



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 178 / Iunie 2026

178

Demotivarea școlară la elevii de etnie rromă din mediul rural românesc: cauze, consecințe și direcții de intervenție

| **MELANIA-SUSANA TOTHPAL**

Performanța nu este întâmplătoare. Reflecții asupra ingredientelor care construiesc excelența școlară

| **SORINA VIDEANU**

Educația media în școala contemporană – competențe pentru un mediu informațional complex

| **DANIELA BODEAN**

Managementul educațional ca promotor al calității educației pe care o oferă școala

| **IULIA SAMSON**

Valențele psihopedagogice ale asistenței de sprijin în integrarea școlară și socială a elevilor cu CES (Studiu)

| **VASILICA BREBENEL**

Importanța activităților de educare a limbajului realizate prin povestirile educatoarei în învățământul preșcolar

| **MONICA ALEXANDRA RUSE**

Studiu de caz privind impactul colaborării grădiniță-familie asupra progresului copilului preșcolar

| **AMALIA CIOBOTARU**

„La ce îmi folosește matematica?” – percepțiile elevilor de liceu asupra utilității disciplinei (Studiu)

| **LAVINIA VICTORIA DUMITRANA**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experiencedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

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

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

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



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

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

lect.univ.dr. Oana GHEORGHE (Universitatea Națională de Arte București, Departamentul
pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona VELEA (Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic)
conf.univ.dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru
Pregătirea Personalului Didactic)
dr. Alexandra ARAMĂ (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul
Educației și Formării Profesionale – ANPCDEFP)

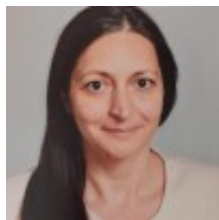
PAGINA REVISTEI:

iTeach.ro/ExperienteDidactice

Demotivarea școlară la elevii de etnie rromă din mediul rural românesc: cauze, consecințe și direcții de intervenție

De **Melania-Susana Tothpal**, 4 iunie 2026

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională,
Cluj-Napoca (Cluj)



Abandonul școlar în rândul copiilor rromi din România reprezintă una dintre cele mai persistente și complexe provocări cu care se confruntă sistemul educațional național. Conform datelor Institutului Național de Statistică (INS, 2020), rata de cuprindere școlară în rândul populației de etnie rromi este semnificativ mai scăzută decât media națională, iar diferența devine și mai accentuată în mediul rural, unde accesul la servicii educaționale este limitat și resursele școlilor sunt reduse.

Comunitățile rromi din spațiul rural se confruntă cu o suprapunere de dezavantaje: sărăcie extremă, izolare geografică, lipsa infrastructurii, bariere culturale și o tradiție familială în care școala nu este percepută ca prioritate de viață. În acest context, demotivarea școlară nu este un accident individual, ci o consecință structurală a modului în care sistemul educațional românesc a eșuat, în mod repetat, să răspundă nevoilor specifice ale acestei comunități (Jigău, 2002).

Profesorul de sprijin, care lucrează direct și individualizat cu elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), ocupă o poziție privilegiată în detectarea timpurie a semnelor demotivării și în implementarea unor strategii de remediere. Prezentul articol își propune să sistematizeze principalele cauze ale demotivării școlare la elevii rromi, să examineze consecințele abandonului și să propună direcții practice de intervenție, cu referire la cercetări și autori români din domeniu.

1. Cadrul teoretic: motivație, identitate și context socio-cultural

Motivația școlară a constituit obiectul unor cercetări substanțiale în spațiul academic românesc, mai ales după 1990, odată cu creșterea interesului pentru educația incluzivă. Păun și Potolea (2002) subliniază că motivația pentru învățare nu este o însușire innăscută, ci se construiește relațional, în interacțiunea dintre elev, cadru didactic, familie și mediu cultural. Când această interacțiune este perturbată de factori de excludere socială, motivația se erodează sistematic.

Din perspectiva pedagogiei speciale românești, Vrășmaș (2001) argumentează că educația incluzivă autentică nu se reduce la

plasarea fizică a copilului cu CES în clasa obișnuită, ci implică adaptarea profundă a conținuturilor, metodelor și relației pedagogice la nevoile reale ale copilului. În cazul elevilor rromi, această adaptare trebuie să țină seama de specificul identitar și cultural al comunității de proveniență, un aspect neglijat sistematic în practica educațională curentă.

Cercetările lui Jigău (2002) asupra eșecului școlar în România rurală au documentat un mecanism de eșec cumulativ: copilul care înregistrează lacune în achiziția citirii și scrierii la clasele I-II acumulează restanțe care devin insurmontabile până la clasa a V-a, moment în care dezangajarea devine totală. Această dinamică este deosebit de frecventă în rândul elevilor rromi, care se confruntă adesea și cu o barieră lingvistică suplimentară atunci când limba rromani este principalul instrument de comunicare în familie.

Stănciulescu (2004), analizând relația dintre capitalul cultural și performanța școlară în România, arată că școala reproduce în mod sistematic inegalitățile sociale, avantajând copiii proveniți din familii cu resurse culturale și economice ridicate și marginalizându-i pe cei din familii vulnerabile. Elevii rromi din mediul rural se regăsesc, în acest model, în categoria celor mai dezavantajați, cu un capital cultural și social incompatibil cu cerințele implicite ale instituției școlare.

2. Factori generatori ai demotivării școlare la elevii rromi din mediul rural

Fenomenul demotivării școlare la elevii rromi din România rurală este generat de o constelație de factori intercorelați, pe care literatura de specialitate românească îi grupează în patru mari categorii:

a) Factori socioeconomici. Sărăcia extremă, lipsa hranei suficiente, absența materialelor școlare și a condițiilor de studiu acasă, precum și necesitatea implicării copilului în activități economice ale familiei — munca agricolă sezonieră, comercializarea produselor — sunt factori care interferează masiv cu frecventarea regulată a școlii. Jigău (2002) constată că în multe școli rurale din România, absențele nemotivate ale elevilor rromi sunt corelate direct cu perioadele de muncă sezonieră, nu cu lipsa dorinței de a învăța.

b) Factori culturali și identitari. Curricula națională actuală nu include, în mod sistematic, elemente de cultură, istorie sau tradiție rromi, transmitând implicit mesajul că identitatea rromi este marginală sau lipsită de valoare în spațiul cultural legitim. Conform studiilor Centrului Educația 2000+, această absență generează o ruptură între lumea școlii și lumea de acasă, făcând ca instituția școlară să fie percepută drept un spațiu străin și ostil.

c) Factori instituționali și atitudinali. Discriminarea cadrelor didactice față de elevii rromi — fie manifestă, fie subtilă — a fost documentată în cercetările lui Surdu (2011), care arată că așteptările scăzute ale profesorilor față de elevii de etnie rromi funcționează ca o profeție care se autoîmplinește: elevul interiorizând imaginea negativă proiectată asupra lui, renunță să se dovedească capabil. Segregarea de facto în clase separate sau în bănci izolate amplifică stigmatizarea și sentimentul de excludere.

d) Factori familiari și lingvistici. Nivelul scăzut de școlarizare al părinților rromi din mediul rural limitează sprijinul pe care familia îl poate oferi copilului în parcursul școlar. În multe comunități,

limba rromani este principalul instrument de comunicare intrafamilială, iar copiii ajung la școală cu o competență limitată în limba română literară, ceea ce generează dificultăți semnificative de înțelegere și participare. Vrășmaș (2001) subliniază că aceste bariere lingvistice trebuie tratate ca nevoi educaționale speciale, nu ca deficiențe ale copilului.

3. Direcții de intervenție pentru reducerea abandonului școlar

Reducerea abandonului școlar în rândul elevilor rromi din mediul rural necesită intervenția coordonată la nivelul clasei, al școlii și al comunității. Cercetătorii români și practicile validate în proiecte naționale și europene recomandă următoarele direcții prioritare:

3.1. Curriculum adaptat și culturalizat. Planul de intervenție personalizat (PIP), instrument fundamental al profesorului de sprijin în România, oferă cadrul legal și metodologic pentru adaptarea conținuturilor la nivelul real al elevului. Dincolo de adaptarea formală, este necesară o sensibilizare culturală: introducerea unor texte, exemple și contexte care să reflecte experiența de viață a comunității rromi. Păun (2002) subliniază că relevanța culturală a conținuturilor este un factor motivațional crucial, neglijat în formarea inițială a cadrelor didactice.

3.2. Valorificarea rolului mediatorului școlar. Instituția mediatorului școlar, introdusă în România prin Ordinul MECTS nr. 1539/2007, reprezintă un instrument de politică educațională cu potențial ridicat în comunitățile rromi. Mediatorul acționează ca punte culturală și comunicațională între școală și familie, monitorizează frecvența, previne abandonul și facilitează accesul familiei la serviciile școlare. Colaborarea strânsă între profesorul de sprijin și mediatorul școlar poate maximiza efectele ambelor intervenții.

3.3. Implicarea activă a familiei. Parteneriatul școală-familie în comunitățile rromi nu se poate realiza prin mijloace convenționale. Comunicarea informală, vizitele la domiciliu, organizarea unor evenimente comunitare în spațiul școlii și implicarea liderilor locali rromi în activități școlare sunt strategii recomandate de proiectele naționale de reducere a abandonului școlar (Ministerul Educației, Programul PHARE — Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, 2005–2008). Familia informată și respectată devine aliată a școlii, nu adversara ei.

3.4. Construcția stimei de sine și a sentimentului de competență. Profesorul de sprijin poate folosi sarcini gradate, adaptate zonei proxime dezvoltări — concept valorificat de pedagogia românească prin contribuția lui Ungureanu (2000) —, pentru a crea experiențe repetate de succes. Feedbackul pozitiv specific, recunoașterea publică a progreselor, oricât de mici, și crearea unui climat de clasă în care greșeala este tratată ca etapă a învățării sunt elemente definitorii ale unei relații pedagogice reparatorii pentru elevii cu istoric de eșec școlar.

3.5. Modele de rol din comunitate și programe de mentorat. Prezența unor tineri rromi care au finalizat ciclul gimnazial sau liceal și care revin în comunitate ca mentori sau voluntari are un efect motivațional direct și puternic. Programele de tip A doua șansă, bursele sociale acordate elevilor din familii defavorizate și programele Școala după școală, finanțate prin fonduri europene, au demonstrat eficacitate în creșterea ratei de retenție școlară a elevilor rromi în școlile rurale românești.

4. Concluzii

Demotivarea școlară a elevilor rromi din mediul rural românesc nu este un fenomen izolat sau imputabil exclusiv familiei sau copilului, ci o consecință structurală a unui sistem educațional care nu a reușit, până în prezent, să răspundă adecvat diversității culturale și socioeconomice extreme a beneficiarilor săi. Cercetătorii români Jigău (2002), Vrășmaș (2001), Păun și Potolea (2002) și Surdu (2011) au documentat în mod convergent mecanismele prin care excluderea se reproduce și s-au pronunțat pentru o reformă sistemică, nu pentru intervenții punctuale.

Profesorul de sprijin, prin atribuțiile sale de diferențiere curriculară, de consiliere individualizată și de mediere între elev, familie și școală, dispune de toate pârghiile necesare pentru a fi un factor real de prevenție a abandonului. Cheia succesului nu constă în aplicarea mecanică a unor tehnici, ci în construcția unei relații autentice cu elevul rromi — o relație bazată pe respect reciproc, cunoașterea și valorizarea identității culturale a acestuia și așteptări ridicate, exprimate cu răbdare și consecvență.

Reducerea abandonului școlar în rândul elevilor rromi nu este doar o chestiune de echitate socială, ci și o investiție în coeziunea comunităților rurale românești și în capitalul uman al țării. Această responsabilitate nu aparține exclusiv profesorului de sprijin, dar începe, adesea, cu gestul său simplu de a crede în potențialul fiecărui copil.

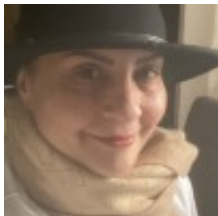
Bibliografie

- Centrul Educația 2000+ (2010). Educația copiilor rromi: De la excludere la incluziune. Raport național de cercetare. București: Centrul Educația 2000+.
- Jigău, M. (coord.) (2002). Factorii reușitei școlare. București: Grafoart.
- Ministerul Educației Naționale (2008). Strategia de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rrom 2005–2008. Raport de implementare — componenta educație. București: MEN.
- Păun, E., & Potolea, D. (coord.) (2002). Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom.
- Stănciulescu, E. (2004). Sociologia educației familiale. Iași: Polirom.
- Surdu, M. (2011). Participarea la educație a copiilor rromi: Probleme, soluții, actori. București: Vanemonde.
- Ungureanu, D. (2000). Copiii cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vrășmaș, E. (2001). Asistența psihopedagogică și socială a copilului și familiei. București: Aramis.

Performanța nu este întâmplătoare. Reflecții asupra ingredientelor care construiesc excelența școlară

De **Sorina Videanu**, 8 iunie 2026

Colegiul Național Gheorghe Lazăr (București)



În spațiul educațional românesc, performanța este adesea analizată prin prisma rezultatelor: medii mari la examene, premii la olimpiade, concursuri câștigate sau statistici care plasează anumite școli în vârful clasamentelor naționale. Deși aceste rezultate sunt importante, ele reprezintă doar partea vizibilă a unui proces mult mai complex. În spatele fiecărui succes se află o construcție educațională realizată în timp, prin contribuția unor factori care acționează simultan și care, împreună, creează condițiile necesare apariției performanței.

Experiența profesională desfășurată în cadrul Colegiului Național „Gheorghe Lazăr” din București mi-a oferit oportunitatea de a observa direct modul în care excelența poate fi construită și menținută de-a lungul generațiilor. Rezultatele remarcabile obținute constant de elevii acestei instituții nu reprezintă efectul unui singur factor și nici produsul exclusiv al selecției școlare. Ele sunt consecința unei culturi organizaționale solide, în care elevii, profesorii, părinții și conducerea școlii contribuie, fiecare în mod specific, la dezvoltarea unui climat favorabil performanței.

În literatura de specialitate, numeroși autori evidențiază influența profesorului asupra progresului elevilor. John Hattie (2014) consideră că unul dintre cei mai importanți predictorii ai succesului școlar îl reprezintă calitatea actului didactic și impactul intervențiilor profesorului asupra învățării. La rândul său, Michael Fullan (2016) subliniază rolul leadershipului educațional și al culturii organizaționale în construirea școlilor performante. Experiența practică demonstrează însă că nici profesorii foarte bine pregătiți și nici elevii foarte talentați nu garantează, în mod automat, performanța. Aceasta apare atunci când există un context educațional care permite valorificarea deplină a potențialului uman.

Un prim ingredient al succesului îl reprezintă, fără îndoială, calitatea populației școlare. Elevii care aleg Colegiul Național „Gheorghe Lazăr” se remarcă prin nivelul ridicat al pregătirii academice, prin motivația pentru învățare și prin disponibilitatea de a investi timp și efort în propria dezvoltare. Totuși, simpla prezență a unor elevi foarte buni nu este suficientă pentru a genera performanță durabilă. Potențialul are nevoie de un mediu care să îl stimuleze, să îl valorifice și să îl transforme în rezultate concrete.

La fel de importantă este calitatea corpului profesoral. În matematică, performanța presupune mult mai mult decât transmiterea unor conținuturi curriculare. Profesorul devine mentor, model intelectual, ghid și partener al elevului într-un proces de formare care se desfășoară pe termen lung. Pregătirea profesională, experiența didactică, capacitatea de adaptare și preocuparea pentru perfecționare continuă reprezintă elemente esențiale ale acestui proces.

Din experiența mea, unul dintre factorii despre care se vorbește insuficient atunci când analizăm succesul unei instituții școlare este autonomia profesională a profesorului. Educația nu poate

funcționa eficient prin aplicarea mecanică a unor rețete universale. Fiecare clasă are particularitățile sale, fiecare generație de elevi vine cu propriile provocări, iar profesorul trebuie să poată lua decizii profesionale adaptate contextului concret în care lucrează.

În cadrul Colegiului Național „Gheorghe Lazăr”, profesorii beneficiază de încredere și de libertatea necesară pentru a-și exercita profesia la nivelul expertizei lor. Această autonomie nu înseamnă absența responsabilității, ci dimpotrivă, presupune asumarea unor standarde ridicate și a unor obiective ambițioase. Posibilitatea de a alege metodele de predare, strategiile de lucru, proiectele educaționale și activitățile complementare creează premisele unei educații autentice și eficiente.

Consider că această libertate profesională reprezintă unul dintre motivele pentru care mă regăsesc în această comunitate școlară. Profesorul este tratat ca specialist al domeniului său, iar expertiza sa este respectată. Într-un asemenea climat, energia profesională poate fi direcționată către ceea ce contează cu adevărat: dezvoltarea elevilor și construirea performanței.

În strânsă legătură cu autonomia profesorului se află rolul conducerii școlii. În dezbaterile educaționale se vorbește frecvent despre managementul școlar, însă mai rar despre impactul concret pe care acesta îl are asupra activității profesorilor și asupra rezultatelor elevilor. Din perspectiva mea, unul dintre cele mai importante merite ale unei conduceri eficiente este capacitatea de a crea condițiile în care profesorii și elevii pot performa.

La Colegiul Național „Gheorghe Lazăr”, managementul educațional contribuie la construirea unui climat bazat pe încredere, respect și colaborare. Profesorii sunt susținuți în inițiativele lor, proiectele educaționale sunt încurajate, iar activitățile care aduc valoare elevilor beneficiază de sprijin instituțional. Conducerea școlii nu urmărește substituirea rolului profesorului, ci consolidarea condițiilor care permit acestuia să își desfășoare activitatea la cel mai înalt nivel profesional.

Un aspect pe care îl consider esențial este disponibilitatea de a oferi sprijin atunci când acesta este necesar. Fie că este vorba despre participarea la concursuri, dezvoltarea unor proiecte educaționale, organizarea unor activități culturale sau rezolvarea unor situații administrative complexe, profesorii și elevii găsesc deschidere și disponibilitate pentru identificarea soluțiilor potrivite. Această formă de leadership generează stabilitate, încredere și apartenență, elemente fără de care performanța nu poate deveni durabilă.

Un alt factor definitoriu al succesului îl reprezintă bogăția oportunităților educaționale oferite elevilor. Una dintre cele mai mari erori pe care le putem face este să asociem performanța exclusiv cu studiul intensiv al disciplinelor academice. Experiența demonstrează că elevii care obțin rezultate remarcabile au nevoie și de contexte în care să își dezvolte creativitatea, inteligența emoțională, capacitatea de comunicare și competențele sociale.

Colegiul Național „Gheorghe Lazăr” oferă numeroase astfel de oportunități. Teatrul lăzărist, devenit deja o tradiție a instituției, contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, a expresivității și a capacității de gestionare a emoțiilor. Pentru elevii care participă la concursuri și olimpiade și care lucrează la un nivel intelectual foarte ridicat, astfel de activități reprezintă o formă de echilibru și dezvoltare personală.

La acestea se adaugă cluburile de robotică, cercurile de limbi străine, activitățile culturale, proiectele științifice, dezbaterile și numeroasele inițiative interdisciplinare care transformă școala într-un spațiu de dezvoltare completă. În mod indirect, toate aceste activități contribuie și la performanța academică, deoarece dezvoltă perseverența, creativitatea, flexibilitatea cognitivă, capacitatea de colaborare și reziliența.

Într-o perioadă în care educația este adesea redusă la indicatori și statistici, consider important să reamintim că performanța autentică este un fenomen profund uman. Ea nu apare exclusiv din inteligență și nici exclusiv din muncă. Apare atunci când elevii se simt valorizați, profesorii se simt respectați, iar instituția școlară reușește să creeze un mediu în care fiecare persoană își poate valorifica potențialul.

Din această perspectivă, performanța observată în cadrul Colegiului Național „Gheorghe Lazăr” nu reprezintă o întâmplare și nici rezultatul unui singur factor. Ea este expresia unui ecosistem educațional construit în timp, în care elevii, profesorii, părinții și conducerea școlii contribuie la realizarea unui obiectiv comun. Calitatea populației școlare, profesionalismul cadrelor didactice, autonomia profesorului, leadershipul educațional, infrastructura modernă și diversitatea oportunităților de dezvoltare formează împreună ingredientele unui succes durabil.

Bibliografie

Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.

Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2014). Visible Learning and the Science of How We Learn. London: Routledge.

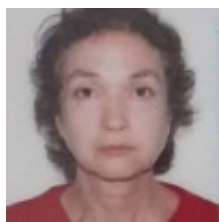
Iucu, R. B. (2018). Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Polirom.

Joița, E. (2006). Instruirea constructivistă. București: Aramis.

Educația media în școala contemporană – competențe pentru un mediu informațional complex

De **Daniela Bodean**, 18 iunie 2026

Liceul de Transporturi Auto, Drobeta-Turnu Severin (Mehedinți)



Articolul de față explorează rolul educației media în formarea unor consumatori și creatori responsabili de informație, cu aplicație directă în activitatea didactică. Pornind de la competențele pe care le implică alfabetizarea mediatică – identificarea surselor credibile, recunoașterea dezinformării, utilizarea etică a mediilor

digitale – autoarea argumentează că profesorul contemporan este, în același timp, un formator de competențe media și un facilitator al rezilienței informaționale a elevilor. Articolul propune, de asemenea, un exemplu concret de integrare a educației media în domeniul tehnice, respectiv în activitățile de lăcătușărie generală, demonstrând că gândirea critică față de sursele de informare nu este apanajul exclusiv al disciplinelor umaniste, ci o competență transversală, necesară în orice domeniu profesional. Concluzia subliniază că școala reprezintă spațiul privilegiat de formare a rezilienței informaționale, iar competențele dobândite de elevi în clasă sunt transferabile în viața cotidiană și în exercițiul profesiei.

Cuvinte-cheie: educație media, alfabetizare mediatică, reziliență informațională, gândire critică, competențe digitale, dezinformare

Introducere

Trăim într-o epocă în care volumul informațiilor disponibile depășește cu mult capacitatea umană de procesare critică. Televiziunea, presa scrisă, internetul și rețelele sociale generează zilnic un flux imens de conținut, în care informațiile corecte coexistă cu știrile false, dezinformarea și propaganda. În acest context, educația media – definită ca ansamblul competențelor de înțelegere, analiză, evaluare și creare responsabilă a conținutului mediatic – devine o prioritate a școlii contemporane. Documentele internaționale de referință, precum Curriculumul UNESCO pentru alfabetizare mediatică și informațională (Wilson et al., 2011), subliniază că formarea acestor competențe trebuie să înceapă în școală și că profesorii reprezintă actorii-cheie ai acestui proces. Alfabetizarea mediatică nu este un lux educațional, ci o necesitate civică.

Cercetările din domeniu arată că simpla expunere la informații nu conduce automat la înțelegerea lor critică. David Buckingham (2003) atrage atenția că educația media trebuie să meargă dincolo de utilizarea instrumentelor digitale și să cultive o înțelegere profundă a modului în care funcționează instituțiile mediatice, cum sunt construite mesajele și ce interese pot servi acestea. Renee Hobbs (2021) completează această perspectivă arătând că, pentru a naviga eficient într-un mediu mediatic saturat, elevii au nevoie de abilitatea de a pune întrebări critice față de ceea ce văd, aud, citesc și utilizează. Din perspectivă pedagogică românească, Cucoș (2014) situează formarea gândirii critice printre finalitățile centrale ale educației, iar Cerghit (2008) evidențiază valoarea metodelor active și interactive în dezvoltarea capacității elevilor de a prelucra și evalua informația.

Integrarea educației media în procesul instructiv-educativ presupune o schimbare de accent: profesorul nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, ci un facilitator care creează contexte de învățare în care elevii exersează analiza critică, verificarea surselor și comunicarea responsabilă. Această abordare este compatibilă cu orice disciplină și cu orice nivel de școlarizare, inclusiv în formarea profesională inițială. Articolul de față propune o reflecție aplicată asupra modului în care educația media poate fi integrată în activitățile didactice zilnice, cu exemplificare concretă din domeniul tehnic al lăcătușăriei generale.

Educația media - concept și competențe

Educația media este procesul prin care oamenii învață să înțeleagă, să analizeze, să evalueze și să creeze conținut media în mod critic și responsabil.

Prin educație media, o persoană dezvoltă competențe precum:

identificarea surselor credibile de informații; recunoașterea știrilor false și a dezinformării; înțelegerea modului în care mass-media influențează opiniile și comportamentele; analizarea mesajelor din televiziune, presă, internet și rețele sociale; utilizarea responsabilă și sigură a mediilor digitale; crearea și distribuirea conținutului media în mod etic.

Educația media îi ajută pe oameni să fie consumatori și creatori de informații mai informați, mai critici și mai responsabili într-o lume dominată de comunicarea digitală și de mass-media. Pentru un profesor, educația media înseamnă atât dezvoltarea propriilor competențe de analiză și utilizare a informațiilor din mass-media, cât și formarea acestor competențe la elevi.

Un profesor care promovează educația media îi ajută pe elevi să: distingă informațiile corecte de cele false; verifice sursele și credibilitatea informațiilor; înțeleagă cum sunt construite mesajele media și ce scop pot avea acestea; recunoască manipularea, propaganda, stereotipurile și dezinformarea; folosească în mod responsabil internetul și rețelele sociale; creeze conținut digital respectând reguli etice și drepturile de autor.

În activitatea didactică, educația media presupune și integrarea resurselor media și digitale în procesul de predare; dezvoltarea gândirii critice a elevilor; discutarea evenimentelor și informațiilor din spațiul public pe baza unor surse verificate; cultivarea unui comportament responsabil în mediul online.

Profesorul - formator și facilitator al educației media

Educația media reprezintă capacitatea profesorului de a utiliza, analiza și evalua critic informațiile și mesajele transmise prin diverse canale media, precum și de a forma la elevi competențe de gândire critică, verificare a informațiilor și utilizare responsabilă a mediului digital.

Se poate spune că un profesor este creator și facilitator al educației media prin activitățile sale de predare, învățare și evaluare. Profesorul nu doar transmite cunoștințe despre media, ci creează contexte de învățare în care elevii își dezvoltă competențele media.

De exemplu: prin predare, selectează și utilizează resurse media, explică modul de funcționare a informației în spațiul public și stimulează analiza critică a mesajelor; prin activitățile de învățare, îi implică pe elevi în proiecte, dezbateri, cercetări și realizarea de produse media (prezentări, articole, podcasturi, videoclipuri etc.); prin evaluare, verifică nu doar cunoștințele, ci și capacitatea elevilor de a analiza surse, de a identifica dezinformarea, de a argumenta pe baza dovezilor și de a comunica responsabil.

Totuși, în limbajul pedagogic, formularea „creator de educație media” este mai puțin folosită decât: promotor al educației media; formator de competențe media; facilitator al educației media; agent educațional care dezvoltă competențe media și informaționale.

Educația ca instrument de reziliență informațională

Educația ca instrument de reziliență informațională înseamnă dezvoltarea capacității oamenilor de a face față unui mediu informațional complex, în care există atât informații corecte, cât și dezinformare, manipulare sau propagandă. Deși formarea rezilienței informaționale se realizează în cadrul activităților educaționale desfășurate la clasă, competențele dobândite de elevi sunt transferabile și aplicabile în toate mediile informaționale cu

care aceștia interacționează, atât în spațiul școlar, cât și în cel digital și social.

În practică, educația contribuie la reziliența informațională prin mai multe dimensiuni. Dezvoltarea gândirii critice îi ajută pe elevi să analizeze informațiile înainte de a le accepta ca adevărate și să compare surse și să verifice dovezi. Formarea competențelor de verificare a informațiilor presupune identificarea sursei originale, verificarea autorului, a datei și a contextului. Înțelegerea modului în care funcționează media și platformele digitale vizează cunoașterea modului în care sunt selectate și distribuite informațiile, a influenței algoritmilor asupra a ceea ce vedem online și a modului în care pot fi utilizate tehnicile de persuasiune și manipulare. Dezvoltarea responsabilității digitale constă în distribuirea conținutului doar după verificare, respectarea normelor etice și a drepturilor de autor și protejarea datelor personale. Creșterea capacității de adaptare la noi forme de dezinformare contribuie la recunoașterea conținutului manipulat și la evaluarea critică a imaginilor, videoclipurilor și conținutului generat de inteligența artificială.

Pentru un profesor, aplicarea educației ca instrument de reziliență informațională poate însemna: analiza critică a unor articole de presă sau postări din social media; exerciții de verificare a informațiilor din mai multe surse; dezbateri argumentate pe teme actuale; proiecte în care elevii creează conținut media responsabil; discutarea exemplelor de dezinformare și a efectelor acestora asupra societății.

Formarea rezilienței informaționale începe în mediul școlar, prin activități de predare, învățare și evaluare care dezvoltă gândirea critică și capacitatea de analiză a informațiilor. Competențele astfel dobândite sunt transferate de elevi în viața cotidiană, unde îi ajută să evalueze informațiile, să identifice dezinformarea și să ia decizii informate.

Aplicație în domeniul tehnic: lăcătușărie generală

Clasa este spațiul de formare a rezilienței informaționale, iar viața de zi cu zi reprezintă spațiul de aplicare a acesteia. În domeniul lăcătușăriei generale, educația media poate fi integrată în activitățile teoretice și practice.

De exemplu, la studiul operației de găurire a materialelor, elevii pot consulta atât informațiile din manualul de specialitate, cât și materiale video sau articole tehnice disponibile online. Profesorul poate solicita elevilor să compare informațiile din două surse diferite și să identifice asemănările și diferențele dintre acestea. În urma analizei, elevii trebuie să argumenteze care sursă este mai credibilă și de ce. Prin această activitate, elevii își dezvoltă capacitatea de verificare și evaluare a informațiilor tehnice.

Educația media reprezintă un element important al formării profesionale, deoarece îi ajută pe elevi să utilizeze informațiile într-un mod critic și responsabil. În domeniul tehnic, precum lăcătușăria generală, această competență contribuie la dezvoltarea unor viitori profesioniști capabili să selecteze surse credibile, să aplice corect informațiile tehnice și să respecte normele de lucru și de securitate.

Prin integrarea educației media în procesul instructiv-educativ, școala răspunde cerințelor societății moderne și contribuie la formarea unor specialiști adaptați la provocările mediului informațional actual.

Concluzii

Educația media nu este o disciplină de sine stătătoare, izolată de restul curriculum-ului, ci o dimensiune transversală a actului educațional care poate și trebuie să fie prezentă în fiecare oră de curs, indiferent de specialitate. Exemplul din domeniul lăcătușăriei generale demonstrează că formarea gândirii critice față de sursele de informare este la fel de relevantă în pregătirea profesională inițială ca și în educația generală: un tehnician care știe să verifice corectitudinea unui procedeu tehnic dintr-o sursă online este, în același timp, un cetățean mai bine echipat pentru a face față dezinformării. Profesorul are rolul esențial de a construi punți între competențele media dobândite la clasă și practicile informaționale ale elevilor în afara școlii.

Reziliența informațională nu se formează instantaneu și nu se reduce la câteva lecții ocazionale despre „știri false”. Ea presupune un demers pedagogic sistematic, integrat în strategiile de predare, învățare și evaluare, susținut de o atitudine reflexivă a profesorului față de propriile sale practici de informare. Școala care formează cetățeni capabili să navigheze critic în spațiul mediatic contemporan este o școală care răspunde uneia dintre cele mai acute nevoi ale societății actuale.

Bibliografie

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare: Structuri, stiluri și strategii* (ed. a II-a). Polirom.

Cucoș, C. (2006). *Informatizarea în educație: Aspecte ale virtualizării formării*. Polirom.

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

Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action: Questioning the media*. Rowman & Littlefield.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO.

Manual de lăcătușărie generală pentru învățământul profesional.

Managementul educațional ca promotor al calității educației pe care o oferă școala

De **Julia Samson**, 23 iunie 2026

Școala Gimnazială, Oniceni (Suceava)



Societatea actuală se află într-o permanentă schimbare, e o societate în plină tranziție, un angrenaj în care fiecare instituție, fiecare comunitate trebuie să-și găsească locul potrivit tocmai pentru a nu fi eliminată din „competiție”. Vorbim tot mai mult despre calitate, despre servicii de calitate, despre produse de calitate. Fie că mergem la piață, la bancă sau la medic, vrem să fim tratați cu respect, avem pretenții la servicii profesionale, de calitate, ca să nu mai vorbim despre calitatea produselor de tot felul pe care le achiziționăm în fiecare zi.

Cum era și normal, acest concept, implementat pentru prima dată în sfera serviciilor, a ajuns și în mediul educațional. Odată cu societatea, și sistemele școlare se află într-o perpetuă schimbare, marea lor majoritate orientându-se spre un control voluntar și explicit. Schimbările petrecute în ultimii ani la nivel internațional și național au evidențiat necesitatea dezvoltării unui sistem de management și asigurare a calității specifice fiecărui sistem educațional.

Managementul unității de învățământ este un sistem de concepte, instrumente de orientare și conducere, sistem de metode care trebuie să gestioneze procesele și activitățile care au loc la nivelul instituției educaționale în vederea asigurării unei educații de calitate. Managementul școlar este un proces complex în care agentul conducător (managerul instituției școlare, indiferent de nivelul ierarhic) dezvoltă și aplică o strategie managerială specifică domeniului instituțional prin care urmărește atingerea finalităților instituției de învățământ.

Ca obiect, managementul școlar vizează o serie de forme de manifestare a fenomenelor inerțiale în funcționarea sistemului de învățământ, inclusiv în managementul acestuia, ca de pildă: utilizarea în exces a indicatorilor cantitativi în analiza învățământului; vacuitatea unor metode de conducere, de acțiune managerială; învechirea și perimarea structurilor; proliferarea birocratică (creșterea numărului de posturi, mai ales în structurile „de vârf”); formalismul controlului, ca reflex al unor practici de control din trecut; supralicitarea necesarului de evidență (mult prea multe rapoarte, dări de seamă, inutile și cronofage, în detrimentul creativității); manifestări de gândire rigidă în analizarea unor situații, în derularea unor acțiuni.

Managementul educațional are în vedere realizarea obiectivelor strategice și operaționale ale instituției școlare, îndeplinirea misiunii școlii, expresie a viziunii, ethosului și culturii organizaționale. Din această perspectivă trebuie privită relația dintre managementul unei instituții educaționale și sistemul asigurării calității.

Din punct de vedere al asigurării calității, managerul trebuie: să aibă o concepție clară despre școală; să aibă capacitatea de prognozare, planificare, programare a activităților; să aibă capacitatea de recrutare și selecție a personalului și a angajaților; să aibă capacitatea de muncă în echipă; să manifeste capacitate de control, coordonare, îndrumare și consiliere a colaboratorilor; să-și motiveze oamenii și să faciliteze dezvoltarea lor profesională; să stabilească relații personale eficiente și să rezolve eventualele stări tensionate și conflictele care apar; să fie informat la zi cu noutățile care apar în zona sa de activitate; să fie un bun organizator; să aibă capacitate de administrare și îmbogățire a bazei materiale, a fondului funciar; să fie deschis cu oamenii și să promoveze noul; să cunoască copiii, să aprecieze munca, s-o evalueze corect/obiectiv.

Un bun manager trebuie să facă față provocărilor actuale și să-și dezvolte competențele practice prin dezvoltarea unei culturi manageriale eficiente. El este cel care trebuie să încurajeze permanent inovația în domeniu, să susțină politicile educaționale ale instituției pe care o reprezintă, să mențină echilibrul în colectivul didactic pe care îl conduce, să asigure accesul tuturor membrilor colectivității educaționale la programe de formare în vederea creșterii actului educațional.

Managerul este unul dintre factorii-cheie care poate introduce schimbări la nivel educațional într-o instituție. El este cel care trebuie să garanteze educația de calitate oferită de instituția pe care o manageriază. Educația de calitate trebuie să ofere pregătire noilor generații, să garanteze un viitor stabil pentru comunitatea în care vor activa absolvenții școlii. Managementul calității implică luarea celor mai bune decizii care să asigure elevilor un nivel de pregătire de înaltă clasă, reușită la examene, integrarea socio-profesională a lor.

Calitatea oferită de managementul educațional eficient se recunoaște după: folosirea optimă a resurselor umane și materiale, a timpului fizic disponibil; capacitatea de a motiva personalul, de a-l organiza potrivit aptitudinilor fiecăruia și de a-l dirija către obiectivele finale proiectate; sistem informațional adecvat și o bună comunicare în organizație, pe orizontală și pe verticală; realizarea de evaluări curente și sumative relevante, obiective și stimulative pentru întreg personalul; capacitatea de a delega atribuții și de a colabora rațional cu partenerii; recurgerea la tehnici moderne de conducere (consulting, sistem informatic pentru stocarea și utilizarea datelor și a informațiilor necesare, stimularea creativității colaboratorilor și a partenerilor).

Conceptul de calitate în educație este utilizat de cele mai multe ori cu sensul de valoare a unei activități didactice ale cărei rezultate sunt raportate la anumite standarde sau comparate cu activități asemănătoare. De multe ori, calitatea este asociată cu efortul, în exces uneori, de a obține performanțe sau cu pregătirea la cel mai înalt nivel într-un anumit domeniu de activitate.

Calitatea în educație înseamnă în primul rând asigurarea condițiilor optime pentru o dezvoltare completă și utilă pentru fiecare educabil în parte. Această calitate este în strânsă legătură cu societatea în care funcționează sistemul educațional, este dependentă de valorile acestei societăți care devin automat valorile ei – și amintim aici: democrația, echitatea, valorile morale și intelectuale, natura relațiilor interumane, valorile culturale, inserția socială și profesională etc.

Ca și concept, calitatea este destul de greu de perceput, fiind o noțiune abstractă și generală. Calitatea unei instituții de învățământ este dată de calitatea serviciilor educaționale oferite, corelate cu așteptările beneficiarilor, de satisfacția cărora depinde direcția de acțiune a managementului asigurării calității. Calitatea presupune, în aceste condiții, competență și competitivitate.

Un rol deosebit îl are competența managerială a întregului personal implicat în educație. Managerul unei instituții, alături de întregul corp profesoral, trebuie să conștientizeze faptul că școala are misiunea, grea și nobilă în același timp, de a asigura elevilor o pregătire științifică, morală și personală de înaltă clasă, de a le forma abilități și competențe necesare inserției pe piața muncii și în societate.

Complexitatea coordonării colectivelor ce fac parte dintr-o

instituție școlară este marcată permanent de transformările instituționale care au loc, influențate pe de o parte de schimbările sociopolitice ale sistemului, pe de altă parte de fluctuația personalului didactic, lipsa de personal calificat uneori, de scăderea populației școlare. Astfel, instituția școlară se confruntă cu o dublă problemă: cea a controlului excesiv din partea autorităților, lipsa sprijinului comunității locale, și cea a revigorării sistemului educativ. De aici și calitatea serviciilor pe care le asigură instituția. Pentru că nu putem vorbi de o calitate a actului educațional atunci când elevii sunt bulversați de schimbările survenite la nivelul personalului didactic – în fiecare an, un alt profesor (cu un alt stil de predare, fel de a fi) vine la clasă. La realizarea calității educației oferite de instituția școlară trebuie să contribuie întregul personal didactic, dar și cel nedidactic și auxiliar, conform responsabilităților și competențelor prevăzute în fișa postului.

Asigurarea calității este parte componentă a managementului calității care, de fapt, este un ansamblu de măsuri ce au ca scop planificarea, determinarea parametrilor, măsurarea rezultatelor obținute pe baza unor dovezi. Prin introducerea unui sistem de management al calității în unitatea școlară poate fi creat sistemul propriu de asigurare a calității, adaptat la particularitățile instituției, fără însă a modifica principiile de bază ale sistemului calității. Pentru a reuși acest lucru, fiecare cadru didactic trebuie să încerce o schimbare la nivelul mentalității și al percepției proprii, astfel încât să poată induce o schimbare de mentalitate atât în rândul educabililor, cât și în cel al beneficiarilor, știut fiind faptul că dintotdeauna educatorul a fost și rămâne formator de caractere și de opinie.

Calitatea educației este strâns legată de calitatea educatorului. Un educator informat, care și-a dezvoltat abilități și competențe specifice secolului al XXI-lea, va ști să aplice la clasă cele învățate, va pune elevul în centrul actului educațional, va ști când și cum să îmbine tradiționalul cu modernul, fără a abuza însă de cel din urmă, va ști să ajungă la sufletul elevului, la mintea copilului cu dificultăți de învățare sau la cea a celui supradotat, va găsi calea de a potoli neastâmpărul copiilor cu deficiențe de atenție și hiperactivitate.

Calitate înseamnă de fapt adaptare. În contextul unui învățământ centrat pe elev, profesorul este cel ce trebuie să se adapteze, să ia în calcul particularitățile de vârstă ale elevilor, stilurile lor de învățare, nevoile lor, valorile societății în general, perspectivele pe care le oferă viitorul pentru educabili. Un învățământ de calitate presupune respectarea și integrarea valorilor și principiilor democratice, încrederea în parteneri, trebuie să fie transparent și responsabil și să implice în egală măsură în actul educațional școala, ca furnizor de educație, dar și familia – elev și părinte –, în calitate de beneficiară a serviciului educațional.

Calitatea unei instituții de învățământ este determinată de calitatea serviciilor educaționale oferite și de calitatea proceselor, ca sumă a calității celor trei componente: calitatea procesului didactic, calitatea activităților educaționale (extrașcolare și extracurriculare), calitatea serviciilor furnizate de unitatea de învățământ. Calitatea se produce, se îmbunătățește continuu, se măsoară ori de câte ori este nevoie, iar organizația furnizoare de educație trebuie să se asigure că propriul sistem este funcțional, că dovezile ce stau la baza autoevaluării sunt credibile, să ia măsuri ameliorative cu scopul de a elimina disfuncționalitățile.

Educația este un proces de lungă durată, care se desfășoară în sala de clasă și în afara ei, care implică în egală măsură toți membrii comunității și care are în centrul atenției triada elev-părinte-școală. Funcționarea corectă a relației din cadrul acestei triade contribuie la realizarea unui învățământ de calitate. La nivelul instituției, triada o reprezintă managerul/ Consiliul de Administrație – comisia pentru evaluarea și asigurarea calității din instituție – colectivul didactic. Orice disfuncționalitate în cadrul acestei triade se răsfrânge asupra calității actului educațional, care este evaluat corect prin combinarea autoevaluării, evaluării interne și evaluării externe.

În calitate de profesor, am parcurs, alături de colegii din instituția unde îmi desfășor activitatea, toate etapele mai sus menționate, începând cu monitorizările externe ale claselor a IX-a și a X-a SAM, precum și cu evaluarea externă din toamna anului 2011, în urma căreia am primit acreditarea, școala clasându-se pe locul 256 în ierarhia ARACIP realizată în funcție de indicii de eficiență, cu același punctaj Efic ZI primit de către una dintre școlile de elită ale municipiului Suceava. Acest lucru ne onorează, dar ne și obligă.

Bibliografie

1. Joița, E., *Management educațional*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Olaru, M., *Tehnici și instrumente utilizate în managementul calității*, Editura Economică, București, 2000.
3. Oprean, C., Țițu, M., *Managementul calității în economia și organizația bazate pe cunoștințe*, Editura AGIR, București, 2008.
4. *** *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare. Concept și cadru metodologic*, București, 2005.

Valențele psihopedagogice ale asistenței de sprijin în integrarea școlară și socială a elevilor cu CES (Studiu)

De **Vasilica Brebenel**, 24 iunie 2026

Școala Gimnazială Smaranda Gheorghiu, Târgoviște (Dâmbovița)



Educația incluzivă reprezintă o paradigmă modernă ce provoacă instituțiile de învățământ preuniversitar de masă la o reevaluare și valorificare strategică a resurselor disponibile, cu precădere a celor umane, în scopul facilitării accesului și participării echitabile la actul educațional pentru toți subiecții comunității locale. Demersul investigativ de față își propune să analizeze comparativ eficiența intervenției profesorului itinerant și de sprijin în diminuarea disparităților cognitive și adaptative. Cercetarea

vizează, pe de o parte, elevii cu cerințe educative speciale (CES) integrați în școli incluzive care beneficiază de curriculum adaptat și suport specializat și, pe de altă parte, elevii cu CES din unități școlare lipsite de asistența unui profesor de sprijin.

Obiectivele cercetării

Evaluarea nivelului de maturizare socială și determinarea vectorilor săi de influență asupra dinamicii procesului de incluziune a subiecților investigați.

Analiza multidimensională a rolului profesorului itinerant în facilitarea adaptării și integrării școlare a copiilor cu CES.

Identificarea și disecarea principalelor bariere și dificultăți structurale ce intervin în procesul de incluziune a elevilor cu cerințe speciale.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1 (Ipoteza de lucru): Se prezumă că asigurarea asistenței psihopedagogice din partea unui profesor de sprijin determină progrese semnificative în planul adaptării și performanței sociale a elevilor cu CES, comparativ cu elevii care nu beneficiază de acest tip de suport.

Ipoteza 2: Se prezumă că un nivel optim de achiziție a abilităților de autonomie personală, a funcțiilor de comunicare și a trebuințelor elementare constituie un predictor pozitiv pentru integrarea adaptivă a copilului, atât în micro-sistemul școlar, cât și în macro-sistemul comunitar.

Metodologie și instrumente de investigare

Cercetarea s-a structurat pe un design cvasi-experimental, utilizând două eșantioane corelate de subiecți cu CES: eșantionul experimental (beneficiari ai serviciilor profesorului itinerant) și eșantionul de control (elevi integrați, dar lipsiți de asistență de sprijin).

Pentru determinarea potențialului adaptativ și a profilului de dezvoltare, s-a aplicat o metodologie de evaluare individualizată, axată pe Scala de Maturitate Socială Gunzburg (P.A.C. – Primary Progress Assessment Chart). Acest instrument permite cuantificarea vizuală și diagnosticarea acurată a competențelor și deficitelor structurate pe patru dimensiuni fundamentale: autoservire (autonomie personală), comunicare, socializare și ocupație.

Diagrama rezultată nu doar că oferă o radiografie vizuală a achizițiilor actuale, dar permite stabilirea diferențelor inter-grupuri și configurarea profilului de maturizare în raport cu baremul social standardizat. Evaluarea prin matricea P.A.C. constituie fundamentul elaborării Programului de Intervenție Personalizat (PIP), adaptat specificului fiecărui caz.

Analiza și interpretarea datelor procentuale

Centralizarea datelor obținute în urma aplicării scalei Gunzburg evidențiază următoarea distribuție procentuală a performanțelor pe cele patru dimensiuni evaluate:

Dimensiunea evaluată Eșantion experimental (cu sprijin)

Eșantion de control (fără sprijin) Autoservire 85% 81%

Comunicare 70% 55% Socializare 65% 40% Ocupație 60% 45%

Analiza comparativă a indicatorilor relevă faptul că majoritatea subiecților din ambele loturi dețin deprinderi de bază în ceea ce

privește autonomia personală (autoservirea), igiena și elementele primare de relaționare. Deși pe dimensiunile Autoservire, Socializare și Ocupație ambele eșantioane prezintă un nivel funcțional acceptabil, se observă o asimetrie pozitivă clară în favoarea grupului experimental.

Discrepanța majoră se înregistrează la nivelul dimensiunii Comunicare. Dacă în mod general abilitățile expresive și receptive prezintă valori scăzute la ambele eșantioane, subiecții care au beneficiat de sprijinul profesorului itinerant au obținut scoruri semnificativ superioare (70%) față de cei din grupul de control (55%), validând astfel rolul critic al terapiei specifice logopedice și compensatorii reflectate în activitatea de sprijin.

Concluzii și implicații practice

Intervenția profesorului itinerant și de sprijin se configurează ca un factor determinant în procesul de recuperare și compensare a elevilor cu CES integrați, reprezentând pilonul central al modelării comportamentelor social-adaptive. Progresele semnificative înregistrate de eșantionul experimental demonstrează eficiența programelor de remediere realizate în cabinetele de sprijin.

Prin acțiunile sale specifice, profesorul de sprijin maximizează potențialul psihic al copilului, lărgeste sfera perceptiv-reprezentativă și implementează strategii metodologice diferențiate. Succesul incluziunii rezidă în capacitatea specialistului de a flexibiliza demersul didactic, plinuindu-se pe particularitățile de vârstă și individuale ale fiecărui beneficiar în parte.

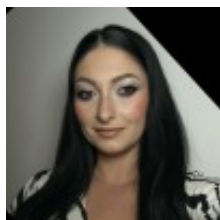
Bibliografie

1. Gherguț, A. (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*, Editura Polirom, Iași.
2. Mușu, I. (coord.) (2001), *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Editura Spiru Haret, Iași.
3. Popovici, D.V. (1999), *Elemente de psihopedagogia integrării*, Editura Pro Humanitate, București.

Importanța activităților de educare a limbajului realizate prin povestirile educatoarei în învățământul preșcolar

De **Monica Alexandra Ruse**, 25 iunie 2026

Grădinița cu Program Prolungit Nr. 38 (București)



Activitățile de educare a limbajului reprezintă o componentă fundamentală a educației timpurii, având un rol decisiv în dezvoltarea comunicării, a gândirii și a personalității copilului preșcolar. Dintre modalitățile specifice de realizare a acestora,

povestirea educatoarei ocupă un loc privilegiat datorită valorii sale formative complexe. Prin intermediul povestirilor, copiii își îmbogățesc vocabularul, își dezvoltă exprimarea orală, capacitatea de ascultare activă, imaginația și competențele socio-emoționale. Articolul evidențiază fundamentele psihopedagogice și metodice ale utilizării povestirii în grădiniță și relevanța acestora în raport cu curriculumul pentru educație timpurie (2019).

Dezvoltarea limbajului constituie una dintre finalitățile esențiale ale educației preșcolare. În perioada copilăriei timpurii au loc transformări spectaculoase la nivelul comunicării verbale, al achizițiilor lexicale și al structurării gândirii. Limbajul facilitează cunoașterea, socializarea și integrarea copilului în comunitate. Din această perspectivă, activitățile de educare a limbajului trebuie să ofere contexte variate și stimulative pentru exprimare și comunicare.

Povestirea educatoarei reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de realizare a obiectivelor specifice domeniului de dezvoltare a limbajului. Caracterul atractiv al poveștilor facilitează implicarea afectivă a copilului și transformă procesul de învățare într-o experiență semnificativă și durabilă.

Perspectiva constructivistă asupra învățării subliniază rolul limbajului în dezvoltarea proceselor cognitive. Jean Piaget consideră că dezvoltarea limbajului reflectă nivelul dezvoltării intelectuale, în timp ce Lev Vigotski evidențiază rolul interacțiunilor sociale și al limbajului în formarea funcțiilor psihice superioare. Conform teoriei zonei proximei dezvoltări, adultul oferă sprijin cognitiv copilului prin intermediul comunicării și al interacțiunilor verbale.

În contextul educației timpurii, povestirea constituie un cadru favorabil pentru stimularea proceselor de analiză, sinteză, comparație și generalizare. Copilul urmărește firul narativ, stabilește relații cauzale și formulează interpretări personale asupra evenimentelor și comportamentelor personajelor.

Din punct de vedere metodic, povestirea educatoarei este o activitate planificată și organizată riguros. Selectarea textului trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă, nivelul dezvoltării limbajului și interesele copiilor. Limbajul utilizat trebuie să fie expresiv, clar și accesibil. Desfășurarea activității presupune captarea atenției, prezentarea expresivă a conținutului, verificarea înțelegerii și valorificarea mesajului educativ. Intonația, ritmul vorbirii, mimica și gestică contribuie semnificativ la receptarea și înțelegerea mesajului.

În practica modernă, povestirea poate fi asociată cu suporturi vizuale, marionete, teatru de păpuși, imagini secvențiale sau resurse digitale, ceea ce crește gradul de implicare și motivația copiilor pentru învățare.

Povestirea educatoarei favorizează îmbogățirea vocabularului activ și pasiv. Copiii intră în contact cu termeni noi, expresii literare și structuri sintactice complexe. Prin repetare și utilizare în contexte variate, aceste achiziții sunt integrate treptat în limbajul curent. Repovestirea, conversația și formularea de răspunsuri la întrebări contribuie la dezvoltarea exprimării orale coerente. Copiii învață să formuleze propoziții corecte, să descrie situații și să relateze evenimente într-o succesiune logică. De asemenea, sunt dezvoltate capacitățile de ascultare activă și înțelegere a mesajului oral, esențiale pentru adaptarea la activitatea școlară.

Povestirile stimulează memoria, atenția, imaginația și

creativitatea. Copiii formulează ipoteze, anticipează desfășurarea acțiunii și identifică soluții pentru situațiile-problemă întâlnite de personaje. Aceste procese contribuie la dezvoltarea gândirii logice și critice.

În plan socio-emoțional, poveștile facilitează înțelegerea emoțiilor și dezvoltarea empatiei. Personajele devin modele comportamentale, iar situațiile narative oferă oportunități pentru discutarea valorilor morale, a relațiilor interpersonale și a regulilor de conviețuire socială.

Curriculumul actual pentru educația timpurie promovează dezvoltarea integrată a copilului și încurajează utilizarea unor experiențe de învățare autentice și semnificative. Povestirea contribuie direct la dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii. Prin conținuturile sale, aceasta susține și celelalte domenii de dezvoltare: cognitiv, socio-emoțional, estetic și psihomotoric. Povestirile pot fi integrate în proiecte tematice și activități interdisciplinare, oferind contexte complexe de învățare și explorare.

Povestirea educatoarei reprezintă una dintre cele mai valoroase activități de educare a limbajului în învățământul preșcolar. Importanța sa derivă din capacitatea de a susține simultan dezvoltarea limbajului, a gândirii, a imaginației și a competențelor socio-emoționale. Utilizată sistematic și creativ, povestirea contribuie la formarea unor deprinderi solide de comunicare și la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Prin urmare, aceasta trebuie să ocupe un loc central în proiectarea și desfășurarea activităților educative din grădiniță.

Bibliografie

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

Bocoș, M. (2017). *Instruirea interactivă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Ezechil, L. (coord.) (2015). *Laborator preșcolar*. București.

Golu, P. (2015). *Psihologia copilului*. București: EDP.

Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educația timpurie în acțiune*. București: DPH.

Joița, E. (2010). *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. București.

Neacșu, I. (2018). *Pedagogie. Fundamente. Procese. Strategii*. Iași: Polirom.

Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: EDP.

Pânișoară, I.O. (2015). *Profesorul de succes*. Iași: Polirom.

Piaget, J. (2011). *Psihologia copilului*. București.

Stan, E. (2013). *Managementul clasei*. București.

Vîgotski, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Vrasmaș, E. (2014). *Educația timpurie*. București.

Studiu de caz privind impactul colaborării grădiniță-familie asupra progresului copilului preșcolar

De **Amalia Ciobotaru**, 26 iunie 2026

Școala Gimnazială Nr. 1, Livezi (Bacău)



Parteneriatul dintre grădiniță și familie reprezintă una dintre condițiile fundamentale ale dezvoltării armonioase a copilului preșcolar. În perioada educației timpurii, copilul își formează primele deprinderi de socializare, autonomie și relaționare, iar influențele exercitate de familie și de grădiniță sunt decisive pentru evoluția sa ulterioară. Prezentul articol își propune să evidențieze importanța colaborării dintre educatoare și părinți prin analiza unui studiu de caz realizat într-o grupă mijlocie din mediul rural. Cercetarea urmărește traseul unui copil de cinci ani care manifesta dificultăți de integrare socială și autonomie redusă, ilustrând modul în care un plan de intervenție elaborat în parteneriat cu familia a contribuit la progresul său. Rezultatele obținute demonstrează că implicarea activă a familiei și comunicarea constantă cu cadrul didactic au contribuit la îmbunătățirea semnificativă a comportamentului social, a autonomiei și a încrederii în sine a copilului.

Cuvinte-cheie: parteneriat educațional, educație timpurie, familie, dezvoltare socio-emoțională, comunicare, studiu de caz

1. Introducere

Educația timpurie constituie fundamentul pe care se construiește întreaga personalitate a copilului. Primii ani de viață sunt recunoscuți în literatura de specialitate ca etapă critică pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială, iar calitatea experiențelor din această perioadă are consecințe pe termen lung asupra traiectoriei individuale (Stan, 2016). Familia este primul și cel mai influent mediu educațional: în cadrul ei, copilul dobândește primele modele de comunicare, de relaționare și de gestionare a emoțiilor. Grădinița preia și completează această formare, oferind un spațiu structurat în care copilul își extinde repertoriul social și se pregătește pentru integrarea școlară.

Conceptul de parteneriat educațional presupune depășirea modelului tradițional în care instituția de învățământ și familia funcționau ca entități separate. Epstein (2011) a demonstrat că programele sistematice de implicare a familiei în viața școlii produc efecte semnificative asupra adaptării și succesului copilului. Teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner (1979) oferă cadrul teoretic cel mai frecvent invocat în acest sens: copilul se dezvoltă optim atunci când mediile de viață care îl înconjoară -

microsistemele familie și grădiniță – comunică coerent și transmit mesaje educaționale convergente. Curriculumul pentru educație timpurie (MEN, 2019) reflectă această perspectivă la nivel de politică națională, recunoscând familia ca partener principal al instituției preșcolare.

Prezentul studiu se înscrie în această orientare și propune analiza unui caz concret de colaborare grădiniță-familie, cu scopul de a ilustra mecanismele prin care parteneriatul real, nu doar declarativ, generează progres în dezvoltarea copilului. Studiul are, totodată, o funcție reflexivă: el invită practicianul la observație sistematică și la construirea unor strategii de intervenție adaptate nevoilor individuale ale fiecărui copil, în dialog permanent cu familia acestuia.

2. Fundament teoretic

2.1. Conceptul de parteneriat educațional

Parteneriatul educațional reprezintă o relație de colaborare între familie, instituția de învățământ și comunitate, construită în interesul dezvoltării copilului. Acesta presupune asumarea unor responsabilități comune și participarea activă a tuturor factorilor implicați în procesul educativ.

Epstein (2011) consideră că implicarea familiei în educație reprezintă unul dintre cei mai importanți factori care influențează succesul școlar și adaptarea socială a copilului. Autoarea subliniază faptul că familia și instituția de învățământ trebuie să funcționeze ca parteneri, nu ca structuri separate.

În educația timpurie, parteneriatul educațional are o importanță deosebită deoarece copilul se află într-o etapă în care dezvoltarea sa este influențată direct de experiențele și modelele oferite de adulții semnificativi din viața sa.

2.2. Perspective teoretice asupra colaborării familie-grădiniță

Teoria sistemelor ecologice elaborată de Bronfenbrenner (1979) explică dezvoltarea copilului prin interacțiunea dintre mediile în care acesta trăiește. Potrivit autorului, dezvoltarea este influențată de relațiile dintre diferitele sisteme sociale, iar conexiunea dintre familie și grădiniță constituie un factor esențial al adaptării copilului.

Atunci când cele două medii colaborează și transmit mesaje educaționale similare, copilul beneficiază de un cadru predictibil și securizant. În schimb, lipsa comunicării poate genera confuzie și dificultăți de adaptare.

Curriculumul pentru educație timpurie (MEN, 2019) evidențiază rolul familiei ca partener principal al instituției de învățământ și recomandă dezvoltarea unor relații bazate pe respect reciproc, comunicare și sprijin permanent.

2.3. Rolul comunicării în relația grădiniță-familie

Comunicarea reprezintă fundamentul unei colaborări eficiente între părinți și cadrele didactice. Prin intermediul acesteia se realizează schimbul de informații necesar pentru cunoașterea copilului și pentru adaptarea intervențiilor educaționale.

O comunicare eficientă contribuie la identificarea nevoilor copilului, la prevenirea dificultăților de adaptare, la stabilirea unor obiective comune, la monitorizarea progresului și la dezvoltarea încrederii reciproce. În activitatea didactică, comunicarea poate fi

realizată prin întâlniri individuale, ședințe cu părinții, activități comune, platforme digitale sau discuții informale.

2.4. Beneficiile implicării familiei în educația copilului

Numeroase cercetări demonstrează că implicarea părinților în educația copilului produce efecte pozitive atât asupra performanțelor școlare, cât și asupra dezvoltării socio-emoționale. Cucos (2014) subliniază că procesul educațional devine coerent și eficient atunci când factorii educativi acționează în acord, pornind de la cunoașterea profundă a nevoilor copilului. Copiii ai căror părinți colaborează activ cu instituția de învățământ manifestă o motivație mai ridicată pentru învățare, dezvoltă relații sociale mai bune, prezintă un nivel crescut de autonomie, gestionează mai eficient emoțiile și se adaptează mai ușor la situații noi (Stan, 2016). Prin urmare, colaborarea dintre familie și grădiniță poate fi considerată un factor protector care contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului.

3. Metodologia cercetării

3.1. Scopul cercetării

Scopul cercetării a fost identificarea impactului colaborării dintre familie și grădiniță asupra dezvoltării socio-emoționale și comportamentale a unui copil preșcolar.

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele urmărite au fost: identificarea dificultăților de integrare manifestate de copil; analiza influenței colaborării familie-grădiniță asupra progresului acestuia; evidențierea strategiilor educaționale eficiente; formularea unor recomandări pentru practica educațională.

3.3. Tipul cercetării

Cercetarea este de tip calitativ și utilizează metoda studiului de caz, metodă care permite investigarea aprofundată a unei situații educaționale concrete.

3.4. Metode și instrumente utilizate

Pentru colectarea datelor au fost utilizate: observația sistematică; convorbirea cu părinții; analiza produselor activității copilului; jurnalul de observație al educatoarei; fișe de monitorizare comportamentală. Perioada cercetării a fost de trei luni.

4. Studiu de caz

4.1. Contextul cercetării

Studiul s-a desfășurat într-o grupă mijlocie din cadrul unei grădinițe cu program normal situate în mediul rural. Colectivul era format din 15 copii cu vârste cuprinse între 4 și 5 ani.

În cadrul grupei exista un climat educațional pozitiv, bazat pe cooperare și respect reciproc. Cu toate acestea, unul dintre copii manifesta dificultăți evidente de integrare și participare la activitățile colective.

4.2. Prezentarea cazului

Subiectul studiului este un copil identificat prin inițialele A.M., în vârstă de cinci ani.

În urma observațiilor realizate în primele săptămâni de frecvență a grădiniței, au fost identificate următoarele comportamente: evitarea interacțiunilor cu colegii, timiditate

accentuată, participare redusă la activitățile de grup, dificultăți în exprimarea opiniilor, dependență crescută față de adult și retragere în situații noi.

Copilul prefera activitățile individuale și solicita frecvent sprijinul educatoarei. În timpul jocurilor de grup evita să își asume roluri și manifesta nesiguranță în relațiile cu ceilalți copii.

Discuțiile cu părinții au evidențiat faptul că minorul petrecea majoritatea timpului în mediul familial și avea puține ocazii de socializare în afara acestuia. De asemenea, părinții recunoșteau că tind să îl protejeze excesiv și să realizeze în locul său activități pe care le-ar fi putut efectua independent.

5. Intervenția educațională

Pornind de la informațiile obținute, a fost elaborat un plan de intervenție care a vizat atât activitatea desfășurată în grădiniță, cât și colaborarea cu familia.

5.1. Strategii aplicate în cadrul grădiniței

În vederea dezvoltării competențelor sociale și emoționale au fost utilizate următoarele strategii: integrarea treptată în activități de grup, organizarea de jocuri cooperative, utilizarea jocului de rol, stimularea exprimării emoțiilor, atribuirea unor responsabilități adaptate vârstei și oferirea de feedback pozitiv și încurajare.

Copilul a fost implicat progresiv în activități care presupuneau cooperare și comunicare cu ceilalți colegi. Au fost create contexte în care acesta să experimenteze succesul și să își dezvolte încrederea în propriile capacități.

5.2. Strategii de colaborare cu familia

Pe parcursul cercetării au fost organizate întâlniri periodice cu părinții pentru discutarea progresului copilului și pentru stabilirea unor direcții comune de intervenție.

Părinților li s-au oferit recomandări privind: stimularea autonomiei personale, încurajarea luării deciziilor simple, participarea la activități sociale, reducerea comportamentelor de supraprotecție și valorizarea efortului și a inițiativei.

De asemenea, aceștia au fost încurajați să ofere copilului oportunități de interacțiune cu alți copii prin activități recreative și jocuri desfășurate în afara mediului familial.

Scopul principal al intervenției a fost realizarea unei unități de acțiune educațională între familie și grădiniță.

6. Rezultate

După trei luni de implementare a programului de intervenție s-au observat schimbări semnificative în comportamentul copilului.

Acesta participa mai frecvent la activitățile de grup și manifesta interes pentru interacțiunea cu ceilalți copii. De asemenea, solicita mai rar sprijinul adultului și demonstra un grad mai ridicat de autonomie în activitățile cotidiene.

Au fost constatate următoarele progrese: creșterea participării la activitățile colective, inițierea unor interacțiuni cu colegii, reducerea comportamentelor de retragere, dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea exprimării emoțiilor și creșterea autonomiei personale.

Părinții au raportat schimbări similare și în mediul familial. Copilul manifesta o mai mare independență, își asuma responsabilități

simple și comunica mai deschis cu membrii familiei.

7. Discuții

Rezultatele obținute confirmă concluziile literaturii de specialitate privind rolul parteneriatului educațional în dezvoltarea copilului.

Evoluția pozitivă observată nu poate fi atribuită exclusiv activităților desfășurate în cadrul grădiniței. Implicarea activă a familiei și aplicarea unor strategii comune au contribuit în mod decisiv la progresul copilului.

Experiența analizată demonstrează că intervențiile educaționale sunt mai eficiente atunci când există coerență între mesajele și cerințele formulate de familie și de instituția de învățământ. Copilul beneficiază astfel de un mediu predictibil și securizant, care îi oferă oportunități constante de dezvoltare.

Totodată, studiul evidențiază importanța comunicării permanente dintre educatoare și părinți. Schimbul de informații a permis identificarea rapidă a dificultăților și adaptarea intervențiilor la nevoile reale ale copilului.

8. Reflecții pedagogice

Din perspectiva activității didactice desfășurate în învățământul preșcolar, consider că relația dintre familie și grădiniță reprezintă una dintre cele mai importante resurse educaționale. Experiența acestui studiu de caz a demonstrat că progresul copilului devine vizibil atunci când părinții și cadrul didactic acționează ca o echipă.

Am constatat că multe dintre dificultățile întâlnite în activitatea cu preșcolarii pot fi diminuate printr-o comunicare deschisă și prin implicarea constantă a familiei. Părinții au nevoie să fie informați, sprijiniți și valorizați, iar educatoarea trebuie să manifeste empatie și disponibilitate pentru dialog.

În cazul analizat, colaborarea cu familia a permis înțelegerea factorilor care influențau comportamentul copilului și a facilitat construirea unor strategii adaptate nevoilor acestuia. Rezultatele obținute confirmă faptul că parteneriatul educațional nu este doar o recomandare metodologică, ci o condiție esențială pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

Concluzii

Studiul de caz prezentat confirmă că parteneriatul grădiniță-familie reprezintă un factor determinant al dezvoltării socio-emoționale a copilului preșcolar, iar impactul său poate fi observat în plan comportamental atunci când colaborarea este sistematică, orientată spre obiective comune și susținută de comunicare continuă. Experiența copilului A.M. ilustrează modul în care coerența dintre cerințele formulate în grădiniță și cele aplicate în mediul familial creează un cadru securizant, propice pentru depășirea dificultăților de integrare, cultivarea autonomiei și construirea încrederii în sine. Intervențiile izolate, oricât de bine concepute, rămân insuficiente în absența unui mesaj educațional unitar; de aceea, unitatea de cerințe și de strategie dintre educator și familie nu este opțională, ci constitutivă succesului educațional timpuriu.

Rezultatele acestui studiu susțin necesitatea de a transforma parteneriatul cu familia dintr-o practică ocazională – limitată la ședințe formale sau activități festive – într-un proces autentic de colaborare, bazat pe respect reciproc, informare constantă și

responsabilitate partajată. Cadrul didactic are un rol central în inițierea și menținerea acestei relații: prin deschidere, empatie și disponibilitate pentru dialog, educatoarea poate transforma familia dintr-un factor extern al educației într-un participant activ la procesul de dezvoltare a copilului. Consolidarea acestui tip de parteneriat reprezintă, în același timp, un obiectiv de politică educațională și un imperativ al practicii didactice de calitate.

Bibliografie

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (ed. a II-a). Boulder, CO: Westview Press.

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

Stan, L. (coord.) (2016). *Educația timpurie. Probleme și soluții*. Iași: Polirom.

„La ce îmi folosește matematica?” – percepțiile elevilor de liceu asupra utilității disciplinei (Studiu)

De **Lavinia Victoria Dumitrana**, 27 iunie 2026

Liceul Ștefan Diaconescu, Potcoava (Olt)



Prezentul studiu investighează percepțiile elevilor de liceu cu privire la utilitatea matematicii în viața cotidiană și la relevanța sa pentru traseul profesional. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 100 de elevi din clasele IX–XII ai unui liceu teoretic, provenind de la profilul real (Științe ale naturii) și profilul uman (Filologie), și a utilizat un design cantitativ și calitativ bazat pe un chestionar online. Rezultatele indică o atitudine preponderent moderată față de matematică: circa 43% dintre respondenți se situează într-o zonă de neutralitate afectivă, iar 70% recunosc importanța disciplinei, fără a-i atribui neapărat un rol esențial. Matematica este asociată cu preponderență unor contexte practice restrânse – gestionarea banilor și cumpărăturile –, în timp ce conexiunea cu alte domenii ale vieții cotidiene rămâne slab reprezentată în conștiința elevilor. La nivel profesional, 60% dintre respondenți anticipează că matematica le va fi utilă în carieră, cea mai frecvent menționată competență dezvoltată prin studiu acestei discipline fiind gândirea logică. Studiul oferă o imagine utilă practicienilor și factorilor de decizie din educație cu privire la

decalajul dintre potențialul formativ al matematicii și percepția efectivă a elevilor asupra acesteia.

Cuvinte-cheie: matematică, utilitate percepută, atitudini față de matematică, gândire logică, orientare profesională, liceu

Introducere

Matematica este recunoscută la nivel european și internațional ca disciplină fundamentală în formarea competențelor-cheie necesare pentru viața activă, pentru cetățenia democratică și pentru integrarea pe piața muncii. Programul școlar de matematică pentru gimnaziu, aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017, subliniază că disciplina „constituie un fundament solid pentru argumentare, dezvoltare de raționament logic, spirit și gândire critică, analizare, interpretare și rezolvare de probleme”, vizând deopotrivă competențe matematice și transferabilitatea celorlalte competențe-cheie europene. Cu toate acestea, cercetările realizate în context românesc arată că matematica este percepută de elevi, în general, ca o disciplină aridă, dificilă și cu slabă utilitate practică – o evaluare pe care Ministerul Educației însuși a recunoscut-o, pentru prima dată explicit, într-un document publicat în Monitorul Oficial în 2023. Această tensiune între valoarea formativă declarată a disciplinei și percepția efectivă a elevilor asupra ei constituie premisa centrală a studiului de față.

Cercetările internaționale confirmă că atitudinea față de matematică are un impact semnificativ și reciproc asupra performanței școlare. Studiul meta-analitic al lui Ma și Kishor (1997), care a sintetizat rezultatele a 113 cercetări primare, a identificat o relație pozitivă și semnificativă statistic între atitudinile față de matematică și rezultatele școlare la această disciplină, relație care se dovedește mai puternică în cazul elevilor din ciclul secundar. La rândul lor, Bandura (1997) și cercetătorii care i-au continuat opera au demonstrat că auto-eficacitatea percepută în matematică – adică încrederea elevului în propria capacitate de a rezolva sarcini matematice – influențează direct efortul depus, perseverența și, în ultimă instanță, performanța. Studii realizate cu elevi din România (Crișan et al., 2011) evidențiază că, printre factorii cu cel mai mare impact asupra atitudinii față de matematică la nivelul ciclului secundar inferior, se numără atitudinea profesorului și percepția utilității matematicii în viața cotidiană. Toate aceste date sugerează că relația dintre atitudine, auto-eficacitate și randament în matematică este una dinamică, susceptibilă de intervenție didactică și curriculară.

Identificarea percepțiilor concrete ale elevilor de liceu cu privire la utilitatea matematicii – atât în viața zilnică, cât și în perspectiva carierei – este, prin urmare, o condiție preliminară pentru orice demers de îmbunătățire a predării și de creștere a motivației pentru această disciplină. PISA 2022 (OECD, 2023) reiterează că literația matematică – înțeleasă ca abilitate de a formula, utiliza și interpreta matematica în contexte personale, profesionale și sociale – rămâne o miză centrală a educației din secolul al XXI-lea. Prezentul studiu propune o radiografie a acestor percepții la nivelul unui liceu teoretic din România, cu scopul de a oferi cadrelor didactice și factorilor de decizie un punct de referință empiric pentru reflecție și acțiune.

1. Scopul cercetării

Scopul acestui studiu este de a analiza percepția elevilor de liceu

asupra utilității matematicii în viața de zi cu zi, precum și impactul acesteia asupra dezvoltării personale și a orientării profesionale.

2. Metodologia cercetării

Cercetarea s-a realizat pe baza unui chestionar aplicat unui eșantion de 100 de elevi de liceu.

Tip cercetare: cantitativă și calitativă.

Instrument: chestionar online (realizat cu Google Forms).

Grup țintă: 100 de elevi din clasele IX-XII.

3. Analiza rezultatelor

3.1 Date generale

Analiza caracteristicilor eșantionului de respondenți

Eșantionul investigat este alcătuit din 100 de elevi ai unui liceu teoretic, provenind din clasele IX-XII, aparținând celor două profiluri existente: Științe ale naturii (clasele IX A, X A, XI A, XII A) și Filologie (clasele IX B și XII B).

Distribuția pe ani de studiu

Datele evidențiază o distribuție inegală a respondenților pe niveluri de clasă: 46% dintre participanți sunt elevi de clasa a IX-a, 17% din clasa a X-a, 13% din clasa a XI-a, iar 24% din clasa a XII-a.

Această structură indică o concentrare semnificativă a răspunsurilor în rândul elevilor aflați la începutul parcursului liceal. În consecință, rezultatele obținute reflectă într-o măsură mai mare perspectiva acestui segment, în timp ce opiniile elevilor din clasele superioare sunt relativ mai puțin reprezentate.

Distribuția pe profiluri educaționale

În ceea ce privește profilul urmat, majoritatea respondenților (68%) sunt înscriși la profilul real (Științe ale naturii), în timp ce 32% urmează profilul uman (Filologie).

Această distribuție evidențiază o predominanță clară a elevilor orientați spre domeniul științific, ceea ce poate influența natura răspunsurilor, mai ales în cazul unor itemi care implică discipline precum matematica sau științele exacte.

Distribuția pe gen

Din punct de vedere al genului, eșantionul este alcătuit în proporție de 61% din persoane de gen feminin și 39% de gen masculin.

3.2 Percepția asupra matematicii

Gradul de apreciere a matematicii

În ceea ce privește atitudinea față de matematică, distribuția răspunsurilor indică următoarea structură: 8% dintre respondenți afirmă că le place foarte mult matematica, 15% declară că le place mult, 43% o apreciază în mod moderat, 14% puțin, iar 20% deloc.

Aceste rezultate evidențiază faptul că majoritatea elevilor (43%) se situează într-o zonă de neutralitate sau apreciere moderată față de matematică. Totodată, se observă un procent semnificativ (34%) al elevilor care manifestă o atitudine negativă (puțin sau deloc), comparativ cu doar 23% care exprimă o atitudine pozitivă (mult sau foarte mult).

Nivelul de înțelegere a matematicii

Referitor la autoevaluarea nivelului de înțelegere, 7% dintre elevi consideră că au un nivel foarte bun, 41% bun, 33% mediu, iar 19% slab.

Distribuția indică o concentrare a răspunsurilor în zona nivelurilor mediu și bun (74% cumulativ), sugerând că majoritatea elevilor percep că dețin competențe acceptabile în domeniul matematicii. Totuși, procentul relativ redus al celor care se consideră foarte bine pregătiți (7%) arată o lipsă de încredere sau de performanță la nivel înalt. În același timp, aproape o cincime dintre respondenți (19%) declară un nivel slab de înțelegere, ceea ce indică existența unor dificultăți semnificative pentru o parte a elevilor.

Percepția asupra importanței matematicii

În ceea ce privește importanța acordată matematicii, 16% dintre respondenți o consideră foarte importantă, 54% importantă, 23% puțin importantă, iar 7% deloc importantă.

Rezultatele arată că matematica este percepută ca fiind relevantă de majoritatea elevilor (70% o consideră importantă sau foarte importantă). Cu toate acestea, doar o minoritate (16%) îi atribuie un nivel maxim de importanță, ceea ce sugerează o valorizare mai degrabă pragmatică decât una profundă. De asemenea, procentul de 30% al celor care o consideră puțin sau deloc importantă nu este neglijabil și indică o anumită distanțare față de relevanța acestei discipline.

3.3 Utilitatea în viața cotidiană

Frecvența utilizării matematicii în viața reală

În ceea ce privește utilizarea matematicii în viața cotidiană, 10% dintre respondenți declară că o folosesc foarte des, 25% des, 44% uneori, 16% rar, iar aproximativ 5% niciodată.

Distribuția evidențiază faptul că utilizarea matematicii este percepută preponderent ca fiind ocazională, majoritatea elevilor (44%) indicând varianta „uneori”. Dacă se cumulează răspunsurile „foarte des” și „des”, rezultă un procent de 35%, inferior celui al utilizării moderate sau reduse (65%). Acest aspect sugerează că, deși matematica este prezentă în viața de zi cu zi, ea nu este percepută ca un instrument utilizat constant de către majoritatea elevilor.

Domenii de utilizare a matematicii

Referitor la contexte concrete de utilizare, 58% dintre respondenți indică gestionarea banilor ca principal domeniu în care folosesc matematica, urmat de cumpărături (30%). Alte contexte, precum gătitul, jocurile sau utilizarea generalizată („la tot”), înregistrează procente foarte reduse, iar un număr nesemnificativ de respondenți afirmă că nu folosesc deloc matematica.

Aceste rezultate evidențiază o asociere predominantă a matematicii cu activități de natură practică și financiară. Utilizarea în alte domenii ale vieții cotidiene este slab reprezentată, ceea ce poate indica o percepție limitată asupra aplicabilității extinse a matematicii.

Percepția asupra utilității matematicii pentru viața de adult

În ceea ce privește utilitatea matematicii pe termen lung, 26% dintre elevi o consideră foarte utilă, 57% utilă, 16% puțin utilă, iar un procent foarte redus o consideră inutilă.

Majoritatea covârșitoare a respondenților (83%) recunosc

utilitatea matematicii pentru viața de adult, ceea ce indică o conștientizare clară a rolului acestei discipline în plan practic și profesional. Cu toate acestea, ponderea relativ moderată a răspunsurilor „foarte utilă” sugerează că elevii percep utilitatea matematicii mai degrabă într-un sens general, fără a o asocia neapărat cu un rol esențial sau indispensabil.

3.4 Matematica și viitorul profesional

Utilitatea în carieră

Majoritatea elevilor (60%) consideră că matematica le va fi utilă în viitoarea carieră (21% „foarte utilă”, 39% „probabil da”). Totuși, un procent semnificativ (40%) manifestă incertitudine sau percepții negative, ceea ce indică o legătură neuniform percepută între matematică și traseul profesional ales.

Domenii de interes

Opțiunile de carieră sunt variate, cele mai frecvente fiind: siguranță și ordine publică (19,2%), medicină (17,2%), IT/inginerie (12,1%), învățământ (11,1%) și domeniul uman/arte (9,1%). Această diversitate explică diferențele în percepția utilității matematicii, în funcție de specificul domeniului ales.

Competențe dezvoltate

Majoritatea respondenților (55%) asociază matematica cu dezvoltarea gândirii logice, urmată de rezolvarea problemelor (24%). Procente mai mici indică răbdarea și creativitatea, ceea ce sugerează o percepție predominant cognitivă asupra rolului matematicii.

Rezultatele arată că, deși matematica este recunoscută ca utilă și formativă, relevanța sa pentru cariera viitoare depinde de domeniul ales. Elevii o percep mai ales ca instrument de dezvoltare intelectuală, nu neapărat ca o competență aplicabilă universal.

Concluzii

Datele culese în cadrul acestui studiu conturează un tablou nuanțat al relației pe care elevii de liceu o construiesc, la nivel subiectiv, cu matematica. Pe de o parte, majoritatea covârșitoare recunosc utilitatea generală a disciplinei, atât pentru viața cotidiană, cât și pentru parcursul profesional; pe de altă parte, această recunoaștere rămâne mai degrabă abstractă și slab ancorată în experiența concretă. Faptul că 44% dintre elevi utilizează matematica „uneori” în viața de zi cu zi, iar contextele de utilizare identificate se limitează în principal la gestionarea banilor și la cumpărături, sugerează că școala nu reușește încă, în mod sistematic, să construiască punți vizibile între conținuturile matematice predate și diversitatea situațiilor reale în care aceste conținuturi ar putea fi mobilizate. Această percepție restrânsă asupra aplicabilității matematicii coexistă cu o atitudine afectivă preponderent neutră sau moderată față de disciplină, ceea ce ridică întrebări importante despre motivație și despre relevanța resimțită a învățării.

Pentru cadrele didactice, aceste rezultate pot constitui un punct de plecare practic: introducerea mai sistematică a problemelor contextualizate, a situațiilor-problemă ancorate în realitatea elevilor și a conexiunilor explicite cu domeniile profesionale vizate de aceștia ar putea contribui la creșterea sentimentului de relevanță și, implicit, a motivației. Pólya (1945) sublinia că rezolvarea de probleme este inima educației matematice, iar o

problemă bine contextualizată stimulează curiozitatea și implicarea autentică. Totodată, rezultatele susțin ideea că demersul didactic trebuie să valorifice mai mult dimensiunea formativă a matematicii – gândirea logică, capacitatea de rezolvare a problemelor, perseverența –, dimensiune pe care elevii înșiși o recunosc ca punct forte al disciplinei, chiar și atunci când manifestă rezerve față de conținuturile matematice propriu-zise.

Bibliografie

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Crișan, A., Marchis, I., & Moldovan, O. (2011). Factors that influence secondary school students' attitude to mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 786–793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.306>

Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26–47. <https://doi.org/10.2307/749662>

Ministerul Educației Naționale. (2017). *Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele V-VIII* (Anexa nr. 2 la OMEN nr. 3393/28.02.2017). Ministerul Educației Naționale.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Pólya, G. (1945). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton University Press.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice