interpretare a trecutului.

Una dintre provocările majore în predarea istoriei este sprijinirea elevilor în înțelegerea contextelor complexe: cauze, consecințe, relații între evenimente și interpretări multiple.

Platformele bazate pe AI pot oferi explicații adaptate nivelului de vârstă și pot răspunde la întrebări formulate de elevi, precum:

- „Care au fost factorii declanșatori ai Primului Război Mondial?”
- „Cum a influențat Revoluția Industrială societatea europeană?”

Astfel, AI poate funcționa ca suport suplimentar pentru clarificarea

conceptelor istorice și consolidarea învățării.

Un avantaj important al AI constă în capacitatea de a stimula participarea activă a elevilor. Profesorii pot utiliza instrumente AI pentru a construi scenarii de învățare bazate pe explorare, de exemplu:

- simularea unui dialog cu un personaj istoric;
- realizarea unor dezbateri asistate („Ce alternative avea Alexandru Ioan Cuza?”);
- recrearea unor contexte istorice sub formă de jurnal sau scrisoare.

Aceste metode contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare și interpretare, transformând lecția într-un demers experiențial.

Inteligența artificială poate fi utilizată ca instrument de sprijin în realizarea unor sarcini de lucru complexe:

- organizarea informațiilor pentru un proiect;
- elaborarea unei cronologii tematice;
- generarea de întrebări pentru cercetare;
- structurarea unei prezentări digitale.

În acest mod, AI facilitează procesul de documentare și poate încuraja creativitatea elevilor, cu condiția ca profesorul să ghideze utilizarea corectă și să insiste asupra verificării surselor.

Un aspect esențial în utilizarea AI la clasă este faptul că aceasta nu oferă întotdeauna informații perfect exacte. Prin urmare, poate deveni un pretext didactic valoros pentru formarea gândirii critice.

Profesorul poate propune activități precum:

- compararea răspunsurilor AI cu manualul sau cu surse istorice credibile;
- identificarea eventualelor erori sau generalizări;
- discutarea diferenței dintre informație și interpretare.

Astfel, elevii învață să evalueze critic conținuturile digitale și să devină consumatori responsabili de informație.

AI poate sprijini diferențierea instruirii, adaptând sarcinile în funcție de nevoile elevilor:

- explicații suplimentare pentru cei cu dificultăți;
- exerciții de aprofundare pentru elevii avansați;
- quiz-uri personalizate pentru recapitulare.

Această flexibilitate contribuie la creșterea motivației și la o învățare centrată pe elev.

Mai jos voi da câteva repere pentru utilizarea responsabilă a AI. Integrarea AI în educație trebuie realizată cu discernământ și în acord cu principiile etice. Este necesar ca profesorul să stabilească reguli clare:

- AI nu înlocuiește gândirea elevului;
- informațiile trebuie verificate din surse sigure;
- utilizarea trebuie să sprijine învățarea, nu copierea;
- elevii trebuie învățați să folosească instrumentele digitale în

mod conștient.

AI devine eficientă doar atunci când este integrată într-o strategie didactică coerentă.

Concluzii

În concluzie, inteligența artificială oferă oportunități semnificative pentru modernizarea predării istoriei, facilitând accesul la explicații, stimulând interactivitatea și sprijinind dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea. Așa cum s-a arătat pe parcursul articolului, AI poate clarifica contexte istorice complexe, poate susține scenarii de învățare prin explorare și poate sprijini documentarea și diferențierea instruirii, contribuind la o lecție mai activă și mai apropiată de nevoile elevilor.

Folosită corect, AI nu simplifică istoria, ci o face mai accesibilă și mai relevantă pentru elevi, contribuind la formarea unor cetățeni informați, critici și responsabili. Pentru aceasta este însă esențial ca utilizarea ei să rămână subordonată unei strategii didactice coerente, în care profesorul stabilește reguli clare, insistă asupra verificării surselor și transformă chiar limitele tehnologiei – inclusiv inexactitățile pe care le poate genera – într-un prilej de exersare a gândirii critice.

Bibliografie

Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R. & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.

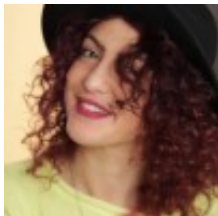
Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Agenții naturii în acțiune – o misiune secretă la Muzeul Satului (Activitate în Săptămâna verde)

De **Nina-Loredana Cașu**, 28 mai 2026

Școala Gimnazială Nr. 145 (București)



Activitatea desfășurată la Muzeul Satului, în cadrul programului „Săptămâna verde”, evidențiază modul în care o experiență educațională outdoor poate deveni un context autentic de învățare prin integrarea elementelor de gamificare și a învățării experiențiale. Organizată sub forma unei „misiuni secrete”, activitatea a implicat elevii în sarcini interactive bazate pe explorare, colaborare și descoperire. Demersul didactic a urmărit dezvoltarea motivației pentru învățare, stimularea spiritului de observație și consolidarea relației dintre elev și mediul înconjurător. Rezultatele obținute indică o creștere a motivației pentru învățare, dezvoltarea spiritului de observație și consolidarea relației cu mediul înconjurător. Articolul descrie designul activității, modul de implementare și observațiile cadrului didactic, argumentând că astfel de demersuri reprezintă oportunități reale de diversificare a strategiilor didactice în învățământul primar.

Introducere

Educația contemporană pune un accent tot mai mare pe învățarea activă și pe experiențele autentice care implică elevul în mod direct. Cercetările din domeniul pedagogiei subliniază că achizițiile durabile se produc atunci când elevii sunt puși în situații reale de explorare și rezolvare de probleme, nu doar în postura de receptori pasivi ai informației (Cerghit, 2006; Dewey, 1938/1997). În acest context, activitățile desfășurate în afara sălii de clasă – în muzee, în natură sau în comunitate – devin oportunități valoroase de dezvoltare personală, cognitivă și socială, oferind un cadru în care cunoașterea se construiește prin experiență directă.

Unul dintre instrumentele tot mai des utilizate pentru a crește gradul de implicare a elevilor în astfel de contexte este gamificarea – aplicarea mecanismelor specifice jocului (roluri, misiuni, recompense, etape) în situații de învățare non-ludice (Deterding et al., 2011). Jocul reprezintă, în viziunea lui Huizinga (1999), o activitate fundamentală a ființei umane, iar valorificarea acestuia în educație nu constituie o simplificare, ci o recunoaștere a modului natural în care copiii explorează și înțeleg lumea. Studiile recente arată că gamificarea, atunci când este integrată coerent într-un demers didactic, contribuie la creșterea motivației intrinseci, la îmbunătățirea colaborării și la reținerea mai bună a informațiilor (Kapp, 2012).

Pornind de la această premisă, vizita la Muzeul Satului a fost concepută nu ca o activitate recreativă, ci ca un demers didactic structurat, bazat pe explorare și descoperire. Integrând principiile învățării experiențiale (Kolb, 1984) și ale pedagogiei active (Lucu, 2008), activitatea a urmărit să transforme spațiul muzeal într-un mediu de învățare autentic, în care elevii să devină protagoniști ai propriului parcurs cognitiv. Articolul de față descrie modul în care acest deziderat a fost transpus în practică în cadrul programului „Săptămâna Verde”.

Cadrul activității

Activitatea s-a desfășurat în cadrul programului „Săptămâna

Verde” și a avut ca obiectiv principal dezvoltarea unei atitudini responsabile față de natură, precum și familiarizarea elevilor cu elemente ale mediului tradițional.

Pentru a facilita implicarea activă a elevilor, s-au utilizat principii specifice gamificării, prin introducerea unei fișe de lucru intitulată „Misiune secretă: Agenții naturii”. Aceasta a structurat activitatea în sarcini clare, fiecare misiune presupunând: observarea atentă a mediului; identificarea unor elemente naturale sau culturale; realizarea unor acțiuni concrete; oferirea unei dovezi a rezolvării sarcinii. Prin această abordare, vizita s-a transformat într-un parcurs educațional organizat, centrat pe elev.

Desfășurarea activității

Încă de la începutul activității, elevii au fost introduși în atmosfera jocului: „Astăzi nu mai suntem doar elevi... astăzi suntem agenți ai naturii!” Această schimbare de rol a generat entuziasm și a facilitat implicarea activă în rezolvarea sarcinilor.

Pe parcursul vizitei, elevii au fost încurajați să observe și să descopere elemente din natură (copaci, frunze, texturi), detalii din mediul tradițional și relații între om și natură. Învățarea s-a realizat prin descoperire, elevii fiind puși în situația de a analiza, de a formula ipoteze și de a găsi soluții.

Un aspect esențial al activității a fost lucrul în echipă. Elevii au colaborat pentru rezolvarea sarcinilor, completarea fișelor și identificarea elementelor cerute. Interacțiunea constantă a favorizat comunicarea și dezvoltarea abilităților sociale, transformând activitatea într-un proces colectiv de învățare. Astfel, accentul a fost pus pe cooperare și sprijin reciproc, nu pe competiție.



Să prindem drag de citit și de gândit (un pic mai mult). Studiu de caz privind dezvoltarea literației la clasa a III-a

De **Cristina-Alina Carp**, 29 mai 2026

Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu, Tecuci (Galați)



Articolul de față descrie un model practic de dezvoltare a literației la clasa a III-a, implementat într-un context educațional vulnerabil, în care elevii prezintă niveluri foarte variate de decodare și comprehensiune. Pornind de la evaluarea inițială cu instrumente standardizate și de la principiile didacticii lecturii, prezentăm un set de metode și rutine – Banca de cuvinte, Sfoara pentru înșirat evenimente, Pânza de povești, Afișul poveștii, Cuvintele-lanternă ș.a. – integrate sistematic în ora de limba și literatura română. Abordarea valorifică texte literare și nonliterare variate, organizatori grafici și lucrul în grupuri mici, urmărind dezvoltarea concomitentă a abilităților de decodare și a comprehensiunii profunde. Rezultatele retestării după patru luni de aplicare consecventă arată progrese vizibile ale elevilor, atât la nivel de performanță, cât și de motivație și identitate de cititor.

*„Uneori, când sunt fericită într-adevăr,
Simt (sau poate numai mi se pare)
Cum, în vârful fiecărui fir de păr,
Îmi crește câte o floare”.*
(Minunea, de Ana Blandiana)

Context și drumul (meu) către metodele care activează gândirea

Clasa mea nu are manual de utilizare. Nu are (nevoie de) manual, de fapt. Încă nu am descoperit manuale adaptate pentru mediile provocatoare. În clasa mea, unii elevi au 9 ani, alții, 13 ani (împliniți), unii nu au pe nimeni acasă care să știe să citească, alții au unu, doi sau mai mulți frați mai mari care știu să citească, dar nu au (încă) identitate de cititor. Unii abia silabisesc, alții citesc fluent, dar nu cu înțelegere.

Când am preluat cei 12 elevi de la clasa a III-a, în ianuarie 2026, i-am testat cu instrumente standardizate de la Asociația „Toți copiii citesc” și știu la ce nivel este fiecare elev. Unii se împotmolesc la decodare, iar cei mai mulți, la înțelegerea profundă, la comprehensiune, conexiuni, întrebări de opinie, reflecție și exprimarea unui răspuns emoțional față de text etc. Pentru că tuturor le lipsește partea de înțelegere a limbajului – bagajul de cunoștințe.



Metode care dau sens citirii și învățării

Așa că îmi suflec mânecile și abordez fiecare text din biblioteca „Toți copiii citesc” din perspectiva profesorului care dezvoltă obiceiuri de cititor competent. Mai scotocesc prin biblioteca personală și călătoresc printre texte și culturi împreună cu elevii mei în încercarea de a le aduce aproape texte adaptate (și conforme cu Programul școlar) și variate, texte și personaje care să fie purtate în gând o viață și încă un pic. Nu am nicio rețetă. Îmi doresc să-i ajut să înțeleagă patternul de construcție a textului și a personajului principal și să treacă de la nivelul superficial de înțelegere a unui text la cel profund.

Tot ce e manipulabil (etichete, flashcarduri, cărți tipărite), netrunchiat (adică nu fragmente rupte din context), vizual (organizatori grafici) și co-creat rămân în memoria de lungă durată atunci când se transformă din simplu exercițiu în rutină de început a orei de „Limba și literatura română”. Cititul capătă și mai mult sens când implică efort sistematic (0.77), învățare în grupuri mici (0.47), feedback specific (0.7), imediat, pe sarcină și reflecție, strategii despre care metaanalizele legate de gândirea vizibilă ale lui John Hattie susțin că transformă relația elevilor cu învățarea.



Cum pot fi dezvoltate concomitent abilitățile constrânse (legate de textul tipărit) și cele neconstrânse (limbaj, cunoștințe)?

Pe de o parte, am ales din biblioteca online textul „Grădina bunicului”, de Sam van Riet, Matthew Kalil, Nina Lewis. Apoi, am planificat activitățile de învățare fiind atentă la ce vor gândi copiii (*understanding by design*), am gândit și regândit și am ajuns la formula asta, în care sensul se co-construiește, întrebările se pun fără teamă, iar cuvintele se leagă unele de altele.

Pe de altă parte, am testat, valorificat și transformat în rutine următoarele metode:

- Banca de cuvinte (pentru decodare, dezvoltarea vocabularului și a fluentei)-cuvintele de impact ale textului, cele care ancorează textul în memorie și îl diferențiază de orice alt text citit (competența specifică 3.1);
- Sfoara pentru înșirat evenimentele din text în ordinea în care apar (pentru dezvoltarea comprehensiunii- competența specifică 3.3);
- Colecțiile de cuvinte (de ex. cuvinte de 2 silabe, cuvinte lungi, cuvinte care pot fi ilustrate, cuvinte necunoscute- competența specifică 1.2);
- Afișul poveștii (pentru dezvoltarea reflecției-competența specifică 4.2);
- Pânza de povești interconectate (pentru dezvoltarea conexiunilor între texte și îmbogățirea bagajului de cunoștințe- competențe specifice 3.4, 3.6);
- Dicționarul vizual inventat (pentru a structura vizual cuvintele cheie din text, a dezvolta fluența și vocabularul-competența specifică 4.5);
- Jurnalul poveștii- adaptat după modelul propus de echipa Toți copiii citesc (pentru dezvoltarea reflecției- competența specifică 3.6, 3.1);
- Cuvintele-lanternă (după o idee inspirată de dr. Charles Temple)- pentru activarea și reactivarea distanțată a vocabularului (competența specifică 3.4);
- Zarul cu întrebări de bază (Cine? Ce? Unde? De ce? Cum? Cu cine? etc.)- pentru a dezvolta capacitatea de a pune întrebări și a localiza informația în text (competența specifică 2.2);
- Microfonul prezentatorului- pentru a selecta din text exact acele aspecte-vedetă și pentru a dezvolta reflecția asupra

textului abordat (competența specifică 1.4);

- Textul narativ transformat cu inteligență artificială în mai multe variante de texte lirice, decupate, reconstituite, desenate (competența specifică 1.4).

Nu am scris de rutina de citire diferențiată de la începutul fiecărei zile, de dictări și transcrieri, de Colțul de lectură (competența specifică 3.6), de bucuria de a se vedea pe „peretele” cu cititori „prinși” în faptă, de rolul predicțiilor sau de tot ce provoacă durere și bucurie în învățare deopotrivă.



După patru luni de la implementarea acestui model de dezvoltare a literației, rezultatele obținute de elevi în urma retestării cu același instrument standardizat de la Asociația „Toți copiii citesc” s-au îmbunătățit considerabil, iar motivația lor de a citi, bucuria de a colabora pentru a crea organizatori grafici și dorința de a împărtăși gânduri și conexiuni între texte s-au schimbat în mod pozitiv.

Din text în text, în căutarea sensului de a se îmbogăți prin lectură

Mai mult, apropiindu-ne de textul literar ca exploratori, am putut pătrunde în lumi imaginare, cunoaște personaje purtătoare de valori și descoperi modele de conduită. „Grădina bunicului” ne-a adus mai aproape de texte literare din culturi variate (proză și poezie), dar și de texte nonliterare, care activează gândirea și ancorează învățarea elevilor în realitatea imediată. Am descoperit astfel „Secretul din grădina bunicului” (Sonja Danowski, Ed. Signatura), „Surpriza grădinarului” (Carla Balzaretto, Ed. Signatura), „Supa bunicului” (Eiko Kadono, Ed. Cartea copiilor), grădina în care trâmbița zorile „Unchiul Elefant” (Arnold Lobel, Ed. Cartea copiilor), „Grădinarul” Marinei Debattista („Dejunul unei frunze”, Ed. Frontiera), „Doi voinici” (Otilia Cazimir, Ed. Arthur), „Întâmplări din grădina mea” (Ana Blandiana, Ed. Humanitas), „Două plante” de Carmen Tiderle („Fabrica de lipici”, Ed. Humanitas junior), universul buburuzelor, florile de primăvară, insectele pe care ni le dorim în grădină, ce sunt responsabilitatea, solidaritatea și reziliența. Explorarea unui text prin lentila altui text (literar și/sau nonliterar) s-a dovedit a fi o strategie care le-a îmbogățit bagajul de cunoștințe (indispensabil pentru ceea ce Scarborough numea „citirea competentă”, cu înțelegere), a stimulat gândirea critică, „a provocat” imaginația, ajutându-i totodată pe elevii mei să-și exerseze abilitățile de comunicare în public.



Eu predau limba și literatura română într-o comunitate vulnerabilă și asta înseamnă să creez condițiile pentru lectură activă, să propun acele instrumente care să-i ajute pe copii să progreseze vizibil și să se apropie de lumea cărților. „Cuvintele-lanternă”, „Pânza de povești” și „Afișul poveștii” sunt acele instrumente ușor de creat și de aplicat, cu impact măsurabil asupra învățării și cu potențial de transformare a relației elevilor cu textul tipărit. Până ajungem să ne construim conștient identitatea de cititori (competenți), eu și elevii mei ne propunem să fim cu 1% mai buni în fiecare zi.

Bibliografie

1. Duke, N. K., Pearson, D. P., & Ward A. E. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction [articol]. International Literacy Association. doi.org/10.1002/trtr.1993
2. Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori. Trei.
3. Pamfil, A. (2016). Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Art.
4. Riet, (S.), Grădina bunicului. toticopiiicitesc.ro/gradina-bunicului/.
5. Temple, Ch. .(2025), Descălcim literația [Podcast Asociația Toți copiii citesc]. <https://www.youtube.com/watch?v=faazBGOMMRQ>.
6. ***Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a și a IV-a, aprobată prin ordin de ministru nr. 5003/02.12.2014.



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice